

Appendix 3: Verticale analyse

School A

Situering

School A is een landelijke school gelegen in West-Vlaanderen. Ze typeert zichzelf aan de hand van vier pijlers: betrokkenheid, leerplezier, zelfstandigheid en positief kritisch. Deze pijlers houden in dat de school inzet op een warm leerklimaat waar leerlingen zich goed in hun vel voelen met aandacht voor respect voor anderen en waar leerlingen hun eigen leerproces verkennen en in eigen handen nemen met een eigen constructieve mening. De school, die tot het Gemeenschapsonderwijs behoort, biedt richtingen aan uit ASO, TSO en BSO, zoals Klassieke Talen, Hout en Elektromechanica, en Economie en Organisatie. Het leerlingenpubliek bestaat voor 10% uit leerlingen die positief scoren op de SES-indicator 'buurt'. De school zette voor de pandemie al sterk in op een ICT-geïntegreerde leeromgeving. Meer bepaald maakten bepaalde graden al gebruik van chromebooks en digitale leeromgevingen als Google Classroom om leerlingen toegang te geven tot educatieve bronnen die de leraren in hun praktijk benutten. De school behoort dus tot de early adopters.

OV1a: Op welke wijze werd afstandsonderwijs tijdens de eerste lockdown en blended learning tijdens de tweede lockdown geïmplementeerd op School A?

Lockdown 1: Afstandsonderwijs

Vele digitale kanalen

Vanwege het gebruik van Google Classroom als leeromgeving en digitale devices als chromebooks was de school in de derde graad en deels in de tweede graad al voor een stuk voorbereid op het plotse afstandsonderwijs. Waar de leeromgeving vóór de lockdown gebruikt werd om in de klas didactische werkvormen en leerinhouden te versterken werd deze tijdens de lockdown verder benut om o.a. ook live lessen via Google Meet op te zetten. Leraren en leerlingen konden relatief snel deze omschakeling maken dankzij dit gebruik, maar ook omwille van de innovatieve visie van de school.

Twee praktijken kwamen tijdens die eerste lockdown het vaakst voor. (1) De leraren zetten allereerst hun klassieke didactiek (klassikaal lesgeven) verder via bepaalde video call-tools, zoals Google Meet. Meer bepaald brachten ze dus online live instructie en theorie over aan de verschillende klasgroepen. (2) De meeste leraren schakelden echter al snel over naar opnames van instructievideo's met een koppeling van opdrachten voor zelfstandige verwerking. Aldus voegden ze zich zo bij collega's die dit al toepasten op School A. Bij deze laatste didactiek waren de leraren doorgaans live beschikbaar om vragen te beantwoorden. De digitale kanalen die gebruikt werden om opdrachten te delen verschilden van leraar tot leraar. Kanalen als Loom, Nearpod, Smartschool en Google Classroom werden gebruikt. De overschakeling naar opnames en opdrachten kwam er om twee redenen. De leraren merkten enerzijds dat live lessen niet eenvoudig te volgen waren voor alle leerlingen. Meer bepaald benadrukten de

leerlingen dat hun motivatie sterk daalde door achter een scherm het hele lesuur te luisteren naar één spreker. Anderzijds misten de leraren zelf de input van leerlingen om leerprocessen te monitoren. Specifieker vonden de meeste leraren tijdens live lessen het moeilijk om de interactie met de leerlingen te behouden en hen van feedback te voorzien.

“Ja, je kunt niet kort op de bal zijn. [...] ook als je les aan het geven bent, het probleem is je deelt uw scherm en je ziet uw leerlingen niet. Als er iets wordt geschreven in de chat dan moet ik altijd zeggen van ‘ga je mij roepen want ik kan dat niet zien’. Dat zijn zo van die kleine dingetjes waar ik toch wel op gebotst ben.” (focusgroep leraren)

Andere leraren slaagden er wel in om interactie in de live lessen te behouden dankzij bepaalde affordances in digitale tools die ze leerden kennen. Een leraar ontdekte bijvoorbeeld een peilingstool in Smartschool Live, waarmee ze input van alle leerlingen op bepaalde topics kon verzamelen. Ook dankzij vormen van live co-teaching, waarbij de leerinhouden door twee collega's samen werden overgebracht, leerden leraren meer mogelijkheden tot interactie kennen. De ouders benadrukken in hun focusgroep de verschillen die ze opmerken tussen leraren onderling. Ze reageren met begrip voor de leraren - omwille van de snelheid waarmee ze zich moesten aanpassen naar de volledige online omgeving - maar wijzen toch op enkele gemiste kansen die benut hadden kunnen worden. Meer bepaald zagen de ouders kansen in het bevorderen van de zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen. Leerlingen moesten nu uit noodzaak zelf meer planning en organisatie van het eigen leren aan de dag leggen. Omwille van de verschillende aanpakken en de digitale kanalen tussen leraren werden hun kinderen hier echter niet steeds in gestimuleerd. Zij voelden zich als ouder vervolgens vaak genooddaakt om hier in te mediëren, wat vaak als frustrerend werd ervaren. Ze wisten namelijk niet in hoeverre ze de onderwijskundige rol van de leraar vervingen en wat concreet van hen werd verwacht.

“Ook niet elk kind is rijp om zijn plan te trekken. Je hebt misschien kinderen die dat heel fijn vinden dat ze gewoon hun opdracht krijgen aan het begin van hun lesuur, dat ze daar zelfstandig aan kunnen werken en die hebben dat ook verwerkt [...] maar als je daar je plan moet trekken voor dat vak, dan ben je, dan raak je verloren en dan ben je als ouder – en ik slaag daar in als ouder, dan heb ik eigenlijk nog dat geluk – wat ben ik aan het doen, na de uren ga ik nog lessen opnieuw uitleggen. En hij heeft dan nog het geluk dat ik dat kan, maar ik denk niet dat alle ouders dat kunnen of daar de tijd voor hebben.” (focusgroep ouders)

Focus op hoofdvakken

De aanpakken van de leraren in School A kwamen voort uit enkele gedeelde beslissingen die de schoolleiding nam met het team. Ten eerste werd beslist dat de vakgroepen onder elkaar afspraken zouden maken om het afstandsonderwijs te organiseren. Hierdoor stonden de leraren van eenzelfde vak voornamelijk in contact met elkaar en werkten zij voor dat vak ongeveer op een gelijke manier. De aanpakken verschillen dus van vak tot vak en vaak ook van graad tot graad. Dit komt omdat de vakgroepen een ‘verruimde autonomie’ kregen om hun vak te organiseren. De schoolleiding legde de leraren meer concreet enkel voor om te kiezen voor één leerplatform - Google Classroom of Smartschool. Daarbuiten kregen leraren de ruimte om zelf te experimenteren met digitale tools en zelf te keuzes te maken afhankelijk van hun vak en hun leerlingenpubliek. De schoolleiding nam vervolgens voornamelijk een

financiële en ondersteunende rol op door o.a. digitale materialen aan te kopen voor de leraren; en een klankbord te zijn voor hun vragen en bezorgdheden.

Ten tweede werd beslist dat er geen klassieke evaluaties zouden plaatsvinden. Meer bepaald zouden de leraren geen examens of toetsen afnemen, omdat de school merkte dat niet alle leerlingen steeds betrokken waren bij het online onderwijs. Later onder OV1c staat beschreven dat alle leerlingen wel toegang hadden tot het online onderwijs, maar dat niet alle leerlingen steeds betrokken waren bij de lessen.

Ten derde werd beslist om het klassieke uurrooster om te werpen. De voormiddag werd gereserveerd voor lessen en de namiddag werden vrije werkuren gereserveerd voor leerlingen om opdrachten te maken. Ten vierde werd aansluitend beslist om bepaalde leerdoelen uit het curriculum te schrappen en dus niet te onderwijzen. Hierdoor werd er vervolgens per richting, naar de afspraken van de vakgroepen, de focus gelegd op het onderwijzen van de hoofdvakken.

“Ja, want vorig jaar... Allee toen het lockdown was is de eerste oefening eigenlijk gemaakt...Wij noemden dat dan het ontvetten van het leerplan...Zijn er eigenlijk al doelen geschrapt geweest. En dan in het begin van het schooljaar hebben wij onze portretklassenraden gehouden en gekeken in september van 'waar staan we nu, welke leerling mist wat?'. Op welke doelen moeten we bijsteken en op welke doelen kunnen we... Zijn vorig jaar of dit jaar niet gezien... Moeten we zien welke doelen zijn van belang om in een verdere carrière te gebruiken of welke doelen zijn afgerond of zijn niet prioritair.” (interview schoolleider)

Verschillen in afstemming

Deze keuzes werden door de meeste actoren gezien als de juiste en logische keuzes op het moment dat het volledige afstandsonderwijs georganiseerd werd. Toch brachten deze keuzes enkele valkuilen mee. Door de verruimde autonomie waren er tussen de vakgroepen veel verschillen op te merken in hun praktijken rond afstandsonderwijs. Bovendien hingen deze verschillen ook af van de mate waarin de verschillende vakgroepen het gewend waren om samen te werken of niet. Sommige vakgroepen kenden een nauwe samenwerking en konden praktijken delen en afstemmen op elkaar, terwijl leraren in andere vakgroepen eerder oppervlakkige afspraken maakten en daarna vooral afgezonderd van hun collega's lesgeven op hun eigen manier. Dit leidde tot een gebrekkige afstemming op het vlak van communicatie, instructie en evaluatie naar leerlingen toe. Meer bepaald ervoeren de leerlingen en de ouders dat er via verschillende kanalen instructie en opdrachten doorgestuurd werden, en dat de selectie van de leerdoelen niet evenwichtig gemaakt werd.

“Ik denk dat dat wel afhangt van welke leerkracht dat je hebt, omdat ... Dat was wel een beetje verwarrend, omdat de ene leerkracht een mail stuurde om te zeggen wat dat je moest doen, de andere zette dat dan bijvoorbeeld in de schoolagenda bij "lesonderwerp", dan de andere zette dat op "vaknieuws". Dat was een beetje verwarrend, maar ik heb het wel altijd gevonden.” (focusgroep leerlingen)

“Het was heel persoonsgebonden, het was heel leerkrachtgebonden. Ik had bij mijn dochter ook leerkrachten die echt super hard hun best deden, die terugkoppeling deden, evaluatie, was het nog niet in

orde dan kregen ze nog een apart moment op een ander moment dan de les eigenlijk. Dus het is enorm persoonsgebonden natuurlijk. Dat is ook onderwijs, we werken met mensen en niet met machines. Dus ja, je moet een beetje geluk hebben ook volgens de leerkrachten dat je gekregen hebt. [...] hoofdvakken of bijvakken die kregen een enorme, dezelfde lading. Dus die kregen evenveel uren, de taken die werden gegeven waren soms enorm bombastisch. [...] ik had soms wel de indruk dat er niet voldoende overlegd werd tussen de leerkrachten onderling [...] als je dan een effectieve lesdag had en dan komen daar drie of vier toetsen, ja daar heb ik het bijzonder moeilijk mee.” (focusgroep ouders)

Nood aan externe motivatie

Daarnaast zorgde de beslissing om geen klassieke evaluaties af te nemen ervoor dat leerlingen steeds minder gemotiveerd waren om zich in te zetten voor het afstandsonderwijs. Doordat het volgen van online lessen of opdrachten niet op punten stond, gaf dit de leerlingen maar weinig drijfveren om deel te nemen aan die lessen of opdrachten. Wanneer leerlingen wel een bepaalde externe motivatie zouden ontvangen (zoals punten) zouden ze zich meer inzetten voor hun schoolwerk, zoals de leerlingen zelf aangeven.

“Ik denk dat het een beetje een foute manier was om te starten met online lessen waar geen evaluaties hoefden aan vast te hangen. En de leerlingen hebben dat een beetje verkeerd aangeleerd gekregen, online les is een beetje pro forma waar dat we dit jaar dus eigenlijk ook wel gezien hebben dat dat wel een beetje zijn gevolgen had, dat ze dat ook niet altijd even ernstig namen. Algemeen genomen als leerlingen weten dat er geëvalueerd kan worden of zal worden, dan verloopt dat eigenlijk vrij vlot.” (focusgroep leraren)

“Ik denk dat daarom ook de motivatie van veel leerlingen weg was, omdat je dan zo dacht van ‘ja, we hebben toch geen examens meer, we zijn er sowieso door dus waarom zou ik nog moeite doen?’.” (focusgroep leerlingen)

Lockdown 2: Blended learning

Flipping the classroom

Naar de tweede lockdown toe hadden de leraren ondertussen de tijd genomen om na te denken over hoe zij het online onderwijs zouden laten aansluiten het deelse contactonderwijs. Daarnaast hadden sommige leraren ook van collega's bepaalde digitale tools en aanpakken ontdekt om meer interactie te voorzien. De leraren die deelnamen aan de focusgroep gaven aan verder in te zetten op zelfstandige verwerking van opdrachten in het online luik, maar wel nog steeds onder aanwezigheid en begeleiding van de leraar. In het face-to-face luik namen ze vervolgens de tijd om de gemaakte opdrachten te overlopen, van feedback te voorzien en uit te diepen met klassikale en coöperatieve werkvormen. Met andere woorden, tijdens de tweede lockdown werd door deze leraren voornamelijk gewerkt via Flipped classroom principes (Rotatie model).

“Dus de afwisseling nu, inderdaad met wel online en live les, daar hebben we ondertussen een beetje een ritme in kunnen vinden en dan kunnen ze individueel werken, goed gedifferentieerd op hun eigen tempo. Die zaken en dat werk breng je dan mee naar de live les, kan je algemeen nog eens uw uitleg geven, kan

je nog één op één een beetje oefeningen gaan overlopen om dan weer op dat individueel niveau verder te werken apart. Dus de afwisseling kan werken, maar ik denk dat dat echt alleen maar werkt omdat we daar nu al een jaar mee bezig zijn en omdat wij als flexibele leerkracht zijnde er daar onze draai hebben aangegeven.” (focusgroep leraren)

De leerlingen en de ouders bevestigen dat dankzij deze Flipped classroom aanpak meer mogelijkheden tot feedback en interactie ontstonden. Zij waardeerden deze nieuwe aanpak en benadrukten dat er meer kansen waren om samen te werken met klasgenoten en om vragen te stellen omtrent het eigen leerproces. Bovendien verhielp deze meer afgestemde Flipped classroom aanpak deels ook de problemen in communicatie die de leerlingen en de ouders tijdens de eerste lockdown hadden ervaren. Leraren communiceerden en deelden hun opdrachten immers steeds meer via eenzelfde kanaal.

“Ja, bij mij ook. Allee, dat was ook verschillend aan de eerste lockdown dat het eigenlijk meer groepswork was om meer interactie te hebben met uw medeleerlingen en dat was ook wel leuk. En sommige leerkrachten stopten ons dan in een aparte Meet zodat we per 3 of per 4 konden samenwerken. Dat was ook leuk.” (focusgroep leerlingen)

“En ook bij bepaalde leerkrachten die, die echt wel terugkoppelen. Dus een keer dat ze de kinderen live zien dat ze eigenlijk eerste starten van een evaluatie “Wat is er gelukt? Wat is er minder gelukt?”, die telkens daar op voortbouwen.” (focusgroep ouders)

Toch geeft de schoolleiding aan dat niet alle leraren werk maakten van Flipped classroom aanpakken. Verschillende leraren hadden door het lange aanslepen van de pandemie ook motivatie en creativiteit verloren om alle lessen voldoende gevarieerd en leerlinggericht aan te pakken. Wanneer de leerlingen deels terug naar school mochten komen, zagen zij kansen om het voor henzelf terug eenvoudiger te maken. Ze gingen dan terug klassikaal doceren om leerinhouden over te dragen aan de leerlingen. De lessen van deze leraren werden dus eerder leraargericht dan leerlinggericht.

“Op dit moment voel ik mij iets minder tevreden, omdat ik voel dat dat niet meer het gewenste resultaat oplevert, omdat de leerkrachten niet meer het onderste uit de kan halen. Waar ik niet mee wil zeggen dat het niet goed is, maar ik voel dat dat online lesgeven...Ja dat de creativiteit er aan het afvallen is. Ik merk dat ook aan sommige klachten van ouders dat sommige leraren het meer en meer... Ja het pure streamen noem ik het dan he...Wat dat niet zo moeilijk is, maar wat dat eigenlijk zeer vermoeiend is en niet altijd het meest efficiënt is. [...] En dat leraren vervallen in oude gekende gewoonten. En dat de goesting om zelf bij te leren en zelf te professionaliseren, dat die is afgenomen. En ik denk dat we er zeker goede dingen uit gaan onthouden en dingen gaan meenemen, maar ik denk dat er eerst een soort rustpunt moet komen bij mensen en dat ze weer dat mentale welzijn moeten terugvinden vooraleer ze zelf kunnen groeien.” (interview schoolleiding)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV1a stellen dat School A bij aanvang van de eerste lockdown trachtte om een aantal geldende principes en richtlijnen te installeren die de organisatie van het afstandsonderwijs en blended learning meer uniform zou maken. De vakgroepen speelden een

centrale rol om deze richtlijnen te handhaven en uit te werken in hun praktijk. Meer bepaald zetten de richtlijnen de vakgroepen aan hun leerlijnen anders in te richten. Hoewel de richtlijnen hielpen om eensgezindheid te krijgen in de organisatie van het online onderwijs, brachten ze ook enkele valkuilen voort. De vakgroepen richtten hun leerlijnen allemaal op andere manieren in. Hierdoor was er weinig afstemming in communicatie, planning en evaluatie naar leerlingen toe. Dit werkte verwarrend voor de leerlingen en hun motivatie daalde ook snel tijdens de pandemie. Ook tijdens de tweede lockdown toonden de vakgroepen grote verschillen in hun aanpakken. Sommige leraren in de vakgroepen trachtten blended vormen aan te grijpen om hun lessen meer interactief en leerlinggericht te maken - onder meer via Flipped classroom aanpakken. Andere leraren vervielen in oude gewoonten en doceerden terug op de klasloer. Het was dus sterk leraarafhankelijk in welke mate leerlingen tijdens de lockdowns tot effectief leren kwamen.

OV1b: Welke condities van het 4-in-balans model waren volgens School A ondersteunend dan wel hinderend voor de implementatie van afstandsonderwijs en blended learning tijdens de eerste en tweede lockdown?

Vakgroepen wisselen uit

Zoals eerder beschreven lag de **samenwerking** in het team tijdens de lockdowns voornamelijk bij de vakgroepen. Hierdoor was er soms een gebrek aan afstemming op elkaars agenda. Toch is deze samenwerking door de plotse omschakeling sterk verhoogt in vergelijking met de samenwerking van voor de lockdowns. Leraren verdeelden leerinhouden onder elkaar, die daarna werden omgezet omzetten naar online toepassingen, om ze vervolgens met elkaar te delen en uit te voeren tijdens de lessen. Op deze manier werden dus good practices gedeeld. Maar ook bepaalde ervaringen en expertise (die leraren verworven hadden in het gebruik van bepaalde online tools) werden gedeeld. De lespraktijk van de leraren werd hierdoor bevorderd, onder meer omdat ze hun lessen meer gevarieerd en leerlinggericht leerden maken.

“Om toch te tonen ook dat we van elkaar geleerd hebben, E. is een collega van mij voor geschiedenis en zij heeft met mij gedeeld dat Nearpod zeer goed werkte. Inderdaad Nearpod is een zeer goeie tool, ik heb het niet altijd gebruikt maar als ik het gebruikte, was dat een zeer goeie tool om korte feedback te krijgen.”
(focusgroep leraren)

Olievlek

Het is op deze samenwerking dat de schoolleiding en de ICT-coördinator trachten in te zetten tijdens beide lockdowns. Meer bepaald maakten zij werk van wat zij omschreven als een ‘wegwijzer’. Deze wegwijzer bestond uit een online portfolio waar verschillende digitale tools werden opgelijst en waarbij informatie over deze tools werd verschaft. In een later stadium koppelde de ICT-coördinator ook opleidingen aan deze wegwijzer waarbij dan bepaalde tools op vraag van de leraren dieper werden toegelicht en concrete mogelijkheden voor gebruik werden getoond. De wegwijzer en de opleidingen hadden dus voornamelijk een inspirerende functie om leraren kennis te laten maken met verschillende mogelijkheden om hun lessen om te schakelen naar digitale aanpakken. Bovendien brachten zij deze wegwijzer en opleidingen

voornamelijk aan leraren die al meer digitale en innovatieve attitudes vertoonden in hun praktijk. Op deze manier - die zij benoemen als het olievlekprincipe - trachten zij de **deskundigheid** in het hele team te verhogen. Met andere woorden, door leraren die willen innoveren met digitale aanpakken in de kijker te zetten worden good practices getoond aan collega's die hen verder kunnen inspireren om ook hun praktijk te innoveren.

“Dat is het olievlekprincipe: ge koopt een aantal computers aan en de leerkrachten die enthousiast zijn, uw ambassadeurs, die ga je gaan ondersteunen en begeleiden en de "besmetting" - om het maar zo te zeggen - die gebeurt in de leraarskamer en zo is die bal aan het rollen gegaan. We hebben, in de deskundigheid, hebben wij vrijblijvend eens opleidingen aangeboden hier op school, maar dan weet je sowieso vanuit het beleidsteam als je opleidingen geeft dan wordt dat altijd een beetje aanzien als "oei, het is verplicht, ik zal er maar naartoe gaan want dan sta ik op een goed blaadje" enzovoort en zo verder. Maar ge ziet dan wel dat het in between peers - om het zo te zeggen - dat dat vaak makkelijker aanvaard wordt.” (interview ICT-coördinator)

De schoolleiding benadrukt verder dat hij ook de **visie** omtrent blended learning via dit laagdrempelig olievlekprincipe aan het team tracht te brengen. De visie op ICT-integratie die in de school al leefde sluit grotendeels aan bij de visie op blended learning van de schoolleiding. Concreet betekent dit voor School A dat blended learning mogelijkheden biedt om geïndividualiseerde leertrajecten op te stellen. Meer bepaald neemt de leerling via digitale tools en leersystemen verantwoordelijkheid voor de eigen leerdoelen en volgt deze het eigen leerproces op. De leraar coacht deze opvolging en het proces en stuurt bij waar nodig op niveau van de leerling. Deze leertrajecten kunnen vervolgens betekenen dat leerlingen onafhankelijk van geroosterde leergebieden en leerjaren in projectvorm kunnen werken om een traject op maat op te stellen. De combinatie van digitale en face-to-face leeromgevingen kunnen deze leerlinggerichte aanpak versterken.

Klankbordfunctie

Daarnaast tracht de schoolleiding deze visie ook bij het team te krijgen door een luisterend oor te bieden aan de vragen en bezorgdheden van de leraren. Dit houdt concreet in dat hij dergelijke vragen en bezorgdheden als uitgangspunt neemt om de aandacht te richten op wat de school tracht te bereiken met de implementatie van blended learning, namelijk de leerlinggerichte aanpak faciliteren. Dit benoemt de schoolleiding als een klankbordfunctie opnemen. Met andere woorden probeert de schoolleiding het team te versterken door het **leiderschap** voornamelijk een ondersteunende en inspirerende rol toe te kennen. Dit is voor de schoolleiding niet steeds een evidente opdracht. Zo vraagt de schoolleiding zich soms af in welke mate de leraren te veel autonomie krijgen of in welke mate de aanpakken van de leraren juist te veel voorgekauwd worden. Onderstaand fragment uit het interview vat bovenstaande krachtig samen:

“Wij proberen onze leraren altijd het goede voorbeeld te tonen en zeggen dat we het leerlinggericht proberen doen en dat helpt als we zeggen 'we doen het voor onze leerlingen'. Maar eigenlijk is luisteren naar collega's al een grote stap [...] dat is eigenlijk mijn deur open zetten. En dat kan zeer ver gaan he. Dat kan gaan over gefrustreerde collega's die het niet veilig genoeg meer vinden of die vinden dat leerlingen

hun mondk masker niet altijd correct dragen. En dat is dat bemiddelen en tijd gunnen en ja zorgen dat die spanning even wordt weggenomen. [...] Maar het is een moeilijk evenwicht tussen een grote variëteit en flexibiliteit aan tools, want die zijn er enorm. En soms hoor je zeggen van 'laten we kiezen voor één tool', maar ik ben daar geen voorstander van, want dan beknot je de vrijheid aan mogelijkheden en opportuniteiten soms. [...] En als je als school gaat bepalen van 'nu gaan we dat gebruiken', dan beknot je weer de flexibiliteit om iets nieuws te implementeren." (interview schoolleider)

Specifieke richtlijnen

De leraren geven echter aan dat de ondersteuning van de schoolleiding en de ICT-coördinator op een goede manier werd aangepakt. Zij waardeerden de aanwezige visie bij de schoolleiding en de vrijheid die ze kregen om keuzes te maken in de inspirerende voorbeelden en opleidingen die gedeeld werden. Ook de good practices die gedeeld werden in de samenwerking met collega's werkten ondersteunend voor de eigen praktijk. Soms wensten zij enkel dat de visie nog sterker uitgezet werd met aandacht voor specifieke adviezen en richtlijnen. De leraren hadden namelijk af en toe nog vragen omtrent specifieke tools en/of omtrent specifieke thema's m.b.t. online onderwijs zoals bijvoorbeeld privacyregelingen. Graag hadden deze leraren hier ook concrete richtlijnen in ontvangen.

"Wij kregen daar wel, als ik mij dat goed kan herinneren, mailtjes en info over. Maar toch was dat een beetje zoeken want er is nooit iemand die tegen mij heeft gezegd: "Ah goed dat jij met Loom instructie videotjes maakt", het was eigenlijk echt een beetje zoeken. [...] Ook naar bijvoorbeeld privacy toe, zijn leerlingen verplicht om hun camera aan te leggen... Bij sommige collega's wel, andere niet, maar is er daar eigenlijk een richting rond? Zo ja, dat is soms moeilijk." (focusgroep leraren)

Veel eigen materiaal

Wat betreft het **digitaal leermateriaal** geven de leraren aan dat hun werklast tijdens beide lockdowns enorm steeg omdat ze veelal zelf online materialen moesten ontwikkelen om hun leerinhouden op een gevarieerde en interactieve manier te kunnen brengen. Het voorbereiden van lessen vergde hierdoor veel meer tijd dan normaal. Wel leerden de leraren dankzij het olievlekprincipe vele nieuwe digitale tools (bv. Nearpod) kennen die hen in staat stelden om te kunnen differentiëren met directe feedback. De aanpakken van de leraren werden dus wel verrijkt door de kennismaking met nieuwe tools en hun affordances, maar de afstemming van bestaande leermaterialen staat nog niet voldoende op punt.

"Ik heb het toch zeer ervaren als zeer pittig dit jaar omdat ik als leerkracht mijn aandacht naar de leerlingen zoveel mogelijk wil doen. En ik heb soms het gevoel op dit moment dat lesgeven een bijzaak is geworden. En daaraan gekoppeld vind ik, ik heb dat ook gezegd, wij hebben bijvoorbeeld pedagogische begeleidingsdiensten maar die begeleiden ons veel te weinig met concrete zaken. Dus ik heb soms het gevoel dat wij als leerkracht alles moeten kunnen, terwijl dat onze kerntaak is zorgen dat we didactisch goed voorbereid zijn om onze leerlingen mee te krijgen." (focusgroep leraren)

Hardware in overvloed

Dankzij de innovatieve attitude van School A en hun voorkennis in Google Classroom had de school reeds de nodige kennis van zaken m.b.t. de **ICT-infrastructuur**. De school had voldoende chromebooks ter

beschikking om elke leerling die nood had aan een eigen device te voorzien. Op deze manier hadden nagenoeg alle leerlingen toegang tot het online onderwijs. Daarnaast voorzag de school hardware-apparatuur voor de leraren om hun aanpakken om te zetten naar digitale toepassingen; zoals tekentablets voor de wiskundeleraren, een green screen en video-apparatuur om lessen op te nemen, etc. Deze infrastructuur zorgde ervoor dat de school sterk voorbereid was om het afstandsonderwijs en blended learning te implementeren. Deze hulpmiddelen werkten ondersteunend voor de praktijk van leraren.

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV1b stellen dat leraren veel aan elkaar hadden tijdens de lockdowns. De samenwerking werd intenser en inspireerde leraren om hun praktijken gevarieerd en interactief aan te pakken met nieuwe materialen en tools. Dankzij het olievlekprincipe slaagde de school er ook in om de deskundigheid in het lerarenteam te verhogen en de visie op blended learning laagdrempelig aan te brengen. Het ondersteunend en waarderend leiderschap van de schoolleiding en de ICT-coördinator heeft hier ook een rol in gespeeld doordat leraren zo steeds meer aangezet werden om van andere collega's hun aanpakken te leren. Verder stonden de leraren voornamelijk zelf in voor het nodige digitale leer materiaal wat hun werklast sterk verhoogde. Er bestaan genoeg digitale tools waarmee leraren hun aanpakken meer leerlinggericht kunnen maken, maar ze wensen nog meer digitale verwerkingsoefeningen voor hun leerinhouden. Tot slot had de school voldoende digitale apparatuur om leerlingen te voorzien van de nodige devices en leraren te voorzien van hulpmiddelen om hun lessen om te schakelen naar online aanpakken.

OV1c: Welke initiatieven en maatregelen ondernam School A tijdens de eerste en tweede lockdown om kansengroepen te betrekken bij afstandsonderwijs en blended learning?

Verstoppen achter het systeem

Zoals hierboven beschreven deelde de school chromebooks uit aan alle leerlingen die hier nood aan hadden. Toch bleek het moeilijk voor de school om alle leerlingen ook te betrekken bij het online onderwijs. Soms ontbrak de nodige maturiteit of de nodige verantwoordelijkheidszin bij de leerlingen om deel te nemen aan de lessen en de opdrachten. De beslissing om geen klassieke evaluatie af te nemen heeft hier deels mee te maken. De school wilde immers geen leerlingen in deze pandemie benadelen. De leraren moesten hierdoor soms veel tijd en energie steken in het motiveren van leerlingen, wat niet steeds lukte.

“En door deze vreemde schooljaren is er mij enigszins ook heel veel duidelijk geworden over hoe een schoolsysteem werkt, waar de leerlingen zich achter verstoppen. “Die gaan ons toch niet kunnen buizen want ik heb al voldoende gedaan, dus ik kan nu afhaken”. [...] Ja je kunt dan op uw kop staan, je kunt dan zo nog duizend oefeningen aanbieden, je kunt dan uw didactiek 17 verschillende keren aanpassen. Als zij weten: “ik ben geslaagd, ik moet geen inspanning meer leveren”, zijn er altijd leerlingen die dan daardoor niet meer opletten en andere met zich meetrekken die wel nog wat hulp kunnen gebruiken. Dus die lijn kun je volgens mij enigszins wel trekken.” (focusgroep leraren)

Extra maatregelen nodig

De leerlingen die moeilijker te bereiken waren vereisten extra initiatieven van de school. Zo deed de school beroep op internetcodes die Telenet beschikbaar stelde tijdens de pandemie. Internetcodes zijn gratis wifi netwerken waar leerlingen thuis hun devices op kunnen aansluiten zodat ze tijdelijk gratis toegang hebben tot het internet en dus ook het online onderwijs. Daarnaast besloot de school bepaalde leerlingen tijdens de eerste lockdown toch naar de school te laten komen om les te volgen. Het betroffen hier leerlingen die vanuit Wallonië geen beroep konden doen op de internetcodes van Telenet en leerlingen die veel praktijkvakken in hun curriculum opnemen. Wat dit laatste betreft benadrukt de schoolleiding wel dat ook de leraren van de praktijkvakken aangespoord werden door de lockdowns om digitale tools in te zetten voor hun leerdoelen. Meer bepaald hanteren ook zij onder meer instructievideo's die leerlingen op eigen tempo kunnen verwerken.

“Die leerlingen hebben nooit afstandsonderwijs gehad bij ons, daar hebben we ons een beetje in de grijze zone begeven. En hebben we gezegd 'al onze leerlingen beroepsonderwijs met veel praktijk zijn kwetsbare leerlingen'. En hebben we die eigenlijk fulltime naar school gehaald. Dus op dat vlak hadden we geen verschil, want die hebben geen afstandsonderwijs gehad. [...] De leraar 'hout' eerste graad was aan de slag gegaan met instructiefilmpjes maken in volledig afstandsonderwijs en die heeft nu een groot scherm in zijn lokaal hangen waar hij instructiefilmpjes leerlingen zelf kan laten afspelen en dat ze kunnen bekijken op eigen tempo.” (interview schoolleiding)

Tot slot nam de school stappen om de noden van de leerlingen extra in kaart te brengen door in te zetten op bevragingen en extra contact met de leerlingenbegeleiding. De bevragingen hielden in dat leerlingen regelmatig betrokken werden bij de organisatorische en didactische aanpakken van de school. Meer bepaald kregen leerlingen de kans om hun reflecties, bezorgdheden en vragen te uiten bij de aanpakken van de school en om alternatieven aan te bieden. Op deze manier werden de noden van de leerlingen verzameld en werd getracht met deze noden rekening te houden in het bijsturen van de aanpakken op de school. Het extra contact van de leerlingenbegeleiding hield in dat leraren alle online afwezigheden moesten doorgeven, zodat de leerlingenbegeleiding afwezigheden snel kon contacteren door hen op te bellen. Dit contact was eerder van informele aard en trachtte ook te peilen naar de redenen van de afwezigheid om vervolgens in te spelen op de noden die leerlingen hier zelf aangaven.

Angst voor leerachterstand

Ondanks deze maatregelen en initiatieven leeft bij enkele actoren de angst dat er een leerkloof is ontstaan tijdens de pandemie tussen leerlingen die al meer zelfregulatie vertonen en leerlingen die minder zelfregulatie vertonen. Dit heeft volgens hen te maken met het eerder genoemde gebrek aan maturiteit of verantwoordelijkheidszin. Sommige leerlingen zijn nog niet matuur of verantwoordelijk genoeg om het eigen leerproces te reguleren. Deze leerlingen zullen zwakkere leeruitkomsten vertonen dan leerlingen die hier minder moeite mee hebben. De leraren hebben dit tijdens hun online aanpakken sterk ervaren en beseffen dat zij een rol te spelen hebben in de nodige sturing en coaching bij deze leerlingen die minder zelfregulatie vertonen. Het is echter een zeer grote uitdaging voor hen om deze verschillen weg te werken.

“Ik [heb] zelf niet zoveel [problemen ervaren], want vorig jaar heb ik zoveel mogelijk proberen te doen om die flow niet te verliezen; studeren en al. Dus voor mij niet, maar bij sommige vrienden heb ik zo wel gehoord dat het een beetje moeizamer ging doordat ze voor de vakantie niet gewerkt hebben zoals ze tijdens een echt schooljaar zouden moeten doen.” (focusgroep leerlingen)

“Je hebt uw tel niet mee en die twee versnellingen dat merk ik enorm. De sterke leerlingen die al zelfstandig bezig waren, die verantwoordelijk zijn, die gaan vooruit vollenbak. De leerlingen die nog niet de maturiteit hebben die verlies je echt ook enorm, omdat die echt zoiets hebben van ja ‘lean back en ik ga hier mijn camera niet aanzetten’. Van de verantwoordelijke leerlingen, die gaan volgens mij een vlucht vooruit hebben genomen en de leerlingen die het moeilijk gaan gehad hebben, om welke reden ook, die gaan echt ook zwakkere resultaten hebben. Dat ga ik zeker merken ook.” (focusgroep leraren)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV1c stellen dat School A verschillende initiatieven nam om zoveel mogelijk leerlingen te betrekken bij het online onderwijs. De school voorzag onder meer elke leerling van een laptop en bijhorende internetcodes zodat zij toegang hadden tot de online lessen en opdrachten. Sommige leerlingen met extra noden of leerlingen met praktijkvakken lieten zij zoveel mogelijk werken op de schoolvloer. Deze noden werden systematisch in kaart gebracht door in te zetten op bevragingen en informele leerlingenbegeleiding. Zo kon de school hun aanpakken om leerlingen meer te betrekken bij het schoolgebeuren snel aanpassen waar nodig. Toch ontbrak het sommige leerlingen nog aan de nodige motivatie en/of verantwoordelijkheidszin om ten volle deel te nemen aan de online lessen van de leraren. De leraren hebben vervolgens bezorgdheden omtrent een mogelijke leerkloof tussen bepaalde leerlingen.

OV3a: Wat zijn de verwachtingen van School A ten aanzien van de impact van het structureel inbedden van blended learning? Wat is voor School A de ideale blend en hoe is deze blend gelinkt met kenmerken van de leerlingen, onderwijsvormen en vakken?

Differentiatie

Alle actoren zijn het eens dat een ideale implementatie van blended learning betekent dat leraren gericht kunnen differentiëren. Meer bepaald sluiten ze hiermee aan bij de visie van de schoolleiding dat blended leeromgevingen kansen bieden om geïndividualiseerde leertrajecten op maat te faciliteren. Leerlingen kunnen dan via verschillende F2F en online methodes leerinhouden diepgaander verwerven en verwerken op eigen tempo en onder sturing van de leraar. Elke leerling gaat op een andere manier vooruit in het leren en blended leeromgevingen kunnen hier beter aan aangepast worden. **De leraren en de leerlingen geven dit concreet weer:**

“Wat ik enorm goed heb beleefd dit schooljaar was voor Engels, kon ik enorm goed differentiëren. Bij een vak zoals Engels ga je altijd [...] twee verschillende tempo's van werken hebben. Je bent sowieso voorbereid, je hebt al je oefeningen klaar. Geef je ze drie oefeningen en die zijn onmiddellijk af: "geen probleem ik ga die even bekijken, maak jij ondertussen deze oefeningen." Dat kan heel snel en dan online

dat je gewoon zegt van oké werk maar verder of zelfs oké jij mag eventjes pauzeren, maar gewoon dat één op één differentiëren vond ik zeer zeer goed” (focusgroep leraren)

“Ik vind, ik denk dat het best is als je, dat iedereen op een verschillend tempo kan werken. Diegene die er al rapper mee weg zijn, die dan op eigen houtje aan de slag kunnen gaan en diegene die het toch wat moeilijker hebben, die dan kunnen samenzitten met de leerkracht voor extra uitleg.” (schoolinterne focusgroep)

Herziening takenpakket

Enkele actoren gaan verder en benadrukken dat blended leeromgevingen het takenpakket van leraren ook efficiënter kan indelen. Door leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven in het verwerven van de leerinhouden via de aangeboden F2F en online methodes kan de klassieke roostering van lesuren van 50 minuten herzien worden. Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat leerlingen hun eigen curriculum kunnen samenstellen en kunnen intekenen op aparte sessies van elk vak. Geïndividualiseerde leertrajecten betekenen immers planning en tempo op maat en vereist dat de contacttijd anders ingericht wordt. Leraren kunnen de contacttijd daarom beter indelen om differentiatie op maat te voorzien. Daarnaast komt er zo ook meer tijd vrij voor leraren om zich te professionaliseren. Enkele actoren gaven immers aan dat professionalisering sterker verankerd moet worden in het takenpakket van de leraren, zeker in de context van blended learning. Op dit moment is daar volgens hen nog te weinig ruimte voor.

“Ik ben er wel van overtuigd dat dat een meerwaarde kan zijn. Ook organisatorisch voor scholen. Omdat we nu nog veel te vaak denken in hokjes van 'ik moet een bepaalde klas op een bepaald uur bij een bepaalde leraar in een bepaald lokaal stoppen'. Waar dat ik niet van overtuigd ben dat dat zo moet zijn. Om het voorbeeld van wiskunde daarjuist te geven: als er een instructieles in het eerste jaar over de machten is, dan is die instructieles voor alle leerlingen dezelfde. En misschien loont het wel om die instructieles voor 100 man of voor 200 man te doen en zo onderwijstijd of lerarentijd te winnen om dan op een ander moment in te zetten om meer gedifferentieerd te kunnen lesgeven.” (interview schoolleider)

Meerdere voordelen

Bovendien zien de actoren in blended leeromgevingen ook mogelijkheden om de digitale en zelfregulerende vaardigheden van de leerlingen te bevorderen. Door actief verantwoordelijkheid te nemen in digitale leersystemen en tools worden leerlingen gaandeweg automatisch meer digitaal geletterd en zelfstandig. Dit komt hen ten goede in hun toekomstige schoolloopbaan en carrière op de arbeidsmarkt. De ouders benadrukken dat deze vaardigheden ook actief gefaciliteerd dienen te worden door de leraar. Sommige leerlingen hebben hier namelijk nog meer begeleiding en sturing in nodig om hen op eenzelfde niveau als hun peers te krijgen. Volgens de ouders bieden blended leeromgevingen meer kansen om directe feedback en coaching te voorzien en kunnen leraren op die manier o.a. deze vaardigheden monitoren en aanscherpen.

“Die feedback is ook het woordje dat ik hier een aantal keer opgeschreven had al. Dag om dag les is interessant als je dat gebruikt als feedbackmoment, maar als dat gebruikt wordt om naar iedereen zijn spreekbeurt te luisteren of om een toets te geven dan was het uiteindelijk een beetje jammer om daar in

feite dan toch live naar toe te gaan. Want dat was ook weer zonder interactie. [...] Dus ik denk dat er daar zeker in de toekomst mee rekening moet gehouden worden dat niet ieder kind, dat het voor het ene kind dat al zelfstandig is, dat die misschien daar echt wel kan in groeien. Maar dan ook het omgekeerde voor kinderen die al moeite hebben met structuur en discipline, die dan helemaal verloren gaan.” (focusgroep ouders)

Niet voor alle leerlingen

Zoals hierboven benadrukt vragen blended leertrajecten een grote mate van zelfregulatie van de leerlingen; en sommige leerlingen zijn volgens de leraren, de ICT-coördinator en de ouders hier nog niet matuur genoeg voor. Daarom geven deze actoren aan dat de blended leeromgevingen bekeken moeten worden per graad en in welke mate deze leeromgevingen dan zelfregulatie verwachten van de leerlingen. Leerlingen uit de eerste graad kunnen misschien al wel bepaalde digitale werkvormen aangeboden krijgen die hen stapsgewijs voorbereiden op steeds meer verantwoordelijkheid over het eigen leerproces in de hogere graden. De ideale implementatie waarover de actoren spreken is echter grotendeels weggelegd voor de derde graad. De ICT-coördinator gaat verder en stelt dat blended leeromgevingen ook per onderwijsvorm bekeken moeten worden. Meer bepaald bevat de BSO-stroom veel praktijkvakken waar leerlingen te werk moeten gaan met concreet-aanschouwelijke taken. Deze taken kunnen niet steeds versterkt worden met digitale tools of werkvormen, maar moeten uitgevoerd worden met echte materialen. Toch ziet hij hier soms ook mogelijkheden om deze taken anders aan te brengen, met name met virtual reality.

“Zoals bij de tweede- en derdejaars bijvoorbeeld dan zie je wel dat ze hun camera niet aanzetten of als hij aanstaat dan liggen ze in hun bed ondersteboven. Dan zie je toch wel dat die nog niet matuur genoeg zijn om met die vrijheid overweg te kunnen. [...] Maar na de eerste lockdown zaten wij sowieso met het idee om blended learning en digitaal onderwijs en afstandsonderwijs in te voeren voor onze derde graad ASO [...] ook weer enkel in die derde graad en hoogstwaarschijnlijk ook enkel in de doorstroomfinaliteit, omdat die daar het makkelijkst mee overweg kunnen, denken we.” (interview ICT-coördinator)

“Maar anderzijds ben ik er ook van overtuigd dat leerlingen die moeite hebben met abstracte dingen, als je dan tegenwoordig ziet wat dat er allemaal kan met augmented reality en virtual reality [...] dat het aanschouwelijkheidsprincipe die veel meer aan bod komt waardoor dan de leerlingen het beter gaan onthouden dan louter van de leerkracht die vooraan iets zegt en zij moeten het maar aannemen als waar, en als ze het nu niet voor hun ogen zien. Daarin is er toch ook wel een groot voordeel, dat je nu veel meer dingen kunt gaan bewijzen, aantonen, illustreren waardoor het bij uw leerlingen veel meer blijft hangen.” (interview ICT-coördinator)

Blenden op de schoolvloer

De leerlingen geven wel aan voordelen te zien in een implementatie van blended learning. Meer bepaald ervoeren zij tijdens de tweede lockdown dat leraren voor meer variatie zorgden in hun on- en offline werkvormen om de leerinhouden op verschillende manieren aan te brengen en te verwerken. Daarnaast konden de leerlingen steeds de opgenomen instructievideo's raadplegen op Smartschool en op eigen tempo doornemen. Deze twee voordelen werkten volgens hen bevorderlijk voor hun leren en zien zij als

noodzakelijk in een toekomstige implementatie van blended learning. Zij wensen echter dat deze implementatie nagenoeg volledig op de schoolvloer plaatsvindt met de leraar als primaire bron van de leerinhouden. Zij zien de leraar nog steeds als de spilfiguur om het curriculum op te stellen en te organiseren en als de bron waar zij verdere uitleg en uitdieping aan kunnen vragen. Hun ideale blend sluit dus sterk aan bij het Rotatie model waar de leraar de agenda van de leerinhouden opstelt en deze via roterende leeractiviteiten organiseert.

“Want ja, dus als je bijvoorbeeld eerst dan naar de uitleg luistert, heb je dan kans om vragen te stellen en andere onduidelijkheden eigenlijk duidelijk te maken en dan kan je - denk ik - met een goed gevoel aan die oefening beginnen, als je alles begrijpt eigenlijk [...] ik denk dat die structuur van de school daar wel noodzakelijk is [...] ik denk dat de school dat wel zou kunnen doen, denk ik. Ik denk dat ik ze dat meer zie doen dan gewoon filmpjes kijken online.” (focusgroep leerlingen)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV3a stellen dat School A mogelijkheden ziet in blended learning om gericht te differentiëren. Blended leeromgevingen bieden kansen voor leraren om het leerproces van elke leerling te monitoren en bij te sturen om zo onderwijs op maat te voorzien. Daarnaast bieden ze kansen om de digitale en zelfregulerende vaardigheden die leerlingen in de toekomst nodig hebben te bevorderen. Deelname aan blended trajecten vereisen deels al dergelijke vaardigheden. Daarom is blended learning volgens sommige actoren niet weggelegd voor jongere leerlingen die deze vaardigheden nog niet volledig bezitten. In elk geval dienen deze vaardigheden actief gefaciliteerd en bijgestuurd te worden door de leraar. Blended learning kan ook het takenpakket van de leraar efficiënter indelen zodat er tijd vrijgemaakt kan worden voor structureel overleg en structurele professionalisering. De leerlingen erkennen deze mogelijkheden ook, maar wensen wel dat de blended leeromgevingen zoveel mogelijk on campus georganiseerd worden. Op deze manier kunnen ze steeds de leraar raadplegen voor eventuele vragen.

OV3b: Welke ondersteunende condities van het 4-in-balans model dienen volgens School A gerealiseerd te worden opdat blended learning succesvol geïmplementeerd kan worden?

Afgestemde samenwerking

Uit de resultaten van OV1b komen een aantal condities op de voorgrond die sterker uitgewerkt dienen te worden naar een toekomstige implementatie van blended learning toe. Ten eerste dient de **samenwerking** tussen de leraren verder te reiken dan binnen de vakgroepen. In de huidige implementatie ontbrak het soms aan afstemming tussen de vakgroepen waardoor leerlingen soms tot wel vijf toetsen op een dag kregen ingepland. De ouders benadrukken dat er meer ruimte vrijgemaakt moet worden in het takenpakket van de leraar om interdisciplinair te overleggen met elkaar. Dit zal volgens hen leiden tot een efficiëntere afstemming en een efficiëntere begeleiding van het leerproces van de leerlingen.

“Er moet ruimte komen voor die teams van leerkrachten die aan een bepaalde groep lesgeven om daar echt gestructureerd overleg in te krijgen. En dat kan met een online overleg van een kwartiertje, kan dat genoeg zijn, maar de mogelijkheid moet er zijn. [...] Een kwartier waar dat je de klasgroep een keer laat

passeren en waar dat men onderlinge afspraken maakt. Dat bedoel ik met die afstemming die er meer zou moeten zijn.” (focusgroep ouders)

In de schoolinterne focusgroep werd de nood aan structureel verankerde samenwerkingsruimte nogmaals geuit. Meer bepaald zou dit volgens de betrokken actoren in deze focusgroep ook bijdragen aan eensgezindheid in het handelen van het team. Momenteel werken veel leraren volgens de actoren voornamelijk nog op zichzelf, waardoor soms grote verschillen tussen werkingen optreden die weinig efficiëntie inbrengen in de bredere schoolpraktijk. In de context van de pandemie kwam dit onder meer tot uiting in de eerder vermelde vele toetsen op eenzelfde dag. Bovendien zou deze samenwerkingsruimte actief gefaciliteerd moeten worden door de overheid en andere onderwijsinstanties, zoals de schoolgemeenschap.

“Binnen onderwijs gaan leerkrachten grotendeels op hun eigen eilandjes aan de slag. De structuur van het onderwijs zit nu eenmaal zo in elkaar, we hebben erover nagedacht ook, om bepaalde leerkrachten van een bepaald vakteam vrijaf te kunnen geven, alle geen les te laten geven zodanig dat ze dan kunnen samen zetten maar dat lukt niet. Die puzzel krijg je nooit gelegd. Dus dat wil zeggen dat je allemaal collega’s hebben die binnen hun vrije tijd, zich allemaal op hetzelfde moment kunnen vrijmaken om dan daaraan te werken en het zou verdomd veel makkelijker zijn.” (schoolinterne focusgroep)

“We hebben het daarjuist, en dat was een van de pijlers ook, ze willen materiaal ontwikkelen en opleidingen aanbieden maar we zijn ondertussen al november, alle halfweg oktober en er is nog altijd niets he, en met wat er gisteren aangekondigd is van besparingen, voor hetzelfde geld komt er weer niet [...] Da’s bij mij dan ook een frustratie, ok komt het niet van de Vlaamse overheid, maar bijvoorbeeld een niveau hoger onze scholengroep of onze scholengemeenschap zou ook actie kunnen ondernemen om alle leraren Spaans bij elkaar te brengen en te zeggen ‘kom laat ons samen materiaal maken’ “ (schoolinterne focusgroep)

Gedeelde visie

Ten tweede dient - zoals eerder vermeld - de **visie** van de school sterker uitgewerkt te worden in de context van blended learning. De leraren wensen dat er meer gedeelde richtlijnen opgesteld worden die vragen omtrent het online onderwijs uitklaren. Dit kan ervoor zorgen dat het hele team op een gelijke manier handelt en weet wat er van hen verwacht wordt. De schoolleiding beaamt de bezorgdheid van de leraren en geeft aan dat zij hier werk van willen maken naar de toekomst toe.

“Er moet een duidelijk kader komen, wat betreft veiligheid en protocollen ook, en dan - ik denk - een aantal - hoe zal ik het zeggen - minimale leidende principes die we hanteren doorheen heel de school en dan per vakgroep gaan kijken van "ja, zijn die apps of die software of die zaken die ze insteken en die ze juist insteken, is dat voor het derde en het vierde jaar bijvoorbeeld zelden of wisselt dat iedere keer" [...] Ik denk dat daar nood aan is, absoluut.” (interview schoolleider)

Verankerde bijscholing

Ten derde dient de **deskundigheid** van het hele schoolteam sterker ontwikkeld te worden via een doorgedreven professionalisering. Via het olievlekprincipe hebben de leraren al grote stappen gezet om nieuwe digitale tools en extra didactische principes te implementeren in hun aanpakken. Zij geven echter aan dat zij nood hebben aan meer bijscholing dat verankerd moet worden als onderdeel van hun takenpakket, wat ook andere actoren bevestigen. De schoolleiding beaamt dit en stelt ook dat de overheid hier een rol in kan spelen. Door middelen vrij te maken om het takenpakket van leraren te herzien kan er meer geïnvesteerd worden in professionaliseringsinitiatieven. Enkele pedagogische studiedagen doorheen het jaar zijn niet voldoende om het team echt deskundig te maken.

“Daar moet daar een systematiek inzitten, maar vaak is dat bij ons ja tussendoor, tussen de soep en de patatten en dat gaat niet, dat werkt niet. In andere onderwijssystemen heb je uw lespakket en daarbovenop heb je dan momenten om u te professionaliseren inderdaad. Dat dat binnen uw job ingeankerd zit, dat je zegt twee weken professionalisering in een jaar bijvoorbeeld he. Dat zou een grote meerwaarde zijn ook.” (focusgroep leraren)

“Op dit moment is er ook geen ruimte voor collega’s om zich te professionaliseren. Professionaliseren moet nu altijd ofwel na de uren ofwel tijdens de uren en als het tijdens de uren is dan zijn de leerlingen daarvan de dupe. Dat zou voor mij een hele grote zijn mocht de overheid nadenken over ‘hoe voorzie ik tijd voor leraren om op wekelijkse, tweewekelijkse basis zich te professionaliseren’. Dat vind ik een van de grootste.” (schoolinterne focusgroep)

De leraren erkennen bijvoorbeeld dat zij bij het ontwerpen van blended leeromgevingen idealiter nadenken over hoe de F2F omgeving en de online omgeving het best op elkaar afgestemd worden, rekening houdend met de vooropgestelde leerdoelen. Dit vraagt echter tijd en bepaalde vaardigheden volgens hen die ze via bijscholing kunnen verwerven, zoals noodzakelijke didactische vaardigheden alsook de nodige digitale vaardigheden. Op deze manier wordt ook meer eensgezindheid in het handelen van de leraren gefaciliteerd wat transparantie meebrengt voor leraar en leerling.

“We hebben een chromebook gekregen, zonder boe of ba, geen uitleg. Ik kan mij inbeelden, da’s een toestel, jullie zijn daar misschien rap mee weg maar sommige denken ‘ja wat moet ik hier nu mee doen’, wat kan dat allemaal, dat is ook iets dat je moet meenemen in het denkpatroon. Mogen we daar de leerlingen en leerkrachten ondersteuning bieden. We gaan meer en meer verwachten dat onze leerkrachten digitaal gaan werken maar die weten ook niet hoe of wat. [...] Ik denk voor de leerling als er een vaste structuur, ik ben er weer met mijn structuur, das visie he. Maar tuurlijk als elke leerkracht hetzelfde moet doen, dat heeft zijn voordelen, dan weet je dat je goed bezig bent omdat het zo moet, da’s positief voor de leerling maar” (schoolinterne focusgroep)

Materialen van derde partijen

Ten vierde dient er meer **digitaal leermateriaal** ter ondersteuning van de leraren aangemaakt te worden. In deze context spreken de leraren niet over digitale tools, maar over digitale handleidingen, leerpaden of oefeningenreeksen die leraren in staat stellen hun leerinhouden via blended werkvormen aan te

bieden. Nu moesten de leraren veelal zelf deze materialen ontwikkelen. Naar de toekomst toe wensen ze hier een uniform, overheidsgestuurd platform in dat dergelijke materialen opstelt of verzamelt en beschikbaar stelt voor leraren. Dit platform kan ook uitwisseling tussen leraren toelaten en geïntegreerd worden met elektronische leeromgevingen.

“Ondertussen moeten wij ook een eigen cursus maken, filmpjes maken. Als je kijkt naar Nederland, worden ze daarin veel meer ondersteund en dat mis ik echt. Een goeie deelcultuur met één duidelijk platform waarin dat alle leerkrachten materiaal uitwisselen. Want als je bijvoorbeeld kijkt naar handboeken of digitaal materiaal, dat wordt ontwikkeld door een team van redacteurs, van pedagogen en noem maar op. Als leerkracht moeten wij heel vaak zelf die dingen allemaal maken, dat is enorme frustratie dat bij mij leeft en ik hoop echt dat we met die nieuwe digitale sprong voorwaarts dat daar meer rekening mee wordt gehouden. Dat specialisten ons ondersteunen in ons lesgebeuren.” (focusgroep leraren)

De schoolinterne focusgroep voegt aan het nodige digitale leermateriaal ook duidelijke digitale evaluatiemiddelen toe. De leraren in deze focusgroep erkennen dat blended leeromgevingen voordelen kunnen bieden om op andere manieren te evalueren die ook het leerproces van leerlingen kunnen ondersteunen. Ze hebben echter nog niet de juiste digitale materialen of vaardigheden ter beschikking om dit te doen. Tools als Google Forms staan toe om snelle feitenkennis te evalueren en hier directe feedback aan te koppelen, maar voor hoger orde doelen schieten dergelijke materialen tekort.

“Ik denk wel, dat digitaal een serieuze hulp kan zijn voor evaluatie en feedback. Ik denk dan bijvoorbeeld niet alleen aan feedback van de leraar maar ook leerlingen die zelf hun eigen feedback in een derde graad formuleren, om dat snel overzichtelijk en transparant te krijgen. [...] Maar evaluatie en feedback. Bij mij ook, mijn google formpjes, open vragen opstellen, ja dikke fun he [...] maar het is wel, geprobeerd naar gesloten vragen te gaan. Da's het simpelste dat er is, dat kan een eerste stap zijn, in effectief hoe je het leerproces gaat gaan doen maar sowieso [...] Maar, ik zit met heel wat andere vragen. De theorie dat aan bod komt, kritisch omgaan enzo is moeilijk he.” (schoolinterne focusgroep)

Hardware voor leraar en leerling

Tot slot dient de **ICT-infrastructuur** van de school op punt te staan om blended leeromgevingen te kunnen implementeren. Dit betekent volgens de actoren dat zowel de leraar als de leerling over de nodige ruimtes en hardware moeten beschikken. Voor leraren betekent dit meer bepaald dat zij op school gebruik moeten kunnen maken van faciliteiten zoals aparte computerruimtes waar zij hun blended lessen kunnen voorbereiden. Ook betekent dit dat de school hen hardware kan voorzien zoals hoofdtelefoons, camera's of uitleenbare werklaptops. Voor de leerlingen betekent dit meer bepaald dat de school elke leerling voorziet van een eigen device zodat zij kunnen deelnemen aan de blended leeromgevingen, alsook dat de school en steeds toegang verleent tot computerruimtes met een beschikbare internetconnectie.

“In de eerste plaats denk ik als we echt blended learning willen doen, is dat iedere leerling over voldoende ICT-materiaal moet beschikken. Daarmee bedoel ik een device en toegang tot internet op alle plekken. Niet alleen thuis, maar ook op school. [...] En die voorwaarde geldt eigenlijk ook voor leraren. Soms gaan we ervan uit dat dat bij leraren zo is, maar dat is niet zo. Leraren hebben zelf moeten investeren in

randvoorwaarden om blended learning mogelijk te maken. Het gaat dan niet over alleen materiaal thuis, maar ook op school heb ik ten allen tijde een computer ter beschikking of bijvoorbeeld zelfs een camera of oortjes.” (interview schoolleider)

“Ik denk dat het in het eerste geval belangrijk is dat er gekeken wordt welk materiaal er aanwezig moet zijn om die lessen te kunnen geven en om lessen te kunnen ondersteunen, want ook de inzet van die digitale middelen tijdens fysieke lessen is ook belangrijk. Dus dat je daar zeker goed moet over nadenken, zeker met uw team gaan evalueren van ‘welke device hebben we nodig?’” (interview ICT-coördinator)

Verder stellen de schoolleiding en de ICT-coördinator ook de duurzaamheid van de infrastructuur in vraag. Naar de toekomst toe achten zij het immers noodzakelijk dat er ook daadwerkelijk van de herindeling van de ruimtes en de verdeling van devices gebruik gemaakt wordt en dat deze voor geruime tijd kwaliteitsvol werken. In de huidige plotse pandemie kon de school wel devices uitdelen, maar deze werkten niet allemaal even goed. De schoolleiding en de ICT-coördinator geven in deze context het expliciete advies aan de overheid en partners om kwaliteitsvol, duurzaam materiaal met een duidelijke visie op de scholen te krijgen.

“Hetgeen daarnet gezegd is, is wel een interessante, nu heeft de helft van de schoolbevolking een eigen device. Volgend jaar moet iedereen een eigen device hebben. [...] De digisprong ook, ok het is een zeer nobel doel, iedere leerling een device, wat nodig is. Maar bon, Vlaanderen had daar ook een historische achterstand in ook, vond ik, dus da’s een zeer goed doel maar het is ook maar hier de chromebooks of de laptops of het geld en vinkje klaar. Welke visie zit erachter? Wordt er wat verwacht van de school? [...] Onze chromebooks gaan nu 5-6 jaar mee dus we gokken dat we daar wel 5-6 mee kunnen draaien. Maar wat dan he? Gaat er dan weer opnieuw zo’n incentive komen?” (schoolinterne focusgroep)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV3b stellen dat School A een aantal condities nog sterker tot uiting wil laten komen in de toekomst wanneer blended learning nog meer op de school zal geïmplementeerd worden. Meer bepaald ziet de school nog mogelijkheden om de samenwerking tussen vakgroepen beter op elkaar af te stemmen door overleg structureel in het takenpakket van de leraar te verankeren. Ook moeten initiatieven ter professionalisering tot dit takenpakket behoren zodanig dat leraren grondig voorbereid kunnen worden om blended leeromgeving te ontwerpen. Daarnaast kan er vanuit deze interdisciplinaire samenwerking en vanuit de nodige professionalisering omtrent blended learning een sterkere gedeelde visie ontwikkeld worden die geënt is op de specifieke onderwijscontext van blended learning en die antwoorden biedt op de vragen van de leraren. Verder dient er krachtig digitaal leermateriaal ontwikkeld te worden door derde partijen die leraren in staat stelt hun vak via blended trajecten aan te bieden en divers te evalueren. De huidige methodes en werkboeken zijn nog niet afgestemd op dit soort digitaal onderwijs en geeft de leraren extra werk bovenop hun lesvoorbereidingen. Tot slot moeten ook de aanwezige schoolruimtes en -middelen beschikbaar zijn om blended leeromgevingen te kunnen faciliteren, zowel voor leraren als voor leerlingen. Deze middelen moeten bovendien duurzaam en kwaliteitsvol werken vanuit een verankerde visie op overheidsniveau.

OV3c: Welke maatregelen en initiatieven dienen genomen te worden volgens School A zodat alle leerlingen worden bereikt?

Formele leerlingenbegeleiding

Door computerruimtes en digitale hardware doorheen de week vrij open te stellen voor de leerlingen om hun schoolwerk te maken hoopt de school dat heel wat leerlingen actiever zullen deelnemen aan blended learning. Daarnaast wil de schoolleiding de leerlingenbegeleiding een sterkere beleidsmatige rol geven. Tijdens de lockdowns werd ingezet op informeel contact om de noden van leerlingen in kaart te brengen. Naar de toekomst toe acht de schoolleiding het noodzakelijk om dit contact ook een formele dimensie te geven. Meer bepaald dient de begeleiding mee het leerproces van de leerlingen systematisch te monitoren en hier de nodige adviezen in te voorzien in samenwerking met de leraren.

“Dus voor alle tweedes hebben we om de drie weken een mini gesprek over het leren met hun coach. Ik heb daar nu nog geen resultaten van, die zijn komende, om dat wat bij te sturen. Maar we zouden dat willen uitrollen naar de ganse school. Dat eigenlijk elke leerling een soort leerloopbaancoach heeft. Hoe loopt dat nu dat leren? Maar dat we dat ook wel...Bij sommigen gaat dat goed lopen en gaat dat niet nodig zijn om dat driewekelijks te doen, maar anderen gaan misschien wekelijks zo iemand nodig hebben. Maar dat zijn we nu nog een beetje aan het zoeken.” (interview schoolleiding)

Meer ouderbetrokkenheid

De ICT-coördinator benadrukt verder dat het betrekken van leerlingen ook inhoudt dat ouders vertrouwd moeten zijn met de werking van blended learning op school. In deze context spreekt hij over ouders ‘mee vaardig maken’ in de digitale leersystemen en tools die schoolbreed gehanteerd worden. Vaak zijn ouders niet op de hoogte van hoe bepaalde systemen of tools werken en dit kan een kloof veroorzaken in hun participatie aan het schoolgebeuren wanneer zij zien dat hun kind hiermee aan de slag moet. De school dient hier een proactieve of outreachende rol in te spelen door onder meer ouders wegwijs te maken in de systemen en tools die ze hanteren.

“Die worden daar niet bij betrokken en dat is ook iets wat heel vaak over het hoofd wordt gezien, maar het eigenlijk wel belangrijk is om die ouders daarbij te betrekken van "kijk, wij werken ook met een platform van Google" en tonen wat die Classroom-omgeving is, tonen wat ouders en leerlingen kunnen met zo een Google-omgeving. Dus dat is ook wel belangrijk om te nemen in het traject, om uit te bouwen, om daar een succes van te maken.” (interview ICT-coördinator)

De ouders beamen dit en geven aan dat de school ook verwachtingen had mogen stellen naar hen toe en wat zij hadden kunnen betekenen voor hun kind tijdens de lockdowns. Meer bepaald stelden de ouders zich vaak de vraag in welke mate zij ook een onderwijskundige rol mochten opnemen als ouder wanneer de kinderen thuis voor school werkten. Anders geformuleerd: ouders hadden graag gehoord in welke mate zij mee ondersteuning mochten voorzien bij bepaalde schoolplanningen of -taken.

“Maar ik ben wel heel lang blijven wachten, echt op wat verwacht men nu van mij? En ik weet het, dat is naïef, maar ik zat daar echt wel op te wachten, want ik had zoiets van: het is loslaten, het is kiezen tussen die autonomie. [...] Je wil je moeien, maar je weet niet of je mag moeien. Je weet ook niet hoe ver dat je je moet moeien. [...] Ik had echt wel nood aan een brief, een communicatie waarin dat ook de school mij zou zeggen van: ‘Kijk, dat verwachten wij nu heel concreet van jou als ouder.’ En ik heb daar ook zitten over nadenken, van, ja wat kan ik hier nu doen en dat zou mij wel geholpen hebben.” (focusgroep ouders)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV3c stellen dat School A in de toekomst leerlingen nog krachtiger wenst te betrekken door ook de leerlingenbegeleiding een formele rol te laten opnemen in de monitoring van het leerproces van leerlingen. Deze begeleiding kan vervolgens ook adviezen op maat geven aan de leerlingen omtrent hun schoolloopbaan. Daarnaast kunnen de ouders ook een belangrijke rol spelen in het betrekken van leerlingen, meer bepaald door mee op de hoogte te zijn van de gehanteerde digitale leersystemen en tools. Volgens ouders uit School A vereist dit de nodige communicatie en transparantie naar hen toe. Zij willen graag betrokken worden en hun kinderen helpen, maar wensen ook concrete verwachtingen vanuit de school.

School B

Situering

School B situeert zich in een stedelijke context met verschillende campussen verspreid over Oost-Vlaanderen. Het merendeel van de campussen bevinden zich in de provinciehoofdstad. De school behoort tot het katholieke net en biedt studierichtingen aan uit verschillende onderwijsvormen, zoals Humane Wetenschappen (ASO), Maatschappij en Welzijn (TSO) en Verzorging (BSO). Het leerlingenpubliek bestaat voor 31% uit leerlingen die positief scoren op de SES-indicator buurt. De school profileert zich als warme school, waar leerlingen verantwoordelijkheid krijgen en nemen. Dit houdt volgens de school in dat ze leerlingen leren aandacht te hebben en verantwoordelijkheid te dragen voor mensen in kwetsbare situaties, zoals zorgbehoevenden. Deze visie op zorg tracht de school ook uit te dragen in de omgang met haar leerlingen. Hoewel de school voor de lockdowns al sporadisch projecten rond digitalisering opzette, zag zij in de COVID-19-crisis de noodzaak van een structurele digitalisering in en besloot de school tijdens de lockdowns werk te maken van de nodige omschakeling en investeringen in infrastructuur. School B kan dus beschouwd worden als de “late-majority”.

OV1a: Op welke wijze werd afstandsonderwijs tijdens de eerste lockdown en blended learning tijdens de tweede lockdown geïmplementeerd op School B?

Lockdown 1: Afstandsonderwijs

Expertise en richtlijnen uit de schoolleiding

De eerste zorg van de schoolleiding in het plotse afstandsonderwijs was de vraag hoe zij het best het lerarenteam konden ondersteunen zodanig de leraren hun lespraktijken konden omschakelen naar degelijk georganiseerde online leeromgevingen. Meer bepaald nam de directie bij het begin van de eerste lockdown de stap om samen met de ICT-coördinator en de ICT-werkgroep hun voorkennis en expertise m.b.t. online lesgeven te bundelen. Met dit gemixte team trachtte de schoolleiding de leraren te ondersteunen door o.a. enkele laagdrempelige richtlijnen en adviezen op te stellen in online documenten en draaiboeken die de leraren steeds konden raadplegen, zoals de schoolleiding hieronder aangeeft.

“Dat was hier alle hens aan dek. Ik herinner mij de woensdagavond of donderdagavond. Wij hebben vrijdag samen gezeten, zaterdag samen gezeten. De maandag met een beleidsteam met verantwoordelijken. En ondertussen met een aantal mensen van het ICT van ‘oké hoe kunnen wij ons leerkrachtenteam hierin versterken. Wat zijn tools en tips en tricks dat we met hen kunnen meegeven?’. [...] Dat hebben we eigenlijk die vrijdag al opgesteld. Een aantal dingen: hoe communiceer je met de leerlingen. Het was het eerste jaar dat we waren overgeschakeld naar Smartschool. Sommigen gebruikten nog Google Classroom. Toen was het echt nog van het maakt niet uit wat je gebruikt, zie dat je ze te pakken krijgt. Ook om niet alleen opdrachten te geven, maar nodig ze uit zodat je ze kan zien. Zo een hele lijst met allemaal dingen hadden we gemaakt.” (interview schoolleider)

Een mix aan aanpakken

Terwijl de ondersteuning voor leraren nog op de rails gezet werd, moesten de leraren ondertussen ook zelf met oplossingen komen om hun praktijken om te schakelen naar afstandsonderwijs. De eerste weken van het afstandsonderwijs betekende in School B dus dat de leraren voornamelijk zelf stappen namen om hun didactiek om te zetten naar digitale aanpakken waar zij zich comfortabel bij voelden.

“Helemaal in het begin, we kregen het nieuws, zo 30 maart of zo iets, of half maart. De maandag moest iedereen klaar zijn om online materiaal te hebben. Dat was eigenlijk wel een uitdaging. Ik had het idee dat alle leerkrachten er op vlogen en allemaal hun eigen ding deden.” (focusgroep leraren)

Sommige leraren zetten bijvoorbeeld hun gebruikelijke didactiek verder via video call-tools, zoals Smartschool Live, Google Meet of Zoom. Dit betekende dat ze voornamelijk de leerinhouden van hun vak online doceerden en overbrachten op hun leerlingen. Leerlingen volgden meer bepaald de instructie en de uitleg van de leraar zoals ze normaal op de klasvloer zouden doen, maar dan op hun device. Andere leraren hanteerden een vorm van pre-teaching, waarbij bepaalde hoofdstukken van de cursus uitgelegd werden via instructievideo's of leerpaden die geüpload werden in de Smartschoolagenda. Leerlingen verwierven deze leerinhouden dan zelfstandig en verwerkten deze vervolgens verder via gekoppelde opdrachten waar in de live online les op teruggeblikt werd. Nog andere leraren probeerden meer interactie te faciliteren en hanteerden naast live lessen ook verschillende digitale tools. Zo hanteerden ze bijvoorbeeld Google Forms of Kahoot om korte multiple choice quizzes te houden waar vervolgens in de tool ook directe feedback aan de antwoorden gekoppeld werd. Deze feedback werd later op andere live-momenten of vragenuurtjes besproken, herhaald of uitgediept met verdere leerinhouden. In school B vormen deze verschillende aanpakken dus een mix van het flex model en het virtueel verrijkt model. Lessen worden volledig online uitgevoerd en hier en daar afgewisseld met opdrachten die leerlingen volgens een eigen planning dienen te verwerken.

Problemen met het gebrek aan interactie

Ondanks deze verschillende aanpakken wijzen de leraren erop dat er bij alle aanpakken de noodzakelijke interacties verloren gingen tijdens deze eerste lockdown.

“Als ik mijn scherm deel, zie ik mijn leerlingen niet meer. En dan ben ik gewoon tegen een scherm aan het praten. En dan is er daar niets van interactie. Dus ik probeer wel te switchen van mijn scherm waar ik de leerlingen zie naar mijn PowerPoint, want ik duid dan ook met mijn muis vanalles aan. Van dat en dat en dat. Maar er gaat heel veel interactie verloren tussen leerkracht en leerlingen. [...] Ik was gewoon tegen een computer aan het praten, tegen een scherm. [...] Dus dat vind ik nog altijd heel moeilijk als ge echt iets wilt doceren om dan uw leerlingen daar echt bij te houden. Dat vind ik echt moeilijk” (focusgroep leraren)

Bovendien geven de leraren aan dat dit nefast was voor de motivatie van de leerlingen. Het was meer bepaald moeilijk om verbinding aan te gaan met de leerlingen vanop afstand. Ze konden minder nabij zijn wanneer het welbevinden en de betrokkenheid van de leerlingen daalden. De leerlingen beamen dit:

“Mijn motivatie is dus een beetje weg, omdat ik dus eigenlijk al heel veel taken heb overdag voor gewoon de dag zelf en voor de dag erna hebben we dan ook nog taken en toetsen en ik moet er dan nog aan beginnen en dan heb ik zoiets van ‘ja, ik heb nu al acht uur aan mijn laptop gezeten, moet dat nu’.” (focusgroep leerlingen)

Daarnaast geven de leerlingen aan dat deze verschillende aanpakken in de eerste lockdown voor verwarring zorgden. Het was voor hen niet steeds duidelijk wat er van hen verwacht werd of waar ze de nodige informatie omtrent de digitale lessen konden vinden en hoe ze deze informatie moesten organiseren in een planning. Dit maakte het schoolwerk voor de leerlingen een stuk zwaarder.

“[...] ik had sowieso al een beetje moeilijkheden met wiskunde en nu online ging het voor mij eigenlijk nog moeilijker om dat te leren’ [...] Minder uitleg, ze kunnen moeilijker antwoorden, sommigen zetten het in het vaknieuws en anderen niet [...] Gewoon een link sturen naar je mail.” (focusgroep leerlingen)

Een andere leerling had hier minder moeite mee. Zij geeft namelijk aan dat de leraren niet veel opdrachten hebben opgesteld omdat ze een zekere mildheid wilden handhaven tijdens de eerste lockdown. De leerling kon vervolgens haar opdrachten zodanig plannen dat ze doorheen de schoolweek weinig werk had.

“Zoals de andere meisjes zeiden, het meeste staat in het vaknieuws, maar dan heb je ook andere leerkrachten die het er heel vroeg op zetten, dus bijvoorbeeld echt al twee dagen ervoor of van het weekend al en dan heb je leerkrachten die het de dag zelf erop zetten. [...] Ik vond dat een leuke periode gewoon omdat ik alles deed maandag en voor de rest van de week was ik gewoon vrij. Eigenlijk waren er totaal niet veel taken.” (focusgroep leerlingen)

Deze verschillen tussen de leerlingen worden door henzelf deels toegeschreven aan de onderlinge verschillen in de beheersing van zelfregulerende vaardigheden. Hoewel alle leerlingen vonden dat hun zelfregulatie verbeterd is tijdens die eerste lockdown, waren er toch nog duidelijke verschillen in ervaren noden. De leerling die alles op korte tijd kon afwerken voelde zich meer bekwaam om zelf schema's op te stellen die alle taken overzichtelijk weergeven. Andere leerlingen daarentegen hadden hier meer sturing en ondersteuning nodig van de leraren. Deze sturing en ondersteuning werd soms gemist in de eerste lockdown.

“Voor mij is het moeilijker om zelf een planning te maken. Voor mij is het eenvoudiger als de leraar op voorhand de taak geeft en dat ik het dan direct maak. [...] Wat betekende dat dan voor het volgen van de lessen? Ja dat ging moeilijker. Eerst waren het zelfs geen lessen, het waren alleen maar taken. Die zelfstandigheid was soms toch moeilijk.” (focusgroep leerlingen)

Bovendien benadrukken de leerlingen in deze context dat de leraren milder wilden zijn in hun evaluatie en beoordeling, omdat ze minder met de leerlingen konden interageren en minder nabij konden zijn. Ze gaven wel zelfstandige opdrachten, maar zetten niet alle opdrachten op punten. Deze mildheid zorgde

echter soms voor een verdere daling in motivatie. Wanneer een opdracht niet op punten stond waren de leerlingen namelijk niet gemotiveerd om deze te maken.

“Ja, ja. Ik had ook zoiets van ‘ah het moet niet, dan moet het niet, dan maak ik het maar niet’. Maar als je zegt van het moet, dan gaan denk ik de meesten dat wel maken. Zeker als ze weten dat ze slechte punten erdoor zouden kunnen hebben. Want een nul op tien dat weegt door natuurlijk. Maar inderdaad, velen hebben zoiets van ‘ah het moet niet, dan moet het niet, dan gaan we het ook niet maken. Waarom zou ik het maken als het toch niet punten staat’.” (focusgroep leerlingen)

Meer ouderbetrokkenheid

De ouders van School B bevestigden bovengenoemde verschillende aanpakken van de leraren en beoordelingen door de leerlingen. Ze voegen toe dat ook zij nood hadden aan verwachtingen vanuit de school, zowel naar hun kind toe als naar hun opvoedkundige rol als ouder. Meer bepaald voelden ouders zich onzeker of ze zich mochten inmengen met de afspraken en de opzet van de school tijdens de lockdown.

“Want in het begin kwamen die Smartschool berichten van alle kanten op elk uur van de dag en nacht. Dat wij er zelfs een punthoofd van kregen om er een structuur in te krijgen. Uiteindelijk heeft die klastitularis dat gedaan. Is dat schoolgebonden? Ik vrees van niet, want nu zit ze een jaar hoger en is dat afwezig. Met als gevolg dat er weer wat dingen vergeten worden en zo. Dus je moet echt heel alert zijn, super begeleiden en ja, eigenlijk, een beetje de taak van de leerkracht overnemen, organisatorisch dan.” (focusgroep ouders)

“Allee, ik denk om ludiek uit de hoek te komen dat hij alle FC De Kampioenen reeksen herbekeken heeft tijdens het online les volgen, dus... Waardoor dat je discussies krijgt thuis en dat je op een bepaald moment denkt van ‘ofwel zorgen we voor een warme sfeer hier thuis en laat ik het even los’. Het is zo een moeilijke weegschaal van ‘wat laat ik toe en waar trek ik de grens?’.” (focusgroep ouders)

Lockdown 2 : Blended aanpak

Gegroeid in online didactiek

Naarmate de omschakeling naar meer blended onderwijs evolueerde veranderde de didactische aanpakken van de leraren ook. Tijdens de tweede lockdown hadden de leraren ondertussen tijd ontvangen en kennis gemaakt met de gebundelde expertise in de documenten en draaiboeken om hun didactiek aan te passen naar meer gevarieerde en gefundeerde aanpakken. Dit hield voornamelijk in dat steeds meer leraren trachtten hun lespraktijken af te stemmen op het leerproces van de leerling door af te wisselen met andere werkvormen, zoals instructievideo's, een onderwijsleergesprek, of een quiz. Met andere woorden, de leraren zochten naar manieren om meer onderwijs op maat te voorzien. De ICT-coördinator benadrukt verder dat leraren meer nadachten over de rol van de contacttijd en de rol van de online-tijd tijdens het blended learning. Een leraar in school B illustreert het als volgt:

“Ik ben daar eigenlijk een beetje mezelf tegen gekomen. Ik ben verdrongen in het verbeterwerk. Of net niet verdrongen in het verbeterwerk. Ik ben daar nu wel realistischer in; Ik kijk nu ook meer van ‘is het wel een

meerwaarde om een opdracht te geven of niet?'. Is het bijvoorbeeld een meerwaarde om toch de online les gewoon te starten zoals wij hier nu zijn, he, wat duiding te geven en dan de leerlingen in break out rooms te zetten enzo. En dan, he, dus, online toch wel wat oefeningen verbeteren of uitleg bij geven en ... Ik denk dat dat wel... Het evolueert meer daar naartoe. Dus in plaats van zuiver en alleen de leerlingen aan het werk te zetten met opgenomen filmpjes en opdrachten, is het nu meer een mix." (focusgroep leraren)

Verder geven de leraren aan dat deze groei ook werd gefaciliteerd door het noodzakelijke gebruik van online tools. Zo leerden ze steeds meer bepaalde affordances kennen om hun lespraktijk te optimaliseren. Video call-tools beschikten bijvoorbeeld over de mogelijkheid om break-out rooms op te stellen waardoor er meer coöperatieve werkvormen en kleinere interacties plaats konden vinden. Bookwidgets bijvoorbeeld stelden de leraren in staat de zelfstandigheid van de leerlingen te stimuleren. Google Forms bood dan weer manieren om met korte evaluaties zicht te krijgen op het leerproces van iedere leerling en geïndividualiseerde feedback te voorzien. Al deze affordances hielpen de leraren in School B op om hun didactiek beter af te stemmen op de noden van de leerlingen.

Daarnaast zagen de leraren ook in dat de wanorde tijdens de eerste lockdown voor veel verwarring zorgde bij leerlingen en hun ouders. In elke graad werd daarom beslist om via eenzelfde kanaal te communiceren en een overzichtelijke agenda op te stellen in Smartschool. In deze agenda konden de leerlingen via verwijzingen en links nagaan welke werkvormen ze moesten volgen, wanneer deze werkvormen zouden plaatsvinden en wat van hen verwacht werd in deze werkvormen. Op deze manier zorgden de leraren voor een meer heldere structuur.

"In plaats van ons daar vrij in te laten, bepaal dit. Zeg nu, dit is zo. Euhm... Want heel veel vrijheden, zoals S. daarnet aanhaalde, maakte wel dat als leerkrachten in verschillende teams waar een bepaalde beslissingen is genomen van wij gaan zo werken, namelijk op zondagavond moet het erop staan wat er verwacht wordt in die week van de leerlingen. Dat er iemand ... Bij iemand anders was dat, moest dat er vrijdagavond opstaan bijvoorbeeld. Of was dat toch maar per dag aangekondigd. Dus dat was wel wat verwarrend. Om die zaken wat gelijk te trekken." (interview schoolleider)

Sterk afhankelijk van de leraar

Hoewel de leerlingen deze structuur in de agenda waardeerden kwam er ook een keerzijde bij kijken. Zij geven aan dat leraren door hierdoor geneigd waren steeds meer taken aan te bieden. Hierdoor werd de werk- en planlast van de leerlingen verhoogd. Sommige leerlingen gaven aan dat de balans in de tweede lockdown te sterk opschoof naar zelfstandige verwerking en dat ze liever meer les kregen via docerende werkvormen. Maar ook tijdens live lessen dienen leraren indachtig te zijn over activerende didactiek, zoals de leerlingen duidelijk maken:

"Soms was het een keer van 'ja, maak maar de oefening alleen'. Dan krijg je tien minuten om die oefening te maken. Maar ja, sorry, dan, ik spreek ook sowieso voor mezelf, als iemand tegen mij zegt van 'maak die oefening, maar we gaan die later overlopen in dezelfde les'. Ja sorry dan pak ik mijn gsm en zit ik tien minuten op mijn gsm. [...] En dat vind ik ook tijdens live lessen, waarom dat ook veel mensen niet antwoorden, die zijn gewoon niet aan het opletten. Alles is interessanter dan les. [...] Bij ons was dat ook.

Je krijgt dan bijvoorbeeld een taak die je moet maken in die live les zelf en dan ‘we sturen de antwoorden wel door’. En dan heb ik zoiets van ‘ik ga het gewoon niet maken, ik heb de antwoorden sowieso.’”
(focusgroep leerlingen)

Hoewel de leraren uit de focusgroep dus eerder aangaven dat zij bleven zoeken naar manieren om hun didactiek meer leerlinggericht te maken, bleek dit niet voor alle leraren uit de hele school te lukken. Een ouder vat dit krachtig samen:

“Het was ook bijzonder saai. Altijd maar hetzelfde. Eigenlijk waren dat online huistaken. Dus gaandeweg is dat gegroeid. Maar ik vond het de eerste maanden, zeg maar de eerste lockdown, misschien zelf tot in juni, dat er toch heel wat leraren toch enorm hebben blijven zoeken en eigenlijk gewoon voorlazen uit eigen werk op het scherm uiteindelijk. [...] Het was heel verschillend van leraar tot leraar. Sommigen slaagden er echt in om die groep te verbinden en te doen wat dat onderwijs eigenlijk moet doen. Dat lukte goed. Anderen die lasen gewoon voor uit eigen werk. Er kwam geen extra uitleg. Er kwam dan weleens een taak als variatie. Dat was het dan. Ik heb heel sterk het gevoel dat het van individuen afhangt.”
(focusgroep ouders)

Samenvattend voor onderzoeksvraag OV1a kunnen we stellen dat School B dankzij de organisatie en bundeling van de expertise in het team degelijke ondersteuning kon bieden aan de leraren, maar dat deze allemaal op hun eigen manier gebruik maakten van deze ondersteuning. Het duurde even vooraleer leraren allemaal konden genieten van de documenten en draaiboeken vooraleer ze wisten hoe ze hier gebruik van moesten maken in hun praktijk. Daardoor waren grote verschillen in de didactieken van het team op te merken die niet steeds matchten met de wensen en noden van de leerlingen en hun ouders. Toch maakten vele leraren een sterke groei door en leerden ze later steeds meer blended leeromgevingen inzetten om meer leerlinggericht onderwijs op maat aan te bieden.

OV1b: Welke condities van het 4-in-balans model waren volgens School B ondersteunend dan wel hinderend voor de implementatie van afstandsonderwijs en blended learning tijdens de eerste en tweede lockdown?

Terugvallen op deelcultuur

Bij aanvang van de eerste lockdown maakte de schoolleiding al snel de bewuste keuze om in te zetten op de deelcultuur die reeds voor de pandemie in de school aanwezig was. Deze deelcultuur houdt in dat leraren en beleidsmedewerkers op de hoogte zijn van de gehele ontwikkeling van de school omdat ze via cellen en kernteams met elkaar communiceren, visieteksten ontwikkelen en ideeën en praktijken uitwisselen. Cellen zijn vertegenwoordigingen van directieteams met elk een specifiek schoolontwikkelingsplan. Zo zijn er vier cellen aanwezig: de onderwijskwaliteitscel, de leerzorgcel, de organisatiecel en de teamontwikkelingcel. Elke cel is verantwoordelijk voor het eigen ontwikkelingsplan dat moet bijdragen aan de gehele ontwikkeling van de school. Kernteams zijn vertegenwoordigingen van lerarenteams per richting die instaan voor de uitbouw van ontwikkelingsplannen op de schoolvloer. De kernteams vertalen zo de plannen en visieteksten naar didactische praktijken voor hun collega's,

afgestemd op hun vakgebied. In de cellen is van elk kernteam minstens één lid vertegenwoordigd. Dit zorgt ervoor dat de leraren ook een stem hebben bij besluitvormingsprocessen op beleidsniveau en vice versa. Omwille van deze hechte **samenwerking** hadden de leraren bij de start van de lockdown snel vanzelf de attitude om gehanteerde tools en materialen uit te wisselen met elkaar en van elkaar te leren:

“In onze school is er sowieso al een heel grote vorm van samenwerking, maar daar werd dat nog meer gedaan. Nu nog altijd trouwens. We verdelen het werk onder elkaar van ‘die leerkracht bereidt die thema’s voor met alles erop en eraan’ en de andere doet een ander thema en zo wisselden we heel veel informatie en toetsen en opdrachten uit. Het voordeel daarvan is dat alles in alle klassen heel uniform is ook. Dan kan de eerste die dat doet, die komt dan een bepaalde valkuil tegen bijvoorbeeld en die kan dat dan aanpassen zodat dat in andere klassen beter verloopt. Die uniformiteit is zeker een meerwaarde daarin. En het feit dat al het werk wat draagbaarder gemaakt wordt doordat het wordt verdeeld onder elkaar.” (focusgroep leraren)

De schoolleiding en de ICT-coördinator benutten deze deelcultuur verder door bepaalde leraren als pioniers in online didactische tools in te zetten. Deze pioniers organiseerden bijscholingen en korte workshops op de schoolvloer om hun expertise met collega’s te delen. In deze workshops werden bijvoorbeeld nieuwe online tools waar leraren successen mee hadden ervaren uitgelegd en werden tips en tricks om deze toe te passen in de klas gedeeld. Op deze manier werd de **deskundigheid** van de leraren gebundeld met de deskundigheid die de schoolleiding en de ICT-coördinator zelf reeds gedeeld hadden in hun documenten en draaiboeken. Deze gebundelde deskundigheid had voornamelijk een inspirerende functie. De schoolleiding wilde immers niet elke lespraktijk dicteren en leraren de autonomie geven om die inspiratie om te zetten naar de eigen praktijk én naar de noden van de klasgroep. Op deze manier werd het **leiderschap** voornamelijk stimulerend en ondersteunend ingevuld.

Visie vs. autonomie

De leraren gaven aan dat ze deze autonomie vanuit de schoolleiding sterk waardeerden omdat dat hen in staat stelde om de adviezen uit de documenten af te stemmen op de leerinhouden en -doelen van hun vak. Toch maakten leraren wel de bedenking dat ze hierdoor soms te veel in het ongewisse werden gelaten. Graag hadden ze vanuit de schoolleiding meer richtlijnen gekregen van waaruit ze dan verder konden handelen. Dit ging onder meer over organisatorische vragen (zoals bijvoorbeeld ‘welke digitale leeromgeving hanteren we?’), maar ook hadden ze meer sturing gewenst rond hun didactische aanpakken. Het gebrek aan een gedeelde **visie** en bijhorende richtlijnen werkte soms hinderend voor de praktijk, zoals een leraar hieronder weergeeft:

“Ja, ik vind het zeker in de lockdown en zo was het heel aangenaam om als... Dat wij als team zelf konden kijken van ‘oké, hoe kunnen wij onze leerlingen het beste gaan begeleiden online?’. Dus qua didactische vrijheid was dat heel ruim en dat vond ik ook wel oké, want het ene vak geef je anders dan het andere vak. Dus dat vond ik eigenlijk zeer goed. Ik vond dat heel fijn om daar je ruimte en je weg in te kunnen vinden. Maar aan de andere kant mis ik soms ook wel van ‘ja waar willen we naartoe’. Is het de bedoeling dat we allemaal meer blended learning in de klas gaan doen. Gelijk, ik mis soms wat krijtlijnen tussen welke

voorwaarden mogen we ons begeven of blijft het... Is het afhankelijk... Ik bedoel maar, is de manier van lesgeven afhankelijk van of je de ene leerkracht hebt of de andere.” (focusgroep leraren)

Deskundigheid van praktische aard

De ICT-coördinator benadrukt verder dat dit gebrek aan een gedeelde visie ook leefde in het lerarenteam omwille van de aard van de adviezen die zij gaven in hun documenten en workshops. Hoewel de workshops en de inspirerende documenten zeker een meerwaarde betekenden, waren deze vooral uit plotse noodzaak praktisch ingegeven. Meer bepaald lag de focus op de technische aspecten van de tools en hoe ze werkten, eerder dan op didactische aspecten en hoe ze doelgericht ingezet moesten worden in de klaspraktijk. Er werd met andere woorden voornamelijk toegezien op de technological knowledge van het TPACK model. Linken met de pedagogical of de content knowledge werden amper gelegd. Hierdoor moesten leraren deze didactische aspecten veelal zelf uitzoeken tijdens het gebruik van verschillende tools.

Voor- en nadelen van digitale leersystemen en tools

Desondanks hebben de leraren door het noodzakelijke gebruik veel verschillende digitale tools leren kennen. Meer bepaald stelden de affordances van **digitaal leermateriaal** hen in staat om hun lespraktijk efficiënter en leerlinggericht te maken. Dit bereikten ze door onder meer gebruik te maken van eerder vermelde break-out rooms om groepsinteracties te stimuleren en van quiz-tools met directe feedback. Ook de leerlingen gaven aan dat ze hier enkele voordelen van ondervonden. Specifiek leerden ze meer zelfstandig werden door de inzet van de online tools en genoten ze van de mogelijkheid om op eigen tempo volgens een eigen planning te kunnen werken.

“Ja, langs de ene kant denk ik wel dat het mij gaat helpen. Bijvoorbeeld, als ik volgend jaar niet zou studeren, zou ik er waarschijnlijk niet door zijn. Langs de ene kant ben ik dus wel blij dat ik nu een beetje aan het leren ben hoe ik moet studeren eigenlijk en dat ik toch wel weet van ‘ah, bijvoorbeeld samenvattingen maken kan helpen en schema’s...’. Ik kan het dan heel goed visualiseren. [...] Ik heb nu toch ook wel geleerd van ‘ah ja het zijn de manieren waarop je moet studeren en daar moet ik me verder op baseren voor volgend jaar’. En dat had ik een jaar geleden niet gedacht.” (focusgroep leerlingen)

Toch toont bepaald digitaal leermateriaal nog niet de ideale fit die leraren soms nodig hebben. Tijdens het gebruik van de tools merken de leraren op dat ze bepaalde handelingen die volgens hen verder kunnen bijdragen aan hun praktijk toch niet kunnen uitvoeren. Het betreft vaak specifieke zaken waar leraren op botsen, maar die toch een grote impact kunnen hebben indien de tools beter afgestemd zouden zijn op het lesgeven, zoals meerdere camera’s kunnen aanzetten, tools die directe evaluatie tijdens de les toelaten, etc.

“[...] maar je botst dan snel op de grenzen van de tools. Bijvoorbeeld bij Smartschool live om je live lessen te geven. Als je een vak hebt waar bijvoorbeeld alle derdes aan moeten deelnemen, dan heb je snel te veel deelnemers waardoor je niet alle camera’s kan aanzetten. Dan zijn wij in de 2e graad dan toch, snel overgeschakeld naar Google meet omdat dat toch wel gebruiksvriendelijker is en een groot deel de camera’s kan aanzetten.” (focusgroep leraren)

Voldoende middelen voor de thuisomgeving

Ten slotte slaagde de school erin om nagenoeg alle leerlingen te bereiken. Dit was mogelijk omdat School B een aantal chromebooks ter beschikking had. Via communicatie met de leerlingen en de ouders bood de school deze laptops aan aan iedere leerling die zelf niet over een adequaat device beschikte. Daarnaast deed de school beroep op internetcodes die door Telenet aangeboden werden in Vlaanderen. Telenet bood tijdens de lockdowns lettercodes aan waarmee leerlingen en studenten op een aparte Telenet-server tijdelijk gratis internet konden gebruiken. Op deze manier hadden de leerlingen toegang tot de online aanpak van de school. Dankzij de **ICT-infrastructuur** die uiting vond in de beschikbare chromebooks kon het afstandsonderwijs en blended learning relatief eenvoudig opgestart worden.

Samenvattend voor onderzoeksvraag OV1b kunnen we stellen dat School B aandacht had voor een aantal condities van het 4-in-balans model, wat de implementatie van afstandsonderwijs en blended learning ten goede kwam. Ten eerste kende de school een verhoogde vorm van samenwerking die de leraren konden benutten om van elkaar te leren en om werklust te verdelen, onder begeleiding van deskundigheid vanuit de schoolleiding. Deze deskundigheid mocht nog meer toegespitst zijn op de didactiek van de leraren en de concrete toepassing in de klaspraktijk. Ondanks deze samenwerking ontbrak bovendien een gedeelde visie omtrent online onderwijs op de school die als leidraad kon dienen om praktijken nog beter op elkaar af te stemmen. Het lerarenteam gelooft dat dergelijke gedeelde visie niet in de weg hoeft te staan van de nodige autonomie voor leraren om hun didactiek naar eigen wensen vorm te geven. Deze wensen worden bovendien soms gehinderd door digitaal leermateriaal dat niet afgestemd is op de klaspraktijk en dus een gebrekkige fit toont. Toch kon School B ondanks deze problemen wel nagenoeg al haar leerlingen toegang verlenen tot het online onderwijs dankzij de aanwezige ICT-infrastructuur met chromebooks.

OV1c: Welke initiatieven en maatregelen ondernam IVV tijdens de eerste en tweede lockdown om kansengroepen te betrekken bij afstandsonderwijs en blended learning?

Gegroepeerd in leerbubbels

Naast de beslissing om chromebooks uit te delen en internetcodes te voorzien nam de school nog enkele beslissingen om zoveel mogelijk leerlingen te betrekken en te bereiken. Bij de start van de eerste lockdown implementeerde de school een systeem dat ze zelf omschrijven als 'leerbubbels'. Per opleiding werden leerlingen die nood hadden aan de schoolse structuur en het contact met de leraren gegroepeerd en vormden van dan af een bubbel. Deze bubbels werden vervolgens toegelaten toch nog twee halve dagen naar de schoolvloer te komen om daar te leren. Het betrof in dit geval meestal leerlingen die thuis een gebrekkige werkplek hadden en zich daardoor moeilijk konden concentreren om tot leren te komen. Daarnaast betrof het ook leerlingen die bepaalde praktijkvakken en -stages volgden zoals bijvoorbeeld leerlingen uit de richting Verzorging. Deze opleidingsonderdelen vereisen immers dat de leerlingen zoveel mogelijk leerinhouden concreet dienen te observeren en uit te voeren om het leerproces te vorderen. Elke leerbubbel werd ook voorzien van een extra toezichthouder, meestal een collega-leraar, die de leraren ondersteunde door ideeën voor didactieken met hen te delen of door bepaalde leerlingen extra uitleg te bieden.

“Daar hebben we eigenlijk leerbubbels van gemaakt. Ook die kwetsbaarheid een beetje opengetrokken. Als het echt niet lukt met leerlingen om thuis te werken. Dat er, ik-weet-niet-hoeveel broertjes of zusjes rondlopen, of toch wat moeite met dat internet, of gewoon ja niet aan het werk geraken [...] of het emotionele. Er waren er ook veel eenzaam en depressief en ja, agressie thuis en alcohol en die konden dan in de eerste lockdown twee halve dagen naar school komen. En dat was dan een vaste bubbel. [...] Die hebben we dan zelf bijna fulltime naar school laten gaan. En dat is ook nu zo. Die zijn ook de groep die vanuit die kwetsbaarheid en ... Anders waren we die kwijt.” (interview schoolleider)

Informele verbinding

Daarnaast bleef de school zo goed als mogelijk inzetten op verbinding met haar leerlingen. Verbinding verwijst voor School B naar het contact dat de leraren hebben met hun leerlingen. Meer bepaald hecht de school belang aan het feit dat leraren steeds fysiek en online nabij zijn om vragen en bezorgdheden van leerlingen op te vangen. Zo hielden klastitularissen en leerlingenbegeleiders vaak contact via Smartschool en Whatsapp om de vinger aan de pols te houden. Concreet werden leerlingen, en soms ook hun ouders, rechtstreeks opgebeld wanneer de school merkte dat bepaalde leerlingen steeds minder betrokken raakten bij het online onderwijs. Dan werd gevraagd in welke mate de leraren en de school hulp konden bieden. Desondanks alle inspanningen voelt de school en haar leraren dat de leerkloof tussen de minder en de meer kwetsbare leerlingen vergroot is. Meer bepaald ontbreken onder meer bepaalde digitale vaardigheden (bijvoorbeeld documenten uploaden) vaker bij deze laatste groep die een efficiënte start in online leeromgevingen garanderen.

“[...] er is zeker ook leerachterstand. [...] Er zijn dan ook al specifiek leerlingen die niet goed Nederlands kunnen, ex-OKAN-leerlingen, dan vind ik dat je voelt... ja dan is die stap naar dat digitale, dat is nog een pak moeilijker hé. In de klas is het soms al moeilijk om een keer nog te vragen van ‘ja, wat wil dat juist zeggen?’. Je hebt dan veel meer ingangspoorten. Maar ook bij sterkere leerlingen. Dan merk ik dat ook bij mij thuis. Ik heb een verstandige dochter, maar ja dat wiskunde, soms is het een keer moeilijker en dan kan je vragen in de klas van ‘toon een keer, is dat nu zo?’ en dan ja dan zijn die terug vertrokken hé. En dat valt weg hé. En vragen stellen is ook moeilijker online hé, zo van ‘ik begrijp het niet’.” (interview schoolleider)

Samenvattend voor onderzoeksvraag OV1c kunnen we stellen dat School B door een sterke nabijheid en contact er in slaagde om bijna al haar leerlingen te bereiken en te betrekken bij het online onderwijs tijdens beide lockdowns. De school kende hier grote uitdagingen in, maar dankzij een krachtige leerlingenbegeleiding en de creativiteit van het lerarenteam kon het voorzien in de noden van de meest kwetsbare leerlingen. Dit deden ze o.a. door hen toch nog naar school te laten komen via het werken in ‘leerbubbels’ of door hen rechtstreeks op te bellen.

OV3a: Wat zijn de verwachtingen van School B ten aanzien van de impact van het structureel inbedden van blended learning? Wat is voor School B de ideale blend en hoe is deze blend gelinkt met kenmerken van de leerlingen, onderwijsvormen en vakken?

Vernieuwde rollen

De ideale blend voor School B betekent dat leerlingen gevormd worden tot meer zelfstandige leerders die het eigen leerproces in handen durven nemen en hierdoor tot beter leren komen. Voorwaardelijk om dit te realiseren is dat de rol van de leraar niet langer enkel uit de overdrager van leerinhouden bestaat. De leraar wordt meer bepaald een coach die de leerlingen bijstaat in hun noden om het eigen leerproces aan te pakken en de nodige sturing op maat voorziet. Hiermee sluiten ze zich deels aan bij het flex model.

Sommige actoren benadrukken dat deze ideale blend echter niet meteen voor elke leerling of voor elke opleiding weggelegd is. Meer bepaald vereist dergelijke blend reeds een zekere zelfstandigheid en een reeks digitale vaardigheden die niet elke leerling zomaar bezit. Vandaar dat sommige leraren wijzen op de mogelijkheid van een opbouwende zelfregulatie-leerlijn. Hiermee duiden ze op de ervaring dat jongere leerlingen in de eerste graad vaker nood hebben aan meer sturing en contact volgens de agenda van de leraar en dat oudere leerlingen in de hogere graden zelf leerinhouden kunnen plannen en organiseren. Wanneer blended leeromgevingen geïmplementeerd worden zien de leraren vervolgens de mogelijkheid dat de focus op het digitale luik in de eerste graad beperkter blijft en dat deze focus naarmate de jaren vorderen een meer prominente rol krijgt, met meer zelfsturing van de leerling.

*“Wij hebben ook een heel ander doelpubliek. Wij konden van die mensen niet verwachten dat zij op bepaalde uren... Dat was heel moeilijk. [...] Het was bij ons vooral het zoeken naar zo momentjes met de leerlingen om de motivatie... Want wij zagen ze eigenlijk bijna niet omdat wij die live momenten niet konden doen. Dus hebben wij ze wel vaak. Wij zetten heel vaak, ja ze zijn ook wel al volwassen he, verbeterleutels online. Wij deden ook vaak, om ons verbeterwerk wat uit te sparen, korte, mondelinge momentjes met de leerlingen om een keer te kijken of dat ze mee waren en keken wij op die manier naar dingen en ja moesten ze niet altijd per se dingen indienen om dat dan te verbeteren. En wat dat ik ook nog wou aanvullen over die dag zelfstandig werk [...] in plaats van die ganse dag maar zouden opteren voor een halve dag zelfstandig werk, omdat we ook merken dat we er het publiek niet echt voor hebben. allee, dat speelt bij ons ook heel hard mee. Er zijn heel veel VAB-studenten, die hebben echt dat contact met de leerkrachten, gelijk in de eerste graad ook, die hebben dat echt keihard nodig om die mee te krijgen.”
(focusgroep leraren)*

Vele voordelen

Alle respondenten uit de interviews en de focusgroepen zijn het eens dat een structurele inbedding van blended learning een aantal voordelen biedt voor het leerproces van leerlingen.

Ten eerste zijn de respondenten het eens dat blended learning de zelfregulatie van de leerlingen kan verhogen, ondanks de zelfstandigheid die al deels vereist is om blended te kunnen leren. Meer bepaald biedt het kansen voor leerlingen om de verantwoordelijkheid over het eigen leerproces verder in handen

te nemen. Leerlingen plannen zelf hoe ze leerstof verwerven en verwerken en krijgen zo ook meer inzicht in hun eigen leerproces en waar hun eigen sterktes en zwaktes liggen.

Ten tweede zijn de respondenten het eens dat blended learning effectievere mogelijkheden biedt om te differentiëren. Meer bepaald kunnen leraren via blended leeromgevingen op efficiënte en diepgaande wijze zicht krijgen op het leerproces van elke leerling en hier gericht op inspelen met de nodige remediëring of verrijking. Ook kunnen leerlingen leerstof verwerken op eigen tempo. Sommige leerlingen verwerken bepaalde leerinhouden sneller dan andere leerlingen en een blended leeromgeving geeft hen vervolgens kansen om zelf hun leertijd hier in te managen, wat opnieuw de zelfregulatie bevordert. Bovendien biedt het leraren ook hier kansen om in te spelen op de noden van leerlingen en extra coaching en feedback te voorzien wanneer bepaalde leerinhouden langere verwerking vragen.

“Ik denk toch wel de differentiatie. Euhm... ik heb daarnet wel gezegd dat ik daar nog een beetje in moet leren en groeien, maar ik wil... Ik denk dat je de leerstof bij de leerlingen kan brengen op een manier dat misschien voor hen inderdaad op dat moment beter behapbaar is en dat kan ook variëren van moment tot moment voor elke leerling. [...] Dus door het feit dat ik dat nu achter de hand heb, kan ik wel in mijn contactonderwijs zo wat meer differentiëren en hopelijk toch was meer leerlingen bereiken dan dat ik het maar op één manier eigenlijk klassikaal kan aanbrengeen.” (focusgroep leraren)

“[...] het is zeker mogelijk om te gaan differentiëren om goed in kaart te brengen wat de leerlingen kunnen, maar in het ideaalbeeld, waar we ook in de onderwijskwaliteitscel mee bezig zijn, willen we eigenlijk dat onze leerlingen kunnen uitwijken naar perfect zelfstandig zijn en dan andere groepjes waar je meer les aan kunt geven en wat je intensiever wilt begeleiden. [...] het ideale is nog altijd dat je een grote groep hebt die vooral zelfstandig aan de slag gaat waarbij dat je kleine groepjes gaat gaan bijspijkeren. Je kan dat digitaal ook inbouwen, afhankelijk van de antwoorden die leerlingen geven, dat hun traject moeilijker of eenvoudiger wordt, dat kan.” (interview ICT-coördinator)

Vakken kiezen

Zoals eerder vermeld vertoonden de leerlingen uit de focusgroep verschillen in hun zelfregulatie en wensten sommigen nog meer sturing van hun leraren. Desondanks wijzen ze allemaal op het voordeel dat de leerstof op eigen tempo, volgens eigen keuzes verwerkt kan worden. Zij zien vervolgens mogelijkheden in een eigen samengesteld programma, waarbij ze kunnen kiezen om bepaalde vakken volledig online op te nemen en andere vakken op de klasvloer bij te wonen. Meer bepaald lenen bepaalde vakken zich er beter toe om thuis te verwerken dan andere, omdat ze onder meer een minder grote plaats opnemen in het curriculum of omdat ze de leerlingen beter liggen. Bij deze leerlingen ging dit bijvoorbeeld om vakken zoals aardrijkskunde of geschiedenis. De leraar is hierin nog steeds de meest vertrouwde bron van theorie en leerinhouden, maar de verwerking kunnen ze op deze manier dus beter zelf plannen, een vorm van het zelf-blend model dus.

“Ik zou het leuk vinden dat je zelf een beetje kan beslissen welke lessen dat je online wilt en welke lessen dat je in de klas wilt. Omdat bijvoorbeeld als je het makkelijker hebt met Frans of zo, dan kan je dat makkelijker thuis maken dan in de klas of bijvoorbeeld wiskunde dan in de klas. [...] Iedereen is anders. Je

bent een dromer, je bent een denker, je bent een doener... Allee, zulke dingen. Ik ben een dromer. Dus ik heb liever uitleg van iemand. Niet van iets online of iets dat je moet lezen dan zelf de belangrijkste zaken eruit moet halen. Neen. Ik heb liever dat je mij puur zegt wat het is, wat we moeten kennen en voilà, wat precies de uitleg is.” (focusgroep leerlingen)

Bovendien biedt deze vorm van het zelf-blend model voor de leerlingen van School B meer rust en ongedwongenheid. De leerlingen geven meer bepaald aan dat zij tijd verliezen door lang onderweg te zijn naar de school en dat ze deze tijd beter kunnen benutten om taken te verwerken. Daarnaast raken ze soms afgeleid door medeleerlingen in de klas of door de algemene drukte van het schoolgebeuren. De thuisomgeving biedt in deze gevallen meer comfort en rust in bepaalde situaties.

“Ja want je hebt ook zo, thuis zit je ook al in een betere omgeving ook soms dan op school en dan is dat, gelijk, je hebt gedaan met school, je kan, je bent direct thuis en dan kan je al aan je taken werken of je bent klaar met je taken van de dag, dan is het direct al rust dat je hebt en als je dan naar huis moet gaan, zeker. Ik zit al een uur op de bus en als ik thuis ben dan eten we al en heb ik maar een klein uurtje voor mijn taken te doen voordat ik eigenlijk al in mijn bed ga. Dus dan is dat ook zo van, ahja ik moet dat dat dat nog doen, dus is dat soms veel dat je moet doen” (schoolinterne focusgroep)

Samenvattend voor onderzoeksvraag OV3a kunnen we stellen dat leraren voordelen zien in het flex model waarbij leerlingen de leerinhouden verwerven en verwerken en waarbij de leraren coaching op maat bieden. Volgens hen kunnen ze met deze vorm gericht differentiëren en verwerven leerlingen meer zelfstandigheid. Dit is volgens hen echter nog niet weggelegd voor de eerste graden waar leerlingen vaker nog niet matuur genoeg zijn om met die zelfstandigheid om te gaan. Leerlingen dienen hier doorheen hun secundaire schoolloopbaan op voorbereid te worden. De leerlingen zien dan weer meer mogelijkheden in een zelf-blend model waarbij ze zelf een blended curriculum samenstellen. Ze plannen zo zelf welke vakken ze op de klasvloer en welke vakken ze online willen volgen. Dit biedt hen in bepaalde gevallen meer rust en werktijd.

OV3b: Welke ondersteunende condities van het 4-in-balans model dienen volgens IVV gerealiseerd te worden opdat blended learning succesvol geïmplementeerd kan worden?

Een gebrek aan visie

De resultaten van OV1b toonden al enkele condities aan die volgens de respondenten nog geoptimaliseerd kunnen worden naar de toekomst toe. Zoals eerder vermeld achten enkele actoren het noodzakelijk dat een gedeelde **visie** aan de grondslag ligt van de implementatie van blended learning op de school. Een gedeelde visie - vertaald in concrete schoolbrede afspraken - zorgt namelijk voor een zekere uniformiteit die structuur en richting biedt voor leraren en leerlingen. Momenteel bestaat deze visie enkel nog uit ideeën en richtlijnen bij de schoolleiding, niet in tekst. Er is nog geen visie gedeeld of ontwikkeld met ander personeel om zodanig te kunnen vertrekken vanuit een gezamenlijk opgestelde richting. De ICT-coördinator benadrukt dit sterk in het interview:

“Dan denk ik dat we moeten starten met een keer voor de leerkrachten duidelijk te maken van wat is eigenlijk blended learning. Dus de eerstvolgende keer daarover beginnen en dan duidelijk maken van ‘oké, eigenlijk is het belangrijk dat je daarvoor uw tools gebruikt om te gaan differentiëren en dat je dat vooral ook inzet als een meetinstrument’ [...] de visie afkloppen, want we zijn een school die veel vernieuwd, maar misschien vernieuwen we ook wel teveel [...] dat je eigenlijk op een bepaald moment uw traject voldoende tijd geeft om echt ten volle te laten renderen want er zit daar ook een leercurve in voor ons leerkrachten en ook voor onze leerlingen en als we dat onvoldoende tijd gaan geven dan gaat dat nooit werken. Dus die visie.” (interview ICT-coördinator)

De schoolleiding erkent dit en benadrukt daarnaast dat een sterkere verankerde visie in het schoolteam ook structuur biedt voor leerlingen. Leerlingen weten immers wat ze vervolgens kunnen verwachten van het lerarenteam. Bovendien zou de visie ook verankerd kunnen worden vanuit de leerdoelen om deze structuur nog verder te verhogen en te linken met de klaspraktijk.

“Ik denk dat wij hier dan nog wel een uitdaging hebben om daar een visie, ok vind dat dat wel correct is want da’s eigenlijk iets dat je kan afspreken als school en je gaat kijken, een kader gaat creëren waar we gaan zeggen dat is een goed kader waarin de leerlingen altijd die structuur en transparantie gaan terugvinden en als dat iets is, een vaste structuur dan gaan die leerlingen zich daarin te weten navigeren. [...] Het begint eigenlijk met visie hebben op wat blended learning zou kunnen betekenen voor onze leerlingen en de manier waarop we dat willen inzetten en wat duidelijk is, is dat het in functie is met de leerdoelen die we willen bereiken met onze leerling, inhoudelijk.” (schoolinterne focusgroep)

Deskundigheid van pedagogisch-didactische aard

Verder benadrukken de leraren dat zij naast technische ondersteuning ook nood hadden aan pedagogische ondersteuning. Meer bepaald wensen zij in de vorming van hun **deskundigheid** niet enkel te leren welke tools geschikt zijn voor een blended leeromgeving en hoe deze werken, maar ook hoe deze effectief en doelgericht ingezet kunnen worden. Met andere woorden, de leraren wensen ook linken te zien met de pedagogical en de content knowledge wanneer ze ondersteund worden op de werkvloer.

“Wat ik ook denk waar we nog veel winst in kunnen maken, en dat is dan heel mijne winkel, het gaat dan meer over die deskundigheid waarbij dat ik denk dat onze leerkrachten ondertussen wel technisch vaardig genoeg zijn om al die dingen te gaan maken, dat ze zich soms de vraag stellen van ‘ja maar ja ik zit hier nu in mijn klas, waarom zou ik dat nog gebruiken een bookwidget?’ Je hebt er een aantal die het zelfstandig hebben ontdekt van waarom maar we hebben eigenlijk nooit gezegd ‘ah bookwidgets als je dat zo en zo en zo doet is dat goed’, allez we hebben dat wel gedaan als je naar die bijscholing komt, maar we hebben dat nooit gecommuniceerd daarom dit daarom dat. Da’s didactiek he, dat is niet van technisch he, da’s wat meneer ook zei, niet het technische maar hoe gaan we dat didactiek-pedagogisch gaan invullen.” (schoolinterne focusgroep)

Daarnaast wijzen de leraren en nog andere actoren op een algemene nood aan professionalisering van het team. Er leeft een consensus dat het team nog onvoorbereid is om met blended learning aan de slag te gaan. Specifiek wensen de actoren vervolgens dat er ruimte vrijgemaakt wordt om bijscholingen te

kunnen volgen buiten de werkvloer en om pedagogische studiedagen te ontvangen op de werkvloer. Ook willen de leraren voldoende de tijd krijgen om een omschakeling naar blended leeromgevingen te realiseren en hier in te groeien, zoals een leraar weergeeft:

“Ja, ik vind dat toch. En ik heb voor mezelf ook geschreven bij deskundigheid van ‘ik voel mij zo’n beetje geworpen in de zee’. Ik was daar helemaal niet met mee met dat digitale. Ik heb wel leren watertrappelen, maar ik kan helemaal nog niet zwemmen. Ik heb het gevoel dat ze mij door dat begeleid zelfstandig leren vragen van ‘zwem nu’. Van oké ‘je hebt de corona nu gehad als oefenperiode en begin nu maar te zwemmen’. En ik voel mij nog niet klaar om te zwemmen, bij manier van spreken. Het is misschien nogal plastisch uitgelegd. Maar het is ja... Het is misschien mijn... Een beetje moeilijk om mij aan te passen. Ik weet het niet. Ik zou graag nog wat meer tijd om op onderzoek uit te gaan. Ik zal het zo zeggen.”
(focusgroep leraren)

Data van leren verzamelen

De schoolleiding voegt in deze context toe dat ze op termijn de datageletterdheid in het team wil bevorderen en faciliteren. Zij zien namelijk mogelijkheden in digitale leersystemen die het leerproces van leerlingen duidelijk kunnen capteren in data. Data die vervolgens door leraren gebruikt kan worden om het leerproces bij te sturen en van de nodige feedback te voorzien. Ook hier moeten leraren degelijk in opgeleid en ondersteund worden.

“Awel, we zouden graag eigenlijk met Smartschool analytics willen beginnen werken. Daar is al een keer in de onderwijskwaliteitscel over gecommuniceerd geweest. [...] En dat leerkrachten eigenlijk nog meer van zichzelf ook gaan weten van ‘oké, wat zijn tools die echt wel werken’ en manier van aanpak, gewone algemene didactiek eigenlijk, van ‘op welke manier kom ik ertoe’. En dan ook wat we ook graag willen, is dat leerkrachten eens kijken naar hun examens en dat ze zeggen van ‘oké welke vragen gaan goed? Welke vragen gaan nu toch een stukje minder goed? Hoe komt dat?’, zodat elke leerkracht daar nog wat sterker in wordt in zijn eigen analyses van evaluaties hé.” (interview schoolleider)

Digitaal leermateriaal optimaliseren

Daarnaast bleek dat bepaald **digitaal leermateriaal** niet steeds een ideale fit te tonen voor de praktijk van de leraar. Gehanteerde digitale tools waren ook in ontwikkeling en voegden stelselmatig bepaalde affordances toe, maar naar de toekomst toe wensen de leraren een betere fit voor hun praktijk. Meer bepaald gaat het hen over een uniform digitaal leersysteem waarmee ze in nauw contact kunnen staan met hun leerlingen, zowel synchroon als asynchroon. Dit kunnen ze volgens hen doen via een gecentraliseerde communicatie vanuit eenzelfde platform, via video-call tools met break-out rooms, via verschillende evaluatie tools met directe feedback en via leerpad-tools die de zelfregulatie aanspreken; gebundeld in eenzelfde leersysteem. Een leraar geeft een illustratie van de mogelijkheden van dergelijke evaluatietools in de focusgroep:

“Als ze online geëvalueerd worden, gebruik ik vaak tools die zich ertoe lenen om heel snel te verbeteren. Zoals een Google Forms bijvoorbeeld, dan steek ik de verbetering er op voorhand in. [...] Op die manier kan je wel heel snel punten geven, verbeteren en feedback geven. We kunnen dat ook gepersonaliseerd

doen. Dus ja, de Form verbetert voor u en dan overloop ik dat nog allemaal een keer en dan bekijk ik dat eens en dan ga ik nog wat extra dingen bij typen voordat ik dat terugstuur. Dat gaat eigenlijk veel sneller dan op papier verbeteren, vind ik. Hetzelfde als bij bookwidgets kan je dat ook zo doen. Ik laat het zichzelf verbeteren en dan kijk ik hier en daar of ik er nog iets extra moet bijschrijven. Er is dan een vakje bovenaan waar je nog commentaar kan bijschrijven voordat je het terugstuurt en zo gaat dat wel veel sneller.” (focusgroep leraren)

Doordachte infrastructuur

Tot slot benadrukken nagenoeg alle actoren dat de school moet nadenken over hoe de beschikbare ruimtes functioneel voor blended learning ingezet kunnen worden. De meeste actoren stelden zich nog vragen bij de huidige **ICT-infrastructuur** en dachten na over noodzakelijke wijzigingen in het lokale gebruik, zowel voor de leerlingen als voor het lerarenteam. In onderstaande voorbeelden maken enkele actoren bijvoorbeeld duidelijk dat lokalen eventueel dienen te beschikken over een afgeschermd computerruimte voor leerlingen die zelfstandig kunnen werken en dat leraren zelf ook computerlokalen moeten kunnen gebruiken om hun lessen in alle rust voor te bereiden.

“[...] willen we eigenlijk dat onze leerlingen kunnen uitwijken naar perfect zelfstandig zijn en dan andere groepjes waar je meer les aan kunt geven en wat je intensiever wilt begeleiden. Maar eigenlijk heb je dan ideaal ook twee locaties nodig zodanig dat als je die bij jou neemt dat je de andere niet stoort en daar hebben we op dit moment een probleem. Het gaat op dit moment over ruimte dat op dit moment een probleem is, dan de technische aspecten.” (interview ICT-coördinator)

“Als de school dat wilt faciliteren dan vind ik dat wij als leerkracht faciliteiten moeten hebben om dat te kunnen doen. Dus dat wij rustig... Dat moet niet groot zijn hé. Maar dat wij een rustige ruimte hebben waar wij echt online onze lessen kunnen geven. Want je hebt niet altijd de gelegenheid om een paar lessen op school te doen, vlug naar huis te gaan en dan thuis online les... Dat gaat niet. En bij de meeste mensen gaat dat niet. Dus daar vind ik... Als dat de toekomst is, vind ik dat de school daar een stuk in infrastructuur moet investeren, in rustige werkruimten.” (focusgroep leraren)

Daarnaast werd in de schoolinterne focusgroep toegevoegd dat de Digisprong van de overheid onvoldoende ondersteuning zal bieden op het vlak van ICT-infrastructuur. Deze Digisprong houdt onder meer in dat elke leerling in het secundair onderwijs een laptop zal ontvangen voor schoolwerk. Meer bepaald worden nog vragen gesteld bij de duurzaamheid van dit initiatief van de overheid. Laptops vereisen nog steeds een krachtige netwerkverbinding, onderhoud en een algemene afstemming op de ruimtes die scholen ter beschikking hebben. De school voelt dat er weinig visie achter het initiatief zit en maken zich hierover dus zorgen.

“Maar voorlopig is onze digisprong vrij weinig, het plan is nog altijd niet af, wie krijgt wanneer zijn toestel, dat weten we nog altijd niet he. Waar ik mij ook zorgen over maak, er is nu een eenmalige subsidie gedaan van zoveel honderd duizenden euro, voor de Digisprong, voor onze school gaat het over meer dan een half miljoen maar over vijf zes jaar is dat materiaal verouderd en wat dan? We spreiden het budget uit nu met een goedkopere chromebook zodat we zoveel mogelijk leerlingen in de tijd gaan kunnen bedienen. [...] Ik

vraag mij gewoon af als het materiaal verouderd gaat zijn, wie betaalt het dan? Ik denk dat het budget er gewoon niet zijn om dat te doen en dan heb je geen duurzame oplossing. [...] Tuurlijk, da's niet slecht geweest alhoewel hij mocht van mij wat meer, ja op voorhand over gebabbeld zijn, wat meer, want nu heeft elke school eigenlijk maar iets gedaan ook al mist iedereen de eerste visie." (schoolinterne focusgroep)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV3b stellen dat School B naar de toekomst toe nog een aantal condities van het 4-in-balans model wil versterken. Meer bepaald wens de school een verankerde, gedeelde visie die richting geeft aan de praktijk van het lerarenteam en zorgt voor een betere afstemming in didactieken. Vanuit deze visie kan vervolgens meer ruimte komen voor uitwisseling van deskundigheid die ook aandacht schenkt aan de (vak)didactiek van leraren en hoe zij deze doelgericht in kunnen zetten in hun klaspraktijk. Daarnaast vereist deze doelgerichte inzet ook dat er degelijke tools bestaan die hen in staat stellen hun didactiek complementair vorm te geven en adequate ruimtes en lokalen om deze uit te voeren. Hier wenst de school nog meer ondersteuning van de overheid, liefst verankerd in een duidelijke en duurzame visie.

OV3c: Welke maatregelen en initiatieven dienen genomen te worden volgens IVV zodat alle leerlingen worden bereikt?

Verbinding voortzetten

De school was tevreden over het bereik dat ze hebben gefaciliteerd tijdens de lockdowns dankzij het uitdelen van de chromebooks en het nauwe contact dat ze aanhielden. In de toekomst ziet de school vervolgens nog meer de noodzaak in van elke leerling te voorzien van een eigen device en de noodzaak om het dichte contact met de leraren en de leerlingenbegeleiding te continueren en uit te breiden.

"Nu we hebben samen gezeten met onder andere degene die de ex-OKAN-leerlingen opvolgt en dan zei ze dat het toch wel goed moest zijn dat wat we nu doen met die individuele leerlingenbegeleiding voor degene die dus kwetsbaar zijn, moesten we daar toch een stukje in kunnen continueren en desnoods daar een aparte versie per klasformaat... we hebben de huiswerkklas op woensdagmiddag voor iedereen. Ze zei van 'dat zou misschien toch een stukje veiliger zijn. De gasten die van OKAN komen en plotseling als ex-OKAN'er er zijn... alles gaat dan in een keer zo supersnel en om daar dan een stuk mee in te begeleiden'. Maar ja, dat kost wel middelen en we hopen eigenlijk een beetje dat de stad Gent daar al wat gaat in investeren om sommige dingen toch te continueren."

De nodige skills

De ICT-coördinator benadrukt in deze context ook het belang van digitale vaardigheden die sommige leerlingen missen. Hij vindt het noodzakelijk dat deze leerlingen op gelijke voet kunnen vertrekken en vindt vervolgens dat deze leerlingen intensief begeleid moeten worden in de verwerving van digitale vaardigheden, via één-op-één tutoring en modeling van leraren of via bepaalde workshops voor kleine groepen leerlingen.

“Voor de leerlingen was het in het begin zeer moeilijk omdat ze met dingen moesten werken waar ze nog nooit mee gewerkt hadden. Ik denk als leerkracht is het belangrijk dat je ook stilstaat bij welk materiaal je gebruikt en dat je je ook de vraag stelt: ‘hebben ze dat ooit al gebruikt, ja of neen?’ of ‘moet ik nog uitleg geven over hoe dat hier werkt of kan ik dat hier gewoon gaan gebruiken en zeggen hop, vertrek’. [...] we moeten wel voor onze leerkrachten zorgen dat als ze iets nieuws gebruiken, dat ze daar een gewoonte van maken van ‘kijk, dit is iets nieuws, beste leerlingen, kijk eerst een keer hier, dit is hoe je het moet gebruiken’. Zodanig dat die leerlingen toch op zijn minst ergens weten of een link kunnen hebben.” (interview ICT-coördinator)

Ouders als partner in het leerproces

Tot slot wijzen de leraren op het belang van een doordachte ouderbetrokkenheid om nog meer leerlingen te kunnen bereiken. Hierbij ligt de nadruk op een laagdrempelige en warme band die op een preventieve manier voor meer verbinding zorgt. Specifiek zien de leraren nut in spontane contactmomenten met ouders via de telefoon of via oudercontacten en andere activiteiten op school om de band tussen school, ouder en leerling te verstevigen. Enkele gevallen die toch uitvielen tijdens de lockdowns konden namelijk bereikt worden via telefonisch contact met ouders die deze band al enigszins deelden met de school.

“Maar bij een bepaalde leerling bijvoorbeeld, zij diende echt niets in. Het is pas eigenlijk door naar haar ouders te bellen dat ik echt pas een idee krijg van wat zij wel of niet deed voor school. Ik weet dat dat is zo een beetje met het vingertje staan, maar ik had echt geen grip op dat meisje. En soms... Nu nog als ik het vertel dan denk ik van ‘goh ja, je bent gaan overdragen bij de ouders’, maar... Juist omdat je ze... Je ziet ze niet in het echt. Zeker als het volledige lockdown is. Dan denk ik dat het wel goed is als je ook eens een keer regelmatig overlegt met ouders of zo van... Zo ja van ‘hoe loopt het?’ en ‘hoe kunnen we uw zoon of dochter wat meer betrekken?’, ‘zijn er problemen?’ ” (focusgroep leraren)

Samenvattend voor onderzoeksvraag OV3c kunnen we stellen dat School B het succesvolle bereik wil verderzetten en uitbreiden door nog meer de ouders te betrekken in het toekomstige schoolgebeuren m.b.t. blended learning. Door nog meer de verbinding aan te gaan met het gezin op informele wijze hoopt de school alle leerlingen een gelijke startpositie te bezorgen wanneer het blended leeromgevingen in de toekomst wil implementeren. Sommige leerlingen die nog niet digitaal vaardig genoeg zijn zullen hier de nodige coaching in moeten ontvangen via o.a. modeling van digitale toepassingen.

School C

Situering

School C is een stedelijke school gelegen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Omwille van haar ligging in een grootstedelijke context kent de school een groot percentage aan leerlingen die positief scoren op de SES-indicator 'buurt'. De school behoort tot het Gemeenschapsonderwijs en biedt studierichtingen aan uit het ASO en het TSO, zoals Klassieke Talen en Industriële Wetenschappen. De missie van de school bestaat uit vijf pijlers. Ze wil leerlingen voorbereiden op het hoger onderwijs door in te zetten op een sterke cognitieve kennis en een verantwoordelijkheid voor het eigen leren; ze zet evaluatie in om het leerproces van leerlingen op te volgen en bij te sturen; ze wil het welbevinden maximaliseren door in te zetten op socio-emotionele leerlingenbegeleiding met de nadruk op zelfvertrouwen en zelfrespect; ze wil een kritische ingesteldheid aanbrengen door in te zetten op sociale vaardigheden; en ze wil de meertaligheid van de grootstedelijke context inbrengen aan de hand van CLIL-projecten. Expertise rond digitalisering en ICT in de praktijk lag vóór de lockdowns voornamelijk incidenteel bij enkele leraren die dit integreerden in de eigen praktijk. Beleidsmatig werden hier pas stappen in gezet toen de lockdown dit noodzakelijk maakte. De school behoort dus tot de late-majority.

OV1a: Op welke wijze werd afstandsonderwijs tijdens de eerste lockdown en blended learning tijdens de tweede lockdown geïmplementeerd op School C?

Lockdown 1: Afstandsonderwijs

Zoeken naar variatie

Het begin van de eerste lockdown betekende een plotse wanorde voor school C. De school kende een gebrek aan een beleidsmatig ICT- en digitaliseringsplan en grote verschillen in digitale vaardigheden in het team. Dit leidde ertoe dat elke leraar uit noodzaak ad hoc een eigen methodieken uitprobeerde uit om zijn of haar praktijk om te schakelen naar een online omgeving. Een minderheid van de leraren zetten hun praktijk verder via synchrone live-lessen. Zoals ze in de klas normaliter doceerden deden ze dat nu online via Smartschool live of andere video call-tools. Al gauw merkten de leraren dat de betrokkenheid van de leerlingen hierdoor daalde. Daarom voegden ze asynchrone werkvormen toe aan hun live-lessen, zoals ingesproken PowerPoints of instructievideo's om leerlingen meer ruimte te geven om het schoolwerk op eigen tempo op te volgen. Deze laatste manier van werken werd vanaf de start door de overige meerderheid van de leraren gehanteerd. Ook in hun praktijk was het die eerste weken echter vaak zoeken naar manieren en tools om variatie en interactie binnen te brengen in het online lesgeven.

“Ja, ja, oké. Ik ben eigenlijk ook snel afgestapt van zo het live lesgeven omdat [...] je zit zo inderdaad te wachten op respons, maar dan, ja die interactie is heel moeilijk vind ik via live. Wat ik wel doe is soms via live zo vragenmomenten, dat ze dan echt zelf met vragen komen, maar dat ze inderdaad al iets op voorhand hebben voorbereid en eventueel met instructievideo's bekeken hebben. [...] Wat ik verder ook nog die is inderdaad heel veel met die BookWidgets. Dat is wel iets dat heel nuttig gebleken is en Padlet, heb ik ook al gebruikt om bijvoorbeeld een keer een groepswork op afstand of zo, dat ze daar dan allemaal iets in posten.” (focusgroep leraren)

Gebrek aan interactie, verlies aan monitoring

Het is voornamelijk de interactie die de leraren misten tijdens het volledige afstandsonderwijs. Meer bepaald benadrukken ze in de focusgroep dat bepaalde klasdynamieken die de sfeer van het lesgeven maken (zoals non-verbale communicatie, lichaamstaal en oogcontact) verdwenen. Daarnaast wijzen de leraren op het verlies van controle en monitoring: Ze hadden weinig tot geen zicht op welke leerlingen betrokken waren bij de lessen en opdrachten. Het was vaak gissen voor de leraren of de leerlingen de opdrachten daadwerkelijk maakten. In deze context spraken de leraren ook over de nodige zelfregulatie en werkattitudes die leerlingen aan de dag moesten leggen waarbij ze vaststelden dat deze soms ontbraken.

“Je hebt geen sociale controle een beetje zo hé. Je ziet ze niet meer af en toe om eens te checken van ‘heb je wel mijn les gedaan, heb je mijn tekst wel gelezen’. Dus ja, neen, volledig in afstandsonderwijs is echt een no go, dat is geen optie, nee. [...] als ik dan spreek voor mijzelf in het eerste en tweede en zo, is dat heel moeilijk om die betrokken te houden en te verwachten dat die van op afstand, dat dat in orde gaat zijn, ja, dat lukt inderdaad niet. Dus, ja, het zijn dingen die denk ik zich eerder lenen toe al wat oudere leerlingen die daar misschien al wat meer maturiteit voor hebben om daar zelf die verantwoordelijkheid op te nemen.” (focusgroep leraren)

“Sorry. het is toch vaak zo dat, als je naar interactie vraagt, er zijn maar heel weinig leerlingen ... 80% van de leerlingen beweert geen microfoon te hebben, bijvoorbeeld. Op hun laptop. Of hun webcam werkt niet, allez, dat ik ze niet moet zien, tot daar aan toe, maar ik wil wel graag interactie. En ze weigeren. Ze maken u wijs wat ze willen, hé. Ze zeggen 'nee, mijn microfoon werkt niet' en voila. En dan werk je met de drie leerlingen die hun microfoon hebben aangezet. En dat zijn het altijd 'de goeie' hoogstwaarschijnlijk die werken, dus. En antwoorden.” (focusgroep leraren)

De leerlingen ervoeren minder een gemis aan interactie met de leraren en gaven duidelijk de voorkeur aan de asynchrone werkvormen. Ze hadden vaak de indruk dat de live-lessen niet bondig genoeg waren en dat de leraren te lang aandacht gaven aan bepaalde leerinhouden die ook op kortere tijd uitgelegd hadden kunnen worden. Hierdoor verzwakte hun concentratie vaak. Het voordeel van de asynchrone werkvormen volgens hen is dat ze de opdrachten op eigen tempo en volgens een eigen planning kunnen maken en waarbij ze ingesproken PowerPoints en filmpjes kunnen pauzeren, terugspoelen en meermaals raadplegen.

“Ik vind gewoon, online is het moeilijker om gemotiveerd te blijven en als je even achter zit, als je één les niet volgt of zo, is het wel moeilijk om, ik denk gewoon dat het voor sommige leerlingen het wel moeilijk is om op schema te blijven. En opeens moet je dat wel allemaal kunnen. Dus ik dat dan wel een beetje moeilijk zijn om gemotiveerd te blijven. [...] sommigen doen ook zo ingesproken PowerPoints en dat vind ik super handig, want dat kan je dan zo pauzeren, als je zo iets moet opschrijven. Of Youtubevideo's waar ze zo'n PowerPoint bespreken. Dat vind ik echt super handig. Terwijl zo die Smartschool Live lessen of die Zoomlessen, dat is echt zo, je moet op dat uur daar zijn, dat duurt 50 minuten en meestal kan je dat in een taak stoppen van tien minuten.” (focusgroep leerlingen)

Wanorde in communicatie

Omdat leraren ad hoc eigen methodieken uitprobeerden werd er ook vanuit verschillende kanalen gecommuniceerd en deze communicatie was vaak niet op elkaar afgestemd. Sommige leraren gaven opdrachten of toetsen door via mail, anderen via Smartschool of anderen uploaden hun opdrachten in een gedeeld bestand. Dit veroorzaakte een grote wanorde voor de leerlingen.

“Elke collega is begonnen met nieuw materiaal te maken, digitaal materiaal te maken, maar begon ook elk op zijn eigen manier te communiceren. De ene zette bijvoorbeeld een omschrijving van de opdracht via een Word-document in een mapje, de andere zette het in de schoolagenda, de andere zette het in een bericht. En dat werd heel erg onoverzichtelijk voor de leerlingen. Die moesten echt gaan onthouden van 'oke, wiskunde moet ik in de gaten houden bij berichten, bij het andere moet ik mijn agenda in de gaten houden.' ” (focusgroep leraren)

Bovendien benadrukken de ouders dat deze wanorde nadeliger was voor leerlingen die al moeite hadden met zelfregulerende vaardigheden of die nog minder matuur waren om zelf de verantwoordelijkheid te nemen over het eigen leerproces. Zij wijzen op het gemis aan structuur en duidelijkheid vanuit de school en voelden zich genoodzaakt om zelf het leren van hun kinderen te controleren. Hierdoor voelden ze zich vaker politieagent dan ouder. Graag hadden de ouders van de school gehoord wat er van hen verwacht werd, hoe zij eventueel konden helpen en welke ondersteunende rol ze konden opnemen tijdens het online onderwijs.

“Het is spijtig, niet alle kinderen zijn natuurlijk even slim of even gedisciplineerd en ik heb van beide één. Dus de oudste is ook een puber, hij is helemaal niet gedisciplineerd, regelmatig vergeet hij taken. Ik probeer het dan na te kijken, maar dan staat er op één of andere manier... dan zie ik het toch over het hoofd en dat is dan een nul. Maar eigenlijk op een bepaald moment moet je ze ook loslaten. Dus het is spijtig dat sommige kinderen dan eigenlijk uit de boot vallen en andere kinderen er zo gemakkelijk mee omgaan.” (focusgroep ouders)

Vroeg tijdens de eerste lockdown nam de directie stappen om de noden van de leerlingen en de ouders in kaart te brengen. Via bevestigingen peilde de school naar de hiaten die de leerlingen en de ouders ervoeren enerzijds, en welke wensen zij hadden om deze hiaten aan te pakken anderzijds. Hierbij werd de wanorde in communicatie als voornaamste pijnpunt aangehaald. Daarom maakte de schoolleiding snel werk van een overzicht waarin alle leraren via Sharepoint weekplanningen dienden op te stellen. In deze plannings stond aangegeven welke lessen of opdrachten de leerlingen moesten volgen of maken, waar ze nodige info omtrent de opdrachten konden vinden en wanneer bepaalde deadlines verwacht werden. Deze weekplanningen werden vervolgens op één centrale plaats op Smartschool gedeeld die de leerlingen konden raadplegen. Daarnaast hield de leerlingenbegeleiding van de school regelmatig coachingsgesprekken met de leerlingen om te peilen of de weekplanningen werkten voor de leerlingen. Dit werd door de leerlingen gewaardeerd:

“Ja, op het begin was het veel chaos, maar ik denk dat dat een beetje normaal is. Dan was het wel moeilijk, van: “Wat moeten we wanneer doen? Tegen wanneer?” Dat was echt keiveel chaos. En nadien dat onze school zo wat wist van: “Oké, zaterdag geven we alles.” Dan ging het beter, want dan duurde dat ook tot het einde. Dus dan wist je wel elke week wat je goed moest doen en tegen wanneer. En dan werden we ook twee keer, de maandag en de vrijdag hadden we een coachingsgesprek om te kijken: loopt alles goed. En dat vond ik ook wel fijn.” (focusgroep leerlingen)

Lockdown 2: Blended learning

Leerstof herhalen

Wanneer de tweede lockdown plaatsvond veranderde de praktijk van de leraren opvallend. De leraren gebruikten de contacttijd voornamelijk om gemiste leerstof te herhalen via klassikaal doceren en om toetsen af te leggen. Het online luik werd vervolgens bijna uitsluitend gebruikt voor taken en opdrachten die de leerlingen zelfstandig aan de hand van Powerpoints, filmpjes of documenten moesten maken. Er werd nagenoeg geen les meer gegeven via video call-tools.

“Als we zo november waren en zo, dan begon ik pas echt te merken dat er toch wel een bepaalde leerachterstand is die weggewerkt moet worden. En dat is dan zo, ja, ineens is dat gekomen, van, terwijl in het begin leek dat niet zo, omdat je denk ik nog heel veel herhaalt, maar dan als je begint echt voort te bouwen, merk je wel dat die leerstof dat in afstandsonderwijs is gegeven niet voldoende beheerst wordt.” (focusgroep leraren)

“Het vertraagt ook heel het proces, vind ik. En als je dat dan toch de week nadien, live, echt fysiek in de klas hebt, dan ga je automatisch terug naar de stof die je de vorige week hebt gezien, maar die toch niet zo goed verwerkt is. Dus ik denk wel dat we op het einde van het verhaal, gaan de leerlingen dingen niet gezien hebben die ze wel hadden moeten zien. Dat is zeker vorig jaar gebeurd. Toen is er heel veel met de mantel der liefde bedekt geweest omwille van corona. Dit jaar gaan we dat minder doen, hoop ik, denk ik. Maar gaan we toch nog altijd heel veel mantels van liefde moeten gebruiken, denk ik, om nog een jaar te delibereren. [...] De mensen die nu in het zesde jaar gaan afstuderen, die, ja, er zijn daar een aantal die serieuze hiaten hebben in hun kennis.” (focusgroep leraren)

Overload aan leerstof

Bovengenoemde praktijk van de leraren werkte volgens de leerlingen en de ouders echter niet efficiënt. Meer bepaald benadrukken zij dat er amper sprake was van afstemming en inzicht tussen de leraren, omdat zij allen bezig waren met hun eigen leerstof nog snel te behandelen. Hierdoor kregen de leerlingen geen tijd om vragen te stellen of feedback te ontvangen tijdens de contacttijd in de klas of kregen ze soms tot wel vijf toetsen op één dag. Met andere woorden ervoeren de leerlingen een enorme overload aan werkdruk en studie. Volgens de leerlingen leidde dit ook tot spanningen in het gezin thuis.

“De dagen dat we naar school gaan, hebben we altijd heel veel toetsen, want we kunnen die niet online maken, want ze vertrouwen ons niet online omdat we die dan misschien samen zouden maken. [...] dat is ook heel vermoeiend, want je zit dan acht uur achter je computer en dan moet je nog leren voor de

volgende dag drie toetsen. [...] en als je dan lessen hebt en geen toetsen, denken ze dat alles dat je dan in die thuisweken hebt geleerd direct begrijpt en voilà dat het in orde is. En dan gaan ze direct voort, voort, voort, want ze hebben te weinig tijd en zullen veel op school doen dat je minder thuis moet doen. [...] Dan zit je gewoon altijd achter en ze blijven gewoon uitleggen en iedereen is zo van 'eigenlijk, in welk hoofdstuk zitten wij? Ik begrijp het niet.' " (focusgroep leerlingen)

"Het is teveel geconcentreerd op die twee dagen, zij krijgen niet genoeg tijd om over alles goed na te denken en vragen te stellen. Dus zij heeft wel een buis gekregen voor fysica, dat zij nu wel aan het recupereren is... en dat is wel erg voor een kind die zeker zo hard werkt en faalangst heeft. [...] Die gaan enkel twee keer per week naar school en voor de rest. Als ze op school gaan is het enkel maar toetsen. Toetsen, toetsen, toetsen... En als ze thuis zijn moeten ze wel zelfstandig leren, [...] Maar als jij zelf moet proberen te begrijpen en als je vragen hebt die je niet kan vragen omdat de leerkracht niet aanwezig is... Dan duurt het misschien wel anderhalf uur." (focusgroep ouders)

De ICT-coördinator bevestigt deze kritiek, maar toont ook begrip voor de leraren. De bovengenoemde praktijk werd op die manier georganiseerd vanuit een zekere paniek. De nodige leerstof zou niet behandeld worden en de leerlingen zouden onvoorbereid naar het volgende jaar overgaan. Toch wijst hij op een andere aanpak naar de toekomst toe:

"Dan merken we eigenlijk dat we tijdens die contactmomenten gewoon onze lessen verderzetten. [...] Het is nog teveel sequentieel vind ik. 'Die digitale les is afgerond, oke ik ga nu verder in de klas waar we de draad terug heroppikken. En dan waar ik eindig in die les gaan het dan digitaal terug verder.' Terwijl ik denk ... oke, theorie bijvoorbeeld - als ik flipped classroom neem - wordt voorbereid volledig thuis en in de klas komen we bij elkaar om oefeningen te maken. Maar niet om nog eens de theorie allemaal te gaan herhalen of stukken er verder gaan aanbreien bijvoorbeeld. En dat vind ik dat nu nog teveel gebeurt. [...] de manier waarop theorie wordt aangeboden of leerstof onder de knie is nog niet gedifferentieerd genoeg." (interview ICT-coördinator)

Agenda's optimaliseren

Wanneer de tweede lockdown werd afgekondigd had de school enkele evoluties doorgemaakt m.b.t. de wanorde in communicatie. Doorheen de pandemie stuurde de school regelmatig bevestigingen uit om de werking van de school te monitoren en te optimaliseren. De schoolleiding nam het initiatief om de weekplanningen meteen af te stemmen op de Smartschoolagenda die door de leerlingen gebruikt werden en die de ouders nu ook konden raadplegen. De eerste gedeelde plannings via Sharepoint zorgde immers soms nog steeds voor vertraging en onduidelijkheid. Nu kon elke leraar een eigen planning opstellen en deze uploaden in de online-agenda. De schoolleiding nam hier voornamelijk een controlerende functie op zodat kon nagegaan worden of het team zich consequent hield aan deze werking van plannings en of alles duidelijk was voor de leerlingen.

"In Brussel was dat heel snel heel heftig, waardoor dat er dus eigenlijk heel veel klassen waren waar heel veel leerlingen niet aanwezig waren en dan weer wel aanwezig waren. En net daarvoor wilden we dat de Smartschool agenda heel gedetailleerd werd ingevuld, zodat de leerling die thuis zat in quarantaine, zodat

die wist wat dat er in de klas op dat moment werd gedaan; welke oefening; welk huiswerk; welke toetsen enzovoort er zouden moeten worden voorbereid; waar alles te vinden was. [...] In het begin van elke week en in dit schooljaar is mijn rol eigenlijk eerder een controlerende functie. Ja kijken van worden de Smartschool agenda's goed genoeg ingevuld.” (interview schoolleiding)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV1a stellen dat de leraren tijdens de eerste lockdown naar manieren zochten om variatie in hun lessen te steken, maar dat ze dit lastig vonden omwille van het verlies aan interactie met hun leerlingen. Ze voelden een verlies aan controle en geloofden dat ze leerlingen verloren door het afstandsonderwijs. Daarom schakelden ze in de tweede lockdown over op herhaling en toetsing van de gemiste leerstof. Dit zorgde echter voor veel verspreide communicatie via verschillende kanalen en een verhoogde werkdruk voor de leerlingen, wat soms ook spanningen in het gezin veroorzaakte. De directie zette wel stappen om de communicatie te harmoniseren door weekplanningen op te stellen.

OV1b: Welke condities van het 4-in-balans model waren volgens School C ondersteunend dan wel hinderend voor de implementatie van afstandsonderwijs en blended learning tijdens de eerste en tweede lockdown?

Samenwerking in vakgroepen

Het schoolteam zette in op een verhoogde vorm van **samenwerking**. Elke vakgroep kwam samen om leerinhouden te verdelen en om te zetten naar online toepassingen. Deze toepassingen werden ook gedeeld met elkaar. Op deze manier inspireerden collega's elkaar om hun praktijk anders en gevarieerd aan te pakken. De samenwerking bleef echter op het niveau van de vakgroepen. Zoals eerder omschreven zorgde dit tijdens de tweede lockdown voor een gebrekkige afstemming in opdrachten en toetsen en voor een verhoogde werkdruk voor leerlingen. De Smartschoolagenda's werden wel geoptimaliseerd, maar nog niet volledig afgestemd op elkaar.

“Nu de leerkrachten geschiedenis die verdelen het werk: jij maakt het filmpje over de Franse revolutie, jij maakt het filmpje over een ander onderwerp, maar hetzelfde filmpje van die ene leraar kon door alle leraren in zijn of haar klas worden ingezet. En zo is dat hetzelfde ook met bijvoorbeeld oefeningen, die digitale oefeningen die ze dan maken. Ik maak digitale oefeningen met bookwidgets en we delen die met elkaar in de vakgroep en jij kan die van mij gebruiken, ik kan die van jou gebruiken enzovoort. Op dat vlak is die samenwerking tijdens deze Corona Periode echt wel bevordert. En dat is niet enkel voor nu de vakgroep geschiedenis wat ik als voorbeeld gaf, dat is bij heel veel vakgroepen, bij de meeste vakgroepen is dat eigenlijk waar we nu staan.” (focusgroep leraren)

Uitwisselen van tools

De leraren werden gestimuleerd in hun samenwerking vanuit de schoolleiding en de ICT-coördinator. Meer bepaald zetten zij vanaf de eerste lockdown in op de aanwezige **deskundigheid** in het team om een overzichtsdocument op te maken met informatie over bepaalde digitale didactische tools. De informatie betrof onder meer welke verschillende digitale tools er bestaan en hoe deze werken. Later werden hier

ook voorbeelden van collega's die successen boekten met bepaalde tools aan toegevoegd. Hierdoor werden de leraren ondersteund met inspirerende voorbeelden van hun collega's. Ze werden ook aangespoord om collega's uit deze voorbeelden aan te spreken om verdere ideeën te integreren in hun eigen praktijk. Het **leiderschap** werd in deze context dus voornamelijk inspirerend en stimulerend ingevuld. Toch tonen de voorbeelden onder OV1a aan dat de inspirerende voorbeelden en de stimulatie van de schoolleiding tijdens de tweede lockdown niet steeds ingang vonden in de klaspraktijk. Hier werd de contacttijd immers voornamelijk ingevuld met herhaling en toetsing van gemiste leerstof.

“Ja we communiceren wekelijks via nota's. En toen de nota verscheen dat we de school dienden te sluiten dan begon de directie al van bijvoorbeeld: op welke manier kunnen toetsen afgenomen worden en welke tools...Daar werden echt concrete tools in opgelijst. Of stukken lessen kunnen via ingesproken powerpoints of filmpjes enzoverder. En voor leerkrachten die daar niet zo deskundig in waren stond er dan bijvoorbeeld ook een persoon bij die gecontacteerd kon worden om u daar verder te gaan helpen eigenlijk.” (interview ICT-coördinator)

Wat de deskundigheid betreft bleef het bij deze interne uitwisseling van voorbeelden. De ICT-coördinator geeft aan dat de school hier nog sterker had op kunnen inzetten met eigen professionaliseringsinitiatieven. Hij benadrukt uit bovengenoemde overzichten en voorbeelden dat leraren technisch leerden werken met nieuwe tools. Ze leerden echter niet hoe deze tools idealiter ingezet kunnen worden om het leerproces van de leerlingen te ondersteunen. Met andere woorden, de leraren hadden nog verder nood aan pedagogisch-didactische kennis van het TPACK model. Echter geeft de ICT-coördinator ook aan dat dergelijke professionalisering in TPACK tijd nodig heeft om te groeien. Vele leraren in het team zijn door de pandemie volgens hem weerbarstiger geworden tegenover innovatie en professionalisering. De meeste collega's hadden al moeite met gekende en vertrouwde didactieken aan te passen naar de contexten van het afstandsonderwijs en blended learning.

Oppervlakkig gebruik van tools

Dankzij de interne uitwisseling van voorbeelden leerden de leraren wel nieuw **digitaal leermateriaal** kennen die ze voordien nog nooit hadden gebruikt. Uit de focusgroep met leraren wordt echter duidelijk dat ze vooral nieuwe tools gebruikten om hun eigen leermaterialen te delen met de leerlingen, eerder dan de tools ook als didactisch middel in te schakelen. Met andere woorden, de affordances die sommige tools kunnen bieden werden nog niet volledig geëxploreerd tijdens de beide lockdowns. Een leraar geeft aan dat dit ook te maken heeft met bepaalde beperkingen die ze soms ervaren met het digitaal leermateriaal.

“Ik vind zo vaak wel eens iets tof dat ik denk van 'dat kan ik gebruiken', maar heel vaak, ja zo'n gratis account kan je maar een week uitproberen of zo. En dan, ja steek je daar ook de tijd niet in om dat verder uit te zoeken hoe dat precies werkt. En om ja, je kan moeilijk aan de directie vragen om zo'n betalend account te krijgen. Dat vind ik wel heel veel, er is online wel heel veel te vinden zo van digitale tools die je kunt gebruiken in de les of met afstandsonderwijs, maar dat is heel vaak betalend.” (focusgroep leraren)

Bovendien geeft de schoolleiding dat het meest toegepaste leerplatform in secundaire scholen in Vlaanderen ook dergelijke beperkingen kent:

Smartschool is geen leerplatform, Smartschool is een administratief platform, Smartschool is niet het middel om te komen tot geslaagd blended learning. Daarvoor is het veel te statisch, daarvoor heeft het veel te weinig flexibiliteit in zich. Het delen van documenten bijvoorbeeld is bijzonder moeilijk binnen Smartschool. Daar waar er andere platformen zijn die dat wel toelaten, maar het grote probleem hierbij is dat... Smartschool is zo ingebakken in het volledige onderwijssysteem dat je daar als individuele school heel weinig een impact hebt om daar iets aan te veranderen. Het is ook zo dat je als individuele school, kan je bijna niet de beslissing nemen om niet met Smartschool aan de slag te gaan, dat is heel moeilijk. (interview schoolleiding)

Voorbereid m.b.t. hardware

School C had genoeg laptops ter beschikking om de leerlingen die het nodig hadden te voorzien van toegang tot de online lessen. Daarnaast stelde ze ook doorlopend haar lokalen vrij met desktops en beamers zodat leraren hun online lessen konden voorbereiden of opnemen. Op deze vlakken van **ICT-infrastructuur** was de school dus voorbereid om vrij snel om te schakelen. Meerdere actoren gaven echter aan dat de internetverbinding op de school regelmatig uitviel. Het netwerk kon de gevraagde capaciteit niet steeds aan wat hinderend werkte voor de praktijk van de leraren.

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV1b stellen dat de condities van het 4-in-balans model in beperkte mate ingang vonden in de werking van de school tijdens de lockdowns. Voor de meeste condities zijn er echter nog verbeterpunten op te merken. De samenwerking in het team kende een stijging door de implementatie van online onderwijs, maar bleef op het niveau van de vakgroepen. Hierdoor waren de meeste lerarenteams niet op de hoogte van elkaars werking. Afstemming en coördinatie tussen vakgroepen is hierbij een toekomstig aandachtspunt. Binnen de vakgroepen werd wel digitaal leermateriaal uitgewisseld en toegepast. Dit materiaal werd echter niet meteen pedagogisch-didactisch ingezet om het leren van leerlingen te optimaliseren. De school kon alle leerlingen die nood hadden aan toegang tot het online onderwijs te voorzien van een nodige laptop. Ook de leraren kregen op school de ruimte om gebruik te maken van beschikbare computerruimtes om online onderwijs aan te bieden. Soms onderbrak een gebrekkige internetverbinding echter dit online onderwijs tot frustratie van de leraren.

OV1c: Welke initiatieven en maatregelen ondernam School C tijdens de eerste en tweede lockdown om kansengroepen te betrekken bij afstandsonderwijs en blended learning?

Verbonden via coaching

Dankzij coachingsgesprekken die de leerlingenbegeleiding van de school hanteerde kon het team snel in kaart brengen welke leerlingen nood hadden aan een laptop. De coachingsgesprekken hielden voornamelijk informele contactopnames en gesprekken in vanuit de leerlingenbegeleiding om te peilen naar de vragen en noden van de leerlingen. Door deze coaching aan te houden en snel devices uit te delen

konden ze alle leerlingen betrekken bij het online onderwijs tijdens beide lockdowns. Daarnaast deed de school ook beroep op de internetcodes die beschikbaar werden gesteld door Telenet en andere providers. Op deze manier konden ze ook meer leerlingen thuis voorzien van de nodige internetverbinding.

“In het begin hadden we een beetje moeite om hen te vinden, maar door ons systeem van onze coaches hebben we ze heel snel kunnen lokaliseren en hebben we ervoor gezorgd als het bijvoorbeeld aankomt op een ICT-infrastructuur dat zij wel de infrastructuur thuis ter beschikking hadden om te kunnen werken. Dat was vorig jaar en ook hetzelfde voor dit jaar.” (interview schoolleiding)

Voor die leerlingen waar de nood het hoogst was nam de school na de eerste lockdown de beslissing om hen tijdens de tweede lockdown toch voltijds op school te houden. Op deze manier konden ze terug volledig genieten van de schoolse structuur en het contact met het lerarenteam waar deze leerlingen duidelijk nood aan hebben. Deze leerlingen werden ook intensiever begeleid met coachingsgesprekken via de telefoon of op de klasvloer zelf. Regelmatig waren hierbij ook de ouders betrokken.

OV3a: Wat zijn de verwachtingen van School C ten aanzien van de impact van het structureel inbedden van blended learning? Wat is voor School C de ideale blend en hoe is deze blend gelinkt met kenmerken van de leerlingen, onderwijsvormen en vakken?

Gedifferentieerde leerroutes

Voor nagenoeg alle actoren betekent het structureel inbedden van blended learning een verhaal van differentiatie. De school ziet kansen weggelegd in het inspelen op individuele leernoden van leerlingen wanneer blended leeromgevingen toegepast worden. Meer bepaald zet de leraar in een eerste stap de te leren doelen uit in een leerweg. Vervolgens worden instructies en leerinhouden op meervoudige wijzen gerepresenteerd in beide componenten van de leeromgeving. Leerlingen kunnen hiermee volgens eigen keuzes en eigen tempo de leerinhouden verwerven en verwerken. De leraar faciliteert en coacht vervolgens het leerproces van de leerlingen door bijsturing en ondersteuning op maat te voorzien. Deze ideale blend leunt sterk aan bij het Flipped classroom model (Rotatie model), met elementen van het Flex model.

“En leerlingen kunnen min of meer zelf hun leerpad uitzetten en daarin heb je zowel digitaal leren als niet digitaal leren, maar het is de leerling die eigenlijk aan het stuur staat. De leerling kan eigenlijk min of meer zelf de route bepalen, of iets dat eerder heel veel instructie nodig heeft en of die instructie nu van een fysiek persoon of dat die instructie moet komen van een filmpje die je bekijkt. En dan op het einde van die periode wordt er eigenlijk nagegaan of die doelen bereikt zijn volgens wat die leerlingen heeft gedaan. Tijdens die route kan je bijsturen, kan je bijsturen als leerlingen, maar kunnen de leerkrachten, de coaches die er zijn die sturen natuurlijk ook constant bij.” (interview schoolleiding)

De schoolleiding benadrukt in deze context het belang van een doordacht ontwerp van de leeromgeving. Vooraleer nagedacht kan worden over gedifferentieerde leerroutes is het volgens haar belangrijk dat leraren stilstaan bij de leerdoelen die ze willen bereiken en hoe ze deze leerdoelen in de blended

leeromgeving tot recht willen laten komen. Dit houdt in dat ze nadenken over welke doelen in beide componenten aan bod komen, hoe deze via beide componenten bereikt kunnen worden en hoe ze de opzet van de doelen kunnen communiceren naar hun leerlingen.

“Dan denk ik dat eerst duidelijk moet zijn wat er precies wordt verwacht. Waardoor je die leerdoelen, dat element en het transparantie en structuur dat dat eigenlijk een noodzakelijke voorwaarde is om aan die andere dingen te kunnen beginnen. Dus als je weet, als je weet wat je wil op een hybride manier gaan aanbieden en je communiceert daar ook over op een transparante manier en je biedt daar een duidelijke structuur aan dat je pas daarna kan nadenken over welke trajecten ga ik daarin steken, zodat ik differentieer, op welke manier ga ik mijn feedback en evaluatie daar gaan aan koppelen, welke vaardigheden zijn er bij de leerlingen nodig om dat goed te kunnen doen?” (schoolinterne focusgroep)

Met data aan de slag

Bovendien benadrukken de schoolleiding en de ICT-coördinator dat blended leeromgevingen ook kansen bieden voor leraren om meer gericht zicht te krijgen op het leerproces van elke leerling. Meer bepaald kunnen leraren via bepaalde didactische tools leerdata registreren over de leergroei, zoals de tijd die leerlingen nemen om vragen te beantwoorden of slaagpercentages op bepaalde vragen uit testen. Deze data kunnen vervolgens gebruikt worden om het leerproces eventueel bij te sturen of extra uit te dagen. Dit vereist volgens hen wel de nodige deskundigheid en datageletterdheid bij leraren:

“Het eindproduct dat wij willen aanbieden is eigenlijk een soort van platform dat draait rond blended learning en waarin leerkracht dan eigenlijk kunnen gaan van 'oké, wat waren de positieve effecten?', 'welke voorwaarden zijn er nodig?', maar ook 'hoe ga ik meten of het in mijn klas wel de goede richting uitgaat?'. Dus die datageletterdheid gaan wij proberen aan de hand van tools te visualiseren en ervoor te zorgen dat leerkrachten met die tools aan de slag kunnen gaan, dat zij kunnen meten van 'oké, ik wil nu eens meten hebben mijn leerlingen daarin een bepaalde groei ondergaan?' en 'hoe kan ik dat meten?' en 'hoe kan ik die data interpreteren?'.” (interview schoolleiding)

Zelfregulatie bevordert

Daarnaast geven de meeste actoren aan dat blended leeromgevingen bevorderlijk kunnen zijn voor de zelfregulerende vaardigheden van leerlingen. Leerlingen leren namelijk meer verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces en dienen deze zelf te plannen en bij te sturen waar nodig. Toch wijzen sommige actoren erop dat reeds bepaalde zelfregulerende vaardigheden nodig zijn om op een degelijke manier deel te nemen aan blended leeromgevingen. Nog niet elke leerling is in staat om deze verantwoordelijkheid op te nemen en heeft hier de nodige ondersteuning in nodig. Dit kan volgens de leraren opgebouwd worden in een leerlijn waar de eerste graad nog meer volgens de planning van de leraar werkt en naar de derde graad toe steeds meer verantwoordelijkheid bij de leerling gelegd wordt.

“Ze zouden het allemaal wel kunnen omdat we de devices hebben. Maar het ding is dat we het ook wel een beetje overschatten hoe digitaal geletterd de leerlingen zijn. Die zijn eigenlijk niet digitaal geletterd he. Het is niet omdat ze een laptop hebben, dat ze weten wat ze allemaal met de laptop kunnen doen. Het

is niet omdat ze Word op hun laptop hebben, dat ze weten op welke manier dat ze Word het beste moeten gebruiken.” (focusgroep leraren)

De leerlingen ervoeren ook dat hun zelfregulatie bevorderd werd tijdens de lockdowns, juist omdat ze zelf meer instonden voor hun eigen planning en tempo. Dit was voor hen een voordeel, omdat ze deze hogere zelfregulatie in de toekomst ook nodig vinden. Wat deze toekomst betreft geven de leerlingen aan dat zij het liefst een on-campus implementatie van blended learning zouden zien. Meer bepaald beschouwen ze de leraar nog steeds als de primaire bron van leerstof en verwachten ze hier instructie en uitleg van. Daarnaast vinden de leerlingen ook bepaalde informele contacten noodzakelijk voor het leren op school en wijzen ze op het feit dat de schoolse omgeving meer rust en concentratie biedt voor het leren.

“Zo een heel programma of gewoon je hele onderwijs online gebeurt dat, dat vind ik niet zo leuk en ook zo met de talen, de interactie en zo het praten ook, wat heel belangrijk is. [...] elke leerkracht heeft ook een manier van uitleggen en de les te, ja, uit te leggen, en dus als we enkel de oefeningen dan samen maken, kan het ook voor een deel verwarring zorgen en misschien gaat direct ook opnieuw de theorie moeten uitleggen.” (focusgroep leerlingen)

Ze benadrukken wel dat oefeningen en uitleg nog steeds via online tools plaats kunnen vinden, zowel een deel op school als een deel op afstand, maar ze vinden het sociale aspect van leren ook noodzakelijk en wensen daarom toch in de eerste plaats zoveel mogelijk op de klasvloer aanwezig te zijn. Het is hier vooral belangrijk voor hen dat er voldoende variatie in werkvormen en instructie wordt gehanteerd om in te spelen op hun verschillende leerstijlen, interesses en tempo en dat de blended leeromgevingen afgestemd worden op een doordacht uurrooster. Hun ideale blend sluit dus duidelijk aan bij het Rotatie model en zien mogelijkheden in al haar submodellen.

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV3a stellen dat School C mogelijkheden ziet om met blended leeromgevingen het leerproces van elke leerling gericht in kaart te brengen, om vervolgens gevarieerde leeractiviteiten op niveau te voorzien. Hiervoor dienen leraren doordachte keuzes te maken in de te bereiken leerdoelen wanneer ze blended leeromgevingen ontwerpen. Bovendien ziet de school kansen weggelegd om de zelfregulatie van leerlingen te verhogen door hen meer verantwoordelijkheid te geven over hun eigen leerproces, onder meer door hen de leeractiviteiten volgens een eigen planning en keuze te laten doorlopen. De leerlingen zien dezelfde mogelijkheden, maar wijzen wel op het belang van de leraar die nog steeds de instructor dient te zijn en de leerinhouden dient aan te bieden. Leerlingen zijn voorstander van een blend ‘on campus’.

OV3b: Welke ondersteunende condities van het 4-in-balans model dienen volgens School C gerealiseerd te worden opdat blended learning succesvol geïmplementeerd kan worden?

Overschrijdende samenwerking

Zoals eerder vermeld onder OV1b werkte de **samenwerking** tussen de vakgroepen bevorderlijk voor de praktijk, maar kan deze nog sterker doorgezet worden over vakgroepen heen. Door een gebrek aan afstemming en communicatie tussen teams werden agenda's van leerlingen volgepland met opdrachten en toetsen. Dit zorgde vaak voor een grote werkdruk. Naar de toekomst toe is hier nog ruimte om te groeien. De ouders trekken deze lijn door naar de leerlingenbegeleiding. Hoewel deze heeft geholpen om leerlingen te bereiken en hoewel de leerlingen hun coachingsgesprekken waardeerden, vonden de ouders dat deze begeleiding vaak nog tekort schoot. Zij benadrukten dat de begeleiding voor hun kinderen summier was en zagen ruimte voor een efficiëntere samenwerking.

“En wat ik interessant vind, als je ziet bij mijn zoon dat die bijvoorbeeld nu morgen vier toetsen heeft en de rest van de week niks. Dan vraag ik me ook een beetje af, waarom is dat zo? Dat is niet echt in balans. Dan kan de school zeggen van ja dat kan je plannen, maar als ik dan hoor dat veel docenten met elkaar niet spreken, dan zou je denken dat daar misschien een rol voor een coach ligt om af een toe in die agenda's te kijken want die zijn gewoon online te bekijken. Dat ze kunnen zeggen van kijk, waarom ligt het zwaartepunt altijd op vrijdag?” (focusgroep ouders)

Bijscholing ingebed

Daarnaast zijn alle actoren het eens dat er structureel ingezet moet worden op professionalisering. De school waardeert wel de inzet die de leraren toonden om op korte tijd allerlei zaken zelf uit te zoeken en te leren. Zoals vermeld ligt de huidige praktijk echter nog lang niet in lijn met de ideale blend die de school wil nastreven. Met andere woorden, de **deskundigheid** van de leraren moet verhoogd worden. Hiervoor moeten de leraren professionalisering ontvangen die hen gebruik leert maken van didactische tools voor blended learning en hen leert hoe deze tools doelgericht ingezet kunnen worden. Bovendien moeten de nodige attitudes en reflecties ten aanzien van blended learning hier ook aangeboden worden. Dit laatste is ook cruciaal aangezien de leraren momenteel nog aarzelend zijn tegenover blended learning.

“ik heb niet graag het gevoel van voor de leerlingen te staan en niet helemaal mee te zijn of de methode die ik gebruik volledig onder de knie te hebben. En als het zo gaat over digitale vaardigheden, dan schiet ik naar mijn gevoel soms te kort, en dat vind ik geen leuk gevoel. Nu dat heeft opnieuw te maken met mijn leeftijd, hé. Dus [...] die bijscholing, ik vind dat dan echt wel belangrijk, ik wil daarin bijgeschoold worden, en niet zo alleen maar zelf een beetje uitproberen, dus dan moet daar echt wel in geïnvesteerd worden, vind ik, om een degelijke bijscholing te geven.” (focusgroep leraren)

“Dus die deskundigheid van leraren, ik denk dat er twee belangrijke zaken zijn om op in te zetten. Dat is enerzijds de vaardigheden, professionaliteit van leraren als het gaat over digitale tools. Anderzijds is het uiteraard ook, dat is eigenlijk een bijna noodzakelijke voorwaarde om ervoor te zorgen dat ook onze leerlingen digitaal competent zijn. Ik vind dat er nog, dat onze leraren in het algemeen... Over het

algemeen gesproken, zijn niet digitaal competent genoeg om de expert te zijn waarvan wij verwachten dat zij aan onze leerlingen de juiste tools en vaardigheden kunnen doorgeven.” (interview schoolleiding)

Daarnaast geef de schoolinterne focusgroep aan dat professionalisering ook sterker op de schoolvloer verankerd kan worden. Dit kan bijvoorbeeld door een ICT-coördinator voltijds aan te stellen die zowel technische als pedagogisch-didactische ondersteuning kan aanbieden aan het team. Met dit idee sluit de schoolinterne focusgroep aan bij de eerder onder OV1b vermelde bezorgdheid van de huidige ICT-coördinator. Leraren leerden tijdens de pandemie voornamelijk technisch werken met digitale tools. In een toekomstige implementatie van blended learning dienen zij echter ook de tools pedagogisch-didactisch in te zetten om het leren van leerlingen te bevorderen. Met andere woorden: de kern van het TPACK-model kan nog sterker verankerd worden in het team.

“Ja, de ICT-coördinatoren die er op dit moment zijn, ook bij ons is dat zo, is voornamelijk een technische ICT-coördinator en veel minder een pedagogische ICT-coördinator. Ik denk dat een sterk profiel, ICT-vaardigheid enerzijds en pedagogische vaardigheden anderzijds als je die kan combineren dat elke school daar gewoon veel sterker in kan zijn. Als ik gewoon heel concreet ga nadenken: die profielen zijn zeer schaars. [...] Door de aanwending van middelen en financiën is het vaak ook zo trouwens dat je als school een ICT-coördinator deelt met andere scholen. Da’s weinig bevorderlijk, denk ik. Je wil iemand die zowel het pedagogische als het technische luik ondersteunen wil je eigenlijk voltijds in jouw school aanstellen en niet versnipperd. Een uurtje daar, drie uurtjes daar, vijf uurtjes daar. Daar is niemand mee gebaat” (schoolinterne focusgroep)

Uniforme leermiddelen

Verder gaven enkele actoren eerder al aan dat bepaald **digitaal leermateriaal** limieten kent. Leraren botsen op beperkingen van tools in hun praktijk, zoals bijvoorbeeld Smartschool. Zij verduidelijken dat er nood is aan een uniform leerplatform dat scholen in staat stelt om zowel de nodige administratie en communicatie uit te voeren als de pedagogisch-didactische praktijk te versterken met ingebouwde, krachtige digitale tools. Op dit moment moeten leraren communiceren met het ene middel en hun lessen uitvoeren met andere middelen die niet steeds de ideale fit vertoonden. Daarbovenop benadrukken de leraren en de ouders dat de huidige methodes nog niet geoptimaliseerd zijn voor blended leeromgevingen. Hier zien zij een rol in voor uitgeverijen om hun handleidingen en digitale werkboeken te optimaliseren.

“Ik denk allereerst een communicatieplatform. Dat is nu...Nu gebeurt alles via Smartschool, maar ik vind Smartschool gebeurt teveel via berichten. Het is ik die een bericht stuur, maar een andere collega ziet daar niks van of ik moet die al in kopie gaan zetten. Het is te veel 1 op 1 verkeer. Daarom dat we aan het onderzoeken waren van Microsoft Teams bijvoorbeeld waar dat je een soort Facebook-achtige wall kan hebben waarop iets gepost wordt. Leerlingen kunnen daar rechtstreeks op reageren, kunnen dat zien van elkaar, kunnen daar emoties aan koppelen. Dat is iets dat ik als zeer cruciaal vond. Dus dat was een goed communicatieplatform.” (interview ICT-coördinator)

Krachtig netwerk

Tot slot maakt het schoolteam duidelijk dat bepaalde **ICT-infrastructurele** voorwaarden vaak niet voldeden om het online onderwijs te organiseren op school C. Naar de toekomst toe is het noodzakelijk dat de school beschikt over een sterke internetverbinding die de capaciteit kan dragen die blended leeromgevingen verwachten. Nu viel de internetverbinding vaak uit waardoor het lesgeven onderbroken en vertraagd werd. De schoolinterne focusgroep voegt hieraan toe dat de schoolgebouwen vaak niet afgestemd zijn op digitaal onderwijs, waardoor blended leeromgevingen moeilijk te implementeren zijn. Onderstaand fragment toont dit concreet weer:

“Je hebt vaak heel oude gebouwen waar het gewoon problematisch is om in elk lokaal kwalitatief materiaal te hebben, om de juiste aansluitingen te hebben. Dat vergt gewoon enorm veel investering. Dus in die oude gebouwen is dat vaak zeer problematisch, als ik denk aan ons, wij zijn een grote campus, er is een gebouw waar de wifi bijvoorbeeld gewoon nooit geraakt ondanks al onze inspanningen lukt het ons niet maar om daar op te kunnen inzetten, dat vergt investeringen die wij gewoon niet kunnen maken.”
(schoolinterne focusgroep)

Zowel voor het digitaal leermateriaal als de ICT-infrastructuur kijkt de school naar de overheid. De investeringen die de implementatie van blended learning vereisen kunnen niet enkel door de school gemaakt worden. Ze wensen concrete ondersteuning via digitale middelen. De schoolinterne focusgroep voegt hieraan toe dat deze middelen bovendien duurzaam dienen te werken. De overheid financiert via de Digisprong in laptops voor elke leerling, maar dit is volgens de school een oplossing die enkel ad hoc werkt en op lange termijn weinig duurzaam werkt.

“Maar ik behoed mij voor het soort oplossingen die nu worden geboden he. Je hebt Digisprong, je hebt allerlei sprongen maar in essentie verandert dat bijzonder weinig omdat ze zo fragmentarisch zijn en zo weinig, daar zit weinig perspectief, weinig visie achter. [...] Wat gaat gebeuren met dat materiaal van de Digisprong, die laptops, wat gebeurt er eens we de drie of de vier jaar voorbij zijn en al die laptops afgeschreven zijn voor die leerlingen. Daar zit geen visie vanuit de overheid achter. Dat straalt af op de individuele scholen natuurlijk want wij weten het niet, we weten het zelf niet.” (schoolinterne focusgroep)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV3b stellen dat de leraren door de plotse omschakeling voornamelijk binnen hun vakgroep samenwerkten om ideeën en materialen uit te wisselen. Door in de toekomst meer af te stemmen met andere vakgroepen kan een overload aan leerstof voor de leerlingen vermeden worden. Een doorgedreven professionalisering waarin leraren leren gebruik maken van didactische tools voor blended learning en hoe deze tools pedagogisch-didactisch ingezet kunnen worden kan leraren verder helpen om nog meer op maat van de leerling te werken. Zo kunnen leraren meer bepaald blended leeromgeving doelgericht en doordacht opstellen, eerder dan ad hoc oplossingen te voorzien om digitaal onderwijs aan te bieden. Een verdere oplossing ligt in het aanbieden van een uniform leerplatform dat leraren in staat stelt alle aspecten van hun blended leeromgevingen uit te voeren. Hiervoor is een adequate ICT-infrastructuur een noodzakelijke voorwaarde. Dit vereist duurzame investeringen en ondersteuningsmiddelen van de overheid.

OV3c: Welke maatregelen en initiatieven dienen genomen te worden volgens School C zodat alle leerlingen worden bereikt?

Doorgedreven contact

De school kon al haar leerlingen bereiken dankzij het voorzien in laptops, de coachingsgesprekken met de leerlingbegeleiders, en de bevestigingen die gestuurd werden naar ouders. Deze goede ervaringen wil de schoolleiding in de toekomst continueren en uitbreiden om nog meer informatie op maat van de leerling in kaart te brengen en te gebruiken voor de optimalisatie van blended leeromgevingen op de school.

“Ik zou de leerlingen gaan bevragen over welke nood zij zien voor zichzelf en proberen om nog veel meer gepersonaliseerd te gaan werken. [...] En ik vind dat daartoe nog te weinig de thuissituatie is bevestigd geweest. Ik denk als we verder gaan met blended learning, dat dat eigenlijk één van de eerste stappen zou moeten zijn om gewoon beter de thuissituatie in kaart te brengen. Nu dat gaat wel deels opgevangen worden wanneer we elke leerling een laptop zouden kunnen aanbieden. Dan gaan we dat stukje al wegnemen uiteraard. Maar ik denk gewoon op een zicht krijgen...Je hebt heel veel leerlingen die thuis moeten meewerken ook gewoon, die niet altijd de tijd hebben wanneer wij zeggen van 'kijk, jij moet online zijn om vier uur' bijvoorbeeld. Dan kan het bijvoorbeeld zijn dat dat niet lukt voor die leerling.” (interview ICT-coördinator)

School D

Situering

School D maakt deel uit van een scholengemeenschap waarvan de campussen verspreid liggen in het centrale gedeelte van de respectievelijke provincie. De campus van School D is gelegen in de provinciehoofdstad en dus te situeren in een stedelijke context. De school biedt ASO richtingen aan (Humane, Economische en natuurwetenschappen, Moderne en Klassieke talen, Wetenschappen Wiskunde, ...), maar ook studierichtingen binnen het kunstsecundair onderwijs (muziek, beeldende kunsten, ...). Daarnaast is er een afdeling OV4 (opleidingsvorm 4) die zich richt op leerlingen met autisme en hen voorbereidt op hoger onderwijs. De leerlingenpopulatie van de school kan gemiddeld genomen beschouwd worden als een publiek dat laag scoort op op de verschillende indicatoren die gehanteerd worden om de socio-economische status (SES) van de leerlingen te vatten. Reeds voor de covidpandemie bestonden er concrete plannen in de school voor een verder doorgedreven digitalisering, waarvan onder andere het stelselmatig ter beschikking stellen van mobiele devices voor zowel leraren als leerlingen deel uitmaakte. Ondanks het feit dat er binnen de school verschillen bestaan tussen leraren, kan school D bestempeld worden als behorend tot de categorie van *early majority* (voorlopers).

OV1a: Op welke wijze werd afstandsonderwijs tijdens de eerste lockdown en blended learning tijdens de tweede lockdown geïmplementeerd op school D?

Lockdown 1: Afstandsonderwijs

Ondersteuning in digitale toepassingen

Reeds in de week voorafgaand aan de effectieve sluiting van de scholen, anticipeerde School D op initiatief van de directie op een mogelijke periode van online afstandsonderwijs. Er werd vastgelegd op welke toepassingen er ging ingezet worden en welke keuze er gemaakt werd in de aanpak van het online onderwijs. Hier werd in eerste instantie gekozen voor een asynchrone aanpak met uitgeschreven opdrachten of opgenomen instructiefilmpjes, omdat dit (technisch) het meest haalbaar was voor de grootste groep leraren. Om deze vaardigheden aan te leren en de aanpak toe te lichten, werd op vrijdag voorafgaand aan de lockdown een extra personeelsvergadering gehouden. Daarnaast stonden de ICT-coördinatoren via allerlei digitale kanalen paraat om ondersteuning te verlenen. Wie precies een aanspreekpunt was voor welke toepassingen (online streamen, digitale tools in de klas, ...) groeide op een eerder organische manier naarmate de lockdown vorderde.

“En dan in volle lockdown, was dat van 9 uur 's morgens tot 11 uur 's avonds paraat staan om berichten te beantwoorden, telefoons te beantwoorden. Je hebt er dat voor over. Je wilt natuurlijk je collega's zo vlot mogelijk helpen. Bij berichten hadden ze bij wijze van spreken binnen de tien minuten een antwoord van mij.” (interview ICT-coördinator)

Naast een online helpdesk werden handleidingen en instructiefilmpjes ter beschikking gesteld waarmee leraren dan in zekere mate zelfstandig aan de slag konden.

School D werkte met verschillende platformen voor en tijdens de lockdown. Er werd beslist leraren hierin geen keuze op te leggen, zodat leraren konden werken met de systemen waarmee ze het meest vertrouwd waren. In de loop van de pandemie werd op grotere schaal een specifiek platform voor online videoconferencing geïntroduceerd, maar toch bleven leraren vrij om een ander platform voor hun live lessen te gebruiken. Ondersteunen van leraren, rekening houdend met ieders expertise en voorkennis was een prioriteit voor de schooldirectie.

Van zelfstandige taken naar meer live lessen

Tijdens de eerste lockdown werden voornamelijk taken gegeven. Leerlingen gaven aan dat zeker in eerste instantie de verwerking van deze taken zelfstandig diende te gebeuren. Dat leerlingen tijdens het maken van deze opdrachten niet meteen bij leraren terecht konden werd als een gemis ervaren. Door sommige leraren werd dit opgevangen door online vraagmomenten in te richten en ook tijdens de live (online) lessen die volgden op zelfstandig afstandsonderwijs bestond de mogelijkheid tot het stellen van vragen.

Na de paasvakantie werden er stelselmatig meer synchrone of live lessen ingericht (een evolutie die zich verder zette tijdens lockdown 2). De ouders gaven aan dat het aandeel live lessen voor bepaalde leerlingen, die problemen hebben met het zelfstandig kunnen plannen van hun leren, nog te beperkt was. Zij misten de structuur van een klassieke schooldag, waarbij lessen niet alleen op vaste uren plaatsvinden maar ook een door de leraren aangestuurd verloop kennen. Daarnaast werden grote verschillen gemeld in synchrone online lessen tussen leraren onderling, niet alleen qua hoeveelheid online lessen maar ook in de aanpak ervan.

“Ze zijn het op andere manieren gaan aanpakken, ingesproken PowerPoints, leerkrachten met – heb ik al een keer gezien – cameraatjes op hun hoofd die op papier opschrijven wat ze op hun scherm kunnen volgen of via een bord, leerkrachten die bij hun thuis een bord hebben gezet waar die dan aan het opschrijven waren. Toch wel uiteindelijk meer... het hangt ook van leerkracht tot leerkracht af.”
(focusgroep ouders)

Afstandsonderwijs waarbij leerlingen voornamelijk of uitsluitend gebruik konden maken van geschreven bronnen, werden als nadelig ervaren voor het leren. Kinderen hebben volgens hun ouders nood aan gesproken uitleg. Hieraan werd niet alleen tegemoet gekomen door het inrichten van meer live online lessen, maar er werd ook meer geïnvesteerd in ingesproken presentaties of instructiefilmpjes. De leerlingen ervoeren deze te herbekijken opnames als een nuttig studiemiddel, door de mogelijkheid video's te pauzeren of opnieuw te bekijken.

Live lessen bestonden veelal uit het gebruiken van een videoconferencing tool, waarbij leraren vaak een presentatie projecteerden en deze bespraken. Leerlingen geven aan dat interactie tijdens live lessen een uitdaging was: ze vonden het lastiger om vragen te stellen in een online context vergeleken met fysiek contactonderwijs.

Leerlingen vermeldden eveneens een evolutie in de vakken die live online gegeven werden en vonden dit een goede keuze. Deze evolutie bestond uit een focus op live lessen voor bepaalde vakken Voornamelijk

voor hoofd- en wetenschapsvakken werden synchrone lessen als noodzakelijk gezien. Voor andere vakken volstond volgens de leerlingen het bekijken van een asynchrone opgenomen les of het maken van een zelfstandige taak.

Het pad van pré-teaching werd volgens de directeur niet lang bewandeld, ook op aangeven van leerlingen, die vragende partij waren voor nieuwe leerstof in plaats van een volledige herhaling van de online lessen.

Motivatie en verwachtingen

Meerdere leerlingen van School D gaven aan moeite te hebben met het vinden en behouden van hun motivatie: het was niet alleen een opgave om zich letterlijk aan de computer te zetten, maar het volgen van online lessen werd eveneens als lastiger bestempeld.

“Ja, ik had het in het begin met het afstandsonderwijs vooral heel moeilijk met mij te motiveren toen. Ik kon mij heel moeilijk 's ochtends achter mijn computer zetten en dan ook mijn taken maken of mijn live lessen volgen. Met het gevolg dus dat ik dat ook heel vaak niet heb gedaan, waardoor ik later wel in de problemen ben gekomen.” (focusgroep leerlingen)

Hoewel alle bevroegde groepen het ontwikkelen van zelfregulatie als een kans zien binnen blended learning, blijkt dit anderzijds evenzeer een uitdaging. Ouders geven aan dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen op het vlak van het zelf aansturen van hun leerproces. Ook binnen dezelfde leeftijdscategorie. Door meerdere bevroegden wordt aangegeven dat oudere leerlingen hier door de band genomen beter toe in staat zijn, maar dat er ook grote verschillen zijn op het vlak van zelfregulerende vermogens bij bijvoorbeeld 17-jarigen.

Hoewel tijdens de focusgroep met de leraren gewezen werd op het feit dat leerlingen tijdens het afstandsonderwijs beter gingen plannen, was er volgens de directeur in de loop van de pandemie een afname in motivatie merkbaar onder de leerlingen. Ze vertoonden stelselmatig minder draagkracht om veel ‘studiearbeid’ te verrichten, taken werden gemaakt omdat dat verwacht werd, maar in mindere mate ‘om te leren’. Dit kwam eveneens aan bod tijdens de schoolinterne focusgroep van oktober 2021. Leraren merkten hier op dat er stelselmatig minder vooruit gepland en gewerkt werd, maar dat er alleen gestudeerd werd vlak voor de deadlines.

Leerlingen gaven onder andere in een door de school georganiseerde bevraging aan dat zij zich geregeld overdonderd en overbevroegd voelden. Volgens de ouders had dit te maken met het feit dat leraren aanvankelijk weinig overleg pleegden met elkaar over opgegeven taken, iets waar in de loop van beide lockdowns verbetering in kwam.

In eerste instantie werden opdrachten gegeven aan de leerlingen waarvan de inschatting was dat de tijdsinvestering overeenkwam met het aantal uren in contactonderwijs voor het respectievelijke vak. Op basis van de feedback van de leerlingen, en de reeds vermelde reden dat bepaalde vakken zich volgens leraren en leerlingen beter leenden tot al dan niet live online onderwijs, besliste de school om de zogenaamde richtingsvakken wekelijks aan bod te laten komen en de niet richtingsvakken om de week. Daarnaast werd binnen de vakgroepen bekeken wat de essentie was van de leerstof en welke

hoofdstukken zeker aan bod dienden te komen. Ook met betrekking tot hoeveelheid taken hielden leraren er volgens de leerlingen - toch gedurende een bepaalde periode - rekening mee als leerlingen aangaven dat de werkdruk en de verwachtingen te hoog lagen.

Wel waren de verwachtingen volgens de bevroegde leerlingen tijdens lockdown 1 minder hoog dan tijdens lockdown 2. Leraren gingen er tijdens schooljaar 2020-2021 in grotere mate van uit dat leerlingen het reeds gewoon waren online lessen te krijgen en wezen hierbij ook op de reeds opgelopen leerachterstand.

Lockdown 2

Een flexibel uurrooster

Reeds van bij het begin van het schooljaar tijdens lockdown 2, werkte School D met een flexibel uurrooster. Dit wil zeggen, een planning die ongeacht te verwachten momenten van schakelen omwille van coronamaatregelen aangehouden zou kunnen worden. Zo werd reeds van bij aanvang van het schooljaar een vorm van deels online onderwijs aangehouden voor de leerlingen van de twee leerjaren in de laatste graad. Concreet betekende dit dat de vijfdejaars op woensdag en de zesdejaars op dinsdag reeds (alvorens dit opgelegd werd) afstandsonderwijs volgden. Dit deeltijds afstandsonderwijs bestond vaak uit het maken van opdrachten of het bekijken van ingesproken presentaties en instructiefilmpjes. Deze asynchrone aanpak was noodzakelijk omdat de respectievelijke leraren ook nog geregeld fysiek aan andere klassen on campus les gaven.

In de focusgroep met de leraren werd aangehaald dat bij een eventuele toekomstige structurele implementatie van blended learning een flexibel uurrooster noodzakelijk blijft. Indien er zou gekozen worden voor een vaste halve dag online onderwijs, kan het niet de bedoeling zijn dat vakken die geroosterd zijn op die halve dag steeds online plaatsvinden. Hier moet naar gelang de noden en keuzes flexibel mee omgesprongen kunnen worden.

Hybride onderwijs

Tijdens de periode van gedeeltelijk afstandsonderwijs werd op het vlak van al dan niet live lessen net als tijdens lockdown 1 een keuze gemaakt op basis van vakken. Leerlingen gaven aan meer nood te hebben aan live onderwijs voor wetenschapsvakken, terwijl asynchrone lessen met bijvoorbeeld ingesproken presentaties voldeden voor taalvakken, geschiedenis, ... Voornamelijk wetenschapsvakken als wiskunde, fysica en chemie werden daarom ook hybride aangeboden: zowel leerlingen in de klas als leerlingen thuis volgden live de lessen mee. Het streamen naar de kinderen die thuis de les volgden, gebeurde vaak met behulp van een tablet vooraan in de klas op een statief of doordat leraren hun digitaal whiteboard eveneens streamden naar de leerlingen thuis. Leerlingen in de schoolinterne focusgroep gaven aan dat deze aanpak sterk geleek op contactonderwijs, alleen dat het voor de thuisgroep erg lastig blijft om vragen te kunnen stellen.

Welke vorm het deeltijds online onderwijs aannam werd in grote mate bepaald door de respectievelijke leraar: sommigen gaven simultaan dezelfde inhoud aan zowel de thuisgroep als de leerlingen die zich

fysiek in de klas bevonden. Anderen kozen ervoor om de leerlingen die online afstandsonderwijs volgden een aparte opdracht te geven, die volgens de inschatting van de leraar beter geschikt was om zelfstandig thuis te verwerken. Bij een volgend lesmoment werden deze rollen dan omgekeerd. Nog andere leraren gaven tijdens de fysieke contactmomenten instructie, tijdens dagen van afstandsonderwijs maakten leerlingen vervolgens opdrachten gebaseerd op de geziene leerstof.

Ook de leraren gaven aan dat de aanpak van online onderwijs kan verschillen op basis van vakken. Bepaalde vakken lenen zich tot asynchroon zelfstandig leren, waarbij dan in een vervolgles toepassing kan plaatsvinden of vragen gesteld worden. Andere vakken dienen volgens de leraren live (online) plaats te vinden, zodat er directe interactie mogelijk door bijvoorbeeld presentaties gegeven door leerlingen of samenwerking in breakout rooms. Uit de schoolinterne focusgroep kwam ook naar voren dat er tijdens het derde trimester van schooljaar 2020-2021 stelselmatig overgeschakeld werd naar voltijds contactonderwijs voor alle graden.

Evolutie in online lessen

Tijdens schooljaar 2020-2021 werd het online gedeelte van het onderwijs vaker vormgegeven door live lessen. Ouders meldden dat hierin grote verschillen merkbaar waren tussen leraren. Sommigen gaven vaak synchrone lessen, terwijl dat bij andere leraren nauwelijks of niet het geval was. Mogelijk was dit een gevolg van de bewuste keuze van School D om in te zetten op bepaalde vakken (voornamelijk wetenschaps- en keuzevakken) met betrekking tot het geven van live lessen. Althans uit de focusgroep met de ouders bleek niet dat zij op de hoogte waren van deze beslissing van de school om voornamelijk bepaalde (hoofd)vakken te organiseren onder de vorm van synchrone lessen.

Op de vraag of de (didactische) aanpak van de online lessen veranderde naarmate de lockdown langer werd, gaven leerlingen aan hierin niet veel verandering te hebben waargenomen. Wel werd de toegenomen inzet van ingesproken presentaties als een positieve evolutie door de leerlingen benoemd. Een blijvende uitdaging tijdens lockdown 2 bestond er volgens haast alle partijen in voldoende interactie te creëren tijdens de online lessen. Meerdere redenen hiervoor werden aangehaald. Vaak werden synchrone lessen gevolgd door leerlingen zonder dat camera en/of micro aangezet werden. Het niet zien van elkaar, zowel leerlingen onderling als leerlingen door de leraar werd als een extra drempel gezien. Doordat de camera niet aanstond en doordat er vaak geen inbreng verwacht werd, logden leerlingen soms in om vervolgens iets anders te doen thuis. Zelden werd het aanzetten van de camera verplicht door leraren. Actief deelnemen, vragen stellen of beantwoorden online in de klasgroep, betekende ook voor de meerderheid van de leerlingen een extra drempel of voelde onnatuurlijker aan dan in een fysieke klascontext. Interactie werd niet door iedere leraar gefaciliteerd volgens ouders en leerlingen. Sommige leraren geven dan ook aan het een grotere uitdaging te vinden om deze interactie online te realiseren, bijvoorbeeld het geven van feedback of het checken van begrip. Terwijl anderen sneller de mogelijkheden van technologie op dit vlak wisten te benutten.

“Want je kunt daar meteen ook die zien werken, je kunt dat meteen opvolgen, die werken allemaal in Drive of in Sharepoint. Je kunt dan eigenlijk makkelijk feedback geven enzoverder, dat gaat veel vlotter dan eigenlijk voor corona ... we deden dat ook al een beetje zo, vooral dan met Google Drive werken, maar nu

zijn die daar veel meer in bedreven, die kunnen dat veel meer ... Die begrijpen al die functionaliteiten wat beter, dat lukt echt wel een pak beter.” (focusgroep leraren)

Deze uitdaging wordt ook tijdens de schoolinterne focusgroep bevestigd. Leraren gaven aan tijdens online lessen onbewust meer geneigd te zijn om zelf aan het woord te blijven. Toch hadden meerdere leraren in tegenstelling tot wat leerlingen aangaven, de indruk dat een online context net laagdrempeliger werkte voor leerlingen om inbreng te hebben. Niet alleen inhoudelijk tijdens de lessen viel hen dit op, maar leerlingen vroegen ook sneller een gesprek aan voor zowel vragen als op het vlak van welbevinden.

Leraren van School D vermeldden ten slotte dat de leerlingen niet steeds zitten te wachten op interactie: ze willen weten welke opdracht ze moeten afwerken en willen dit vervolgens op eigen tempo doen. Deze vaststelling kwam niet volledig overeen met wat in de focusgroep van de leerlingen aangehaald werd. Zij wisten net te waarderen dat er vragen gesteld werden waarbij iedereen aan de beurt kon komen. Ook het gebruik van digitale quizzes en het inzetten van breakout rooms werden als positief ervaren.

OV1b: Welke condities van het 4-in-balans model waren volgens School D ondersteunend dan wel hinderend voor de implementatie van afstandsonderwijs en blended learning tijdens de eerste en tweede lockdown?

Visie: in ontwikkeling

Zowel leraren als ouders geven aan dat er tijdens de lockdown slechts in beperkte mate een visie was op het vlak van vormgeven van het afstandsonderwijs en de tools die daarvoor ingezet zouden worden. Deze keuze die leraren daarin kregen om te werken met hun vertrouwde toepassingen werd niet algemeen als positief ervaren. Het zorgde voor onduidelijkheid enerzijds, maar maakte anderzijds dat er kennis gemaakt werd met meerdere nieuwe toepassingen.

Voorafgaand aan de Covid-19-pandemie waren er binnen School D reeds plannen om met een tablet voor iedere leerlingen en leraar aan de slag te gaan. Op het vlak van visie op onderwijs en wat de plaats van ICT binnen deze visie is, liepen er dan ook reeds initiatieven voor de beide lockdowns. Deze visie dient echter nog verder uitgewerkt te worden omdat de periode van Covid-19 zich omwille van constante praktisch-organisatorische redenen daar niet toe leende. Het feit dat er vaak geschakeld diende te worden, van een stramen van volledig contactonderwijs, naar weer volledig online of blended, maakte een langetermijnplanning erg moeilijk.

De tablets worden vanaf schooljaar 2021-2022 ter beschikking gesteld aan leerlingen van het eerste jaar van iedere graad. Er bestaan reeds bepaalde doelstellingen met betrekking tot dit tablet-project, maar het concreet vastleggen in een formele visie diende op het moment van de interviews en focusgroepen nog te gebeuren. De afstemming van deze visie wordt tot op het operationeel vlak besproken in overleg met de verschillende vakwerkgroepen.

Op de website van School D worden de didactische en praktische overwegingen in het werken met tablets van hetzelfde type en voor ieder individu toegelicht. Men beschrijft daarnaast de mogelijkheden op het vlak van individuele begeleiding en (binnenklas)differentiatie. Tevens kan een tablet leraren in staat stellen, bijvoorbeeld met een digitale quiz, een snelle inschatting te maken van het begrip van iedere leerling, maken opgenomen instructiefilmpjes het mogelijk voor leerlingen om uitleg snel en naar individuele noden te kunnen herbekijken en draagt het werken met een mobiel toestel bij aan de ontwikkeling van autonome motivatie.

Digitaal leermateriaal: problemen met en kansen van digitale leersystemen en tools

Leerlingen gaven aan dat het lastiger communiceren is in een online leeromgeving onder andere door het feit dat je niet iedereen ziet tijdens een live online les. Over het aanzetten van camera's bestonden geen eenduidige richtlijnen. Vaak werd het niet verwacht of alleen maar gevraagd, zelden was het verplicht. De ouders vermeldden dat het niet verplicht laten aanzetten van de camera's de interactie tijdens online lessen niet ten goede kwam. Deze interactie, het stellen van vragen en het betrekken van leerlingen tijdens synchrone online lessen werd als een gemis beschreven door de geïnterviewde ouders.

Leerlingen gaven enkele voorbeelden van positieve aspecten van de inzet van technologie tijdens online lessen. Hierbij kan gedacht worden aan devices met een touchscreen waarvan het scherm gedeeld wordt, zodat bepaalde oefeningen stap voor stap als voorbeeld uitgewerkt werden op een digitaal whiteboard. Ook het gebruik van quiz-tools wordt aangehaald. Indien leerlingen wisten dat een dergelijke tool zou gebruikt worden tijdens een volgende les, motiveerde hen dit om bepaalde opdrachten ook effectief uit te voeren. Ook de mogelijkheid om samen te werken of bestanden te delen in een online opslagplaats wordt als een voordeel ervaren.

Leraren geven aan dat er zeker aanvankelijk geen eenduidigheid was inzake het digitaal platform dat gebruikt werd. Leraren startten met het platform waar ze het meest vertrouwd mee waren. Er werd vanuit de schoolleiding niet opgelegd welk platform men diende te gebruiken. Voornamelijk in de beginfase van lockdown 1 werden praktisch-technische moeilijkheden ervaren: zorgen dat alle leerlingen ingelogd raakten in een live les, accounts die nog niet werkten en leerlingen die zelf nog niet onderlegd waren in het gebruik van de digitale toepassingen. Leraren gaven aan dat feedback en interactie met de leerlingen zeker in de aanvangsfase moeilijk verliep. Men had als leraar geen goed zicht op wie nu effectief met de opdrachten bezig was en problemen ervaarde bij het leren. Leraren gaan ervan uit dat er leerlingen langer onder de radar zijn gebleven dan in een context van voltijds contactonderwijs.

Op het vlak van evaluatie werd slechts in beperkte mate gebruik gemaakt van online/digitale technologie. Het afnemen van bijvoorbeeld een toets waar vervolgens een foto van diende gemaakt en geüpload te worden, en waarbij de webcam als toezichtsmiddel dienst deed, werd eerder sporadisch toegepast. Leraren en leerlingen gaven aan dat digitale quiz-tools haast uitsluitend voor formatieve toetsing ingezet werden. Wel werden papers online ingeleverd en geregeld ook summatief beoordeeld. Mede als gevolg hiervan meldden studenten dat er op de dagen dat er fysiek onderwijs plaatsvond, vaak veel toetsen op het programma stonden. In de focusgroep van de leraren werd aangehaald dat het in de context van blended learning niet alleen draait om het kunnen beschikken over tools die online evaluatie mogelijk

maken, maar dat het wellicht even belangrijk is dat er nagedacht wordt over alternatieve manieren van evalueren naast het klassieke afnemen van toetsen.

Leraren geven dan ook aan nood te hebben aan een centrale databank van digitaal leermateriaal waar vrij en legaal beroep op gedaan kan worden. Het momenteel ter beschikking zijnde materiaal voldoet niet steeds aan de noodzakelijke kwaliteitseisen. Op platformen als YouTube verdwijnt het daarnaast soms na verloop van tijd of leraren geven aan dat digitaal materiaal dat circuleert niet voldoet aan voorwaarden op het vlak van copyright of hergebruik. Ten slotte werden grote verschillen gemeld tussen vakken waarvoor erg veel digitaal lesmateriaal bestaat en andere vakken waarvoor dit niet het geval is.

De in Vlaanderen voorhanden zijnde online platformen volstaan volgens zowel leraren als ICT-coördinatie en directie niet. De verwevenheid van het meest gebruikte online platform met noodzakelijke administratieve toepassingen, maakt dat men eigenlijk niet buiten dit platform kan. Anderzijds worden daar tekortkomingen gemeld op het vlak van het inzetten van het platform op didactisch vlak en om (de online component van) blended learning vorm te geven. Hier wordt voor een stuk gekeken naar de overheid om op te treden als initiatiefnemer in de ontwikkeling van een centraal platform, bestaande uit verschillende bouwstenen die scholen al dan niet kunnen aanschaffen in het kader van hun eigen visie op onderwijs. De huidige markt maakte dat leraren voor verschillende doeleinden verschillende toepassingen en platformen gingen gebruiken, wat de duidelijkheid en transparantie naar leerlingen niet ten goede kwam.

Deskundigheid: grote stappen voorwaarts, nog werk op de plank

Reeds voor de covidpandemie had School D plannen voor een verdere digitalisering van hun onderwijs, met een tablet-project dat sowieso zou aanvangen in 2021-2022, maar door de omstandigheden deels versneld ingeschakeld werd. Hoewel reeds een tweetal online platformen ingezet werden tijdens de lessen, was er nog geen expertise op het vlak van online of blended learning. Deze platformen werden voornamelijk ingezet als uploadzone of plaats waar materialen gedeeld konden worden. Tijdens de lessen zelf zetten leraren al geregeld quiz-tools in. Meerdere actoren gaven aan dat er grote verschillen bestonden en bestaan tussen leraren op het vlak van digitale competenties. Sommige leraren waren reeds voor de Covid-19-pandemie echte pioniers in het inzetten van digitale toepassingen, terwijl de vaardigheden van anderen op dit vlak eerder beperkt waren en zelfs gebleven zijn tijdens de voorbije lockdowns. Het feit dat het schakelen naar afstandsonderwijs noodzakelijk was, heeft ervoor gezorgd dat sommige die voorheen digibeten waren grote sprongen voorwaarts gezet hebben, maar dat was niet voor iedereen het geval.

“Door snel ondergedompeld te worden, leer je ook wel heel snel zwemmen, denk ik.” (focusgroep leraren)

In de focusgroep van de leraren werd aangegeven dat bepaalde digitale vaardigheden die ze noodzakelijk dienden te ontwikkelen, nu als positief ervaren worden. Deze ontwikkeling zou wellicht nooit in die mate het geval geweest zijn tijdens een ‘normaal’ schooljaar. Niet alleen was er sprake van een verdere ontwikkeling van digitale vaardigheden, maar het verplicht inrichten van afstandsonderwijs leverde ook lesmateriaal op dat post-corona evenzeer goed bruikbaar is. De vaststelling dat leraren in een versneld

tempo digitale competenties hebben verworven, werd ook bevestigd door de ICT-coördinator. Hij wees op het feit dat leraren niet alleen effectief vaardiger zijn geworden maar dat dit ook een boost gegeven heeft in hun vertrouwen en zelfzekerheid met betrekking tot het gebruik van technologie. Door meerdere actoren werd aangehaald dat blijvende professionalisering noodzakelijk is. Zeker in een context van blended learning, ook omwille van de online component in deze onderwijsvorm.

ICT Infrastructuur: aanpassingen in kader van blended learning noodzakelijk

Dat er reeds sprake was van een zekere digitalisering van het onderwijs binnen school D, bleek uit het feit dat computerlokalen reeds veelvuldig gebruikt werden, alsook een tabletkoffer waarover leraren tijdens hun les konden beschikken.

Om iedereen in de school te bedienen op het vlak van lokalen en toestellen in verhouding tot de vraag en initiatieven, voldeed de infrastructuur niet. Indien het netwerk van de school erg zwaar belast werd, kon dit nogal eens instabiel zijn, zo werd door leraren en de ICT-coördinator aangegeven. Door de pandemie werd dit proces enigszins versneld en tijdens lockdown 2 beschikten de leraren reeds allemaal over een tablet, wat de mogelijkheden tijdens het geven van online lessen aanzienlijk vergemakkelijkte. Zo konden er live aantekeningen gemaakt worden op een online whiteboard, dat via screenshare met de leerlingen thuis kon gedeeld worden. Een (uniform) toestel voor iedere leraar en leerlingen is volgens meerdere actoren een noodzakelijk gegeven om blended learning te kunnen vormgeven. Daarom heeft school D gekozen voor een toekomstig plan (vanaf september 2021) waarbij iedere leraar en leerling zal beschikken over een mobiel device, meer bepaald een tablet. De optie waarbij de school uitgerust zou worden met voldoende computerlokalen waar door iedereen en te allen tijde op beroep zou kunnen gedaan worden, was voor de directie onhaalbaar. Daarnaast zou deze optie minder passen in de reeds beschreven visie, waarin onder andere het belang van individuele begeleiding en (binnen)klasdifferentiatie beschreven staan.

Samenwerking

Volgens de directie was er reeds een cultuur van samenwerking aanwezig binnen School D en heeft dit zeker een goede basis gevormd om tijdens de lockdowns aan de slag te gaan. Meerdere partijen hadden tevens de indruk dat er tijdens de periodes van gedeeltelijk en volledig afstandsonderwijs nog meer dan voorheen werd samengewerkt door de verschillende vakwerkgroepen. Vanuit de directie werd ook het gezamenlijk aanmaken van digitale leermiddelen die dan onderling gedeeld werden gestimuleerd, zodat niet iedere leraar individueel hieraan veel werk diende te besteden. Meestal vond deze uitwisseling wel plaats, maar sommige leraren gaven toch de voorkeur aan bijvoorbeeld het inspreken van hun eigen presentaties. Volgens de directeur was dit te verklaren door een gevoel van beroepsfierheid, autonomie en het kunnen leggen van eigen accenten. Indien er wél materiaal uitgewisseld werd, gebeurde dit vaker tussen leraren door specifieke inhoud tussen leraren die hetzelfde vak gaven. De directe herkenbaarheid en toepasbaarheid voor de eigen klaspraktijk werd als belangrijke factor hiervoor aangegeven. De vakgroep werd dan ook aangehaald als een belangrijke plaats voor zowel uitwisseling, als samenwerking en leren van elkaar. Het zelf maken van online toepassingen en digitale leermaterialen werd door de leraren als erg tijd- en arbeidsintensief beschouwd.

“Misschien toch ook een oog voor de taaklast, die digitale dingen die lijken altijd geautomatiseerder te worden waardoor je zelf minder moet doen, maar in de praktijk is dat soms het tegenovergestelde verhaal. Dat daar toch ook wel een beetje op gelet wordt, dat je niet als leerkracht om half 4 achter uw computer kruipt om dan daar nog tot 8 uur 's avonds te zitten om al die dingen op orde te krijgen.” (focusgroep leraren)

Ouders merkten op dat hun kinderen spontaan opdrachten begonnen uit te wisselen en te delen. Daarnaast gaf men ook voorbeelden waarbij er daadwerkelijk samengewerkt en aan elkaar hulp gegeven werd. Dit gebeurde door het aanmaken van gedeelde gedeelde documenten of via informele sociale media, waarbij ze vragen aan elkaar stelden of mekaar uitleg gaven. Ouders hadden niet meteen de indruk dat samenwerking tussen leerlingen onderling door de school specifiek gestimuleerd werd tijdens de lockdowns ten gevolge van Covid-19. Ook de leerlingen zelf gaven voorbeelden aan van het verdelen van taken tot daadwerkelijk samenwerken aan opdrachten.

“Ja, Google Drive hebben wij ook wel vaak gebruikt om bijvoorbeeld samen te werken, als we samen hetzelfde onderzoek moesten doen, dat we daar dan samen aan werkten, de ene deed het opzoekwerk en ging verder op dit onderwerp. De ander zorgt dan voor dit onderwerp en ging daar dan over door. En zo hebben we eigenlijk samengewerkt.” (focusgroep leraren)

Leeromgeving

In de focusgroep van de ouders werd het samen thuis werken en leren als moeilijk ervaren. Het was niet in iedere thuisomgeving mogelijk om constant voor ieder gezinslid een toestel ter beschikking te hebben. Daarnaast is het geen evidentie gebleken om voldoende afgesloten ruimtes voor iedereen te voorzien om bijvoorbeeld ongestoord online meetings of lessen te kunnen volgen. In sommige thuissituaties raakte het draadloze netwerk overbelast doordat zowel ouders als meerdere kinderen gelijktijdig veel bandbreedte gebruikten.

Indien ouders ondanks de covidpandemie toch niet thuis werkten, waren leerlingen vaak op zichzelf aangewezen voor het aansturen van hun leerproces, ook omdat bijvoorbeeld grootouders een hele tijd omwille van de regelgeving niet ingeschakeld konden worden. Sommige leerlingen (ook uit de derde graad) beschikten echter niet over de nodige vaardigheden om zelfstandig te plannen en de discipline op te brengen om de schooltaken daadwerkelijk en met goed gevolg te maken. Zeker tijdens de eerste lockdown viel er immers veel structuur en begeleiding weg, omdat er aanvankelijk weinig of geen live online lessen gegeven werden. Andere ouders gaven aan dat hun kind net goed gedijde in een systeem waar ze meer autonomie hadden en zelfstandig dienden te functioneren, beter dan in een traditioneel klassikaal systeem van een 32-urige week. Door de band genomen vonden ouders het wel een goede aanpak dat kinderen uit de lagere graden zo snel en zo vaak mogelijk terug op school de lessen volgden. Communicatie met de ouders vond grotendeels plaats via het digitaal platform van de school. Om in te schatten of ouders daadwerkelijk info consulteerden werden er lijsten met inlogdata geëxporteerd uit het digitaal platform en ter beschikking gesteld van klasleraren. De inschatting werd bemoeilijkt door het feit dat ouders vaak gebruik maakten van het account van hun kind. Toch bestond de idee dat veel ouders het

digitaal platform van de school niet raadpleegden voor informatie. Indien er toch een vermoeden was van gebrekkige communicatie in het nadeel van leerlingen werden ouders eventueel opgebeld. Dit was slechts in een beperkt aantal gevallen noodzakelijk omdat het in geval van ouders waarmee geen contact was ook vaak ging om kinderen die geen problemen ervoeren. In sommige gevallen werden door leraren WhatsApp groepen gemaakt om te communiceren met leerlingen waarvan bleek dat ze tijdens de lockdowns moeilijk bereikbaar waren.

De thuisomgeving bleek ook voor bepaalde leerlingen omwille van meer socio-emotionele factoren geen goede leeromgeving. Dit kon gaan om specifieke leerlinggroepen zoals bijvoorbeeld uit Opleidingsvorm 4, die meer negatieve gevolgen ondervonden van het vervagen van de grenzen tussen de thuis- en schoolomgeving. Maar ook voor sommige leerlingen uit de ASO/KSO richting speelden er negatief beïnvloedende factoren in de thuisomgeving die het leren bemoeilijkten.

Leiderschap

De directie van School D stelde zich tijdens de lockdowns eerder faciliterend op. Van bij aanvang werden initiatieven genomen om leraren te ondersteunen in het mogelijk maken van volledig en gedeeltelijk online afstandsonderwijs. Tijdens het interview met de ICT-coördinator geeft deze aan dat directie een grote steun is geweest en in de mate van het mogelijke ruimte voor hen heeft gecreëerd om ondersteuning te bieden aan de collega's.

Vanuit de directie werd de keuze gemaakt leraren de nodige autonomie te geven in de keuzes die ze maakten op het vlak van de didactische aanpak en technologische toepassingen die ingezet werd. Deze keuzevrijheid werd zowel als een pluspunt als nadelig gezien door de leraren.

“Wat dan wat jammer is, is dat, ja, dat wordt niet echt vastgezet, er was niet echt een visie van 'we gaan nu allemaal dit gebruiken of allemaal dat' waardoor het voor de leerlingen soms wat moeilijk was, ja waar gaan we nu eigenlijk die live lessen volgen, gaat dat op Teams zijn, gaat dat in Google Meet zijn, gaan we Smartschool Live gebruiken ...? Dat vond ik misschien nog het moeilijkst, omdat dat niet zo één lijn was die ... Iedereen was zo wat aan het zoeken, wat natuurlijk ook wel z'n voordelen heeft want dan probeer je alles een beetje uit en neem je wat voor u het best werkt.” (focusgroep leraren)

Ook tijdens de schoolinterne focusgroep, geeft de directeur aan dat hij gelooft in een grote mate van pedagogische vrijheid voor zijn team in het algemeen en de vakgroepen in het bijzonder. Te strikt een visie van bovenhand opleggen zou een uiting van gebrek aan vertrouwen in de competenties van de leraren betekenen en niet motiverend werken. Tevens is er de eigenheid van iedere vakwerkgroep en hun specifieke leerinhouden.

Overheid en partners

In de focusgroep met de leraren werd aangegeven dat er slechts een beperkte ondersteuning door overheid en koepels bij het vormgeven van gedeeltelijk en volledig afstandsonderwijs werd ervaren. Dit

werd beaamd door zowel de ICT-coördinator als directeur van School D. Hierbij wordt zowel gewezen op het vlak van infrastructuur en toestellen, als op het vlak van pedagogisch-didactische ondersteuning. In de focusgroep van de leraren werd gewezen op het feit dat ze het niet vanzelfsprekend vinden dat leraren zelf dienen te voorzien in een goed toestel en connectiviteit thuis.

Tijdens de schoolinterne focusgroep die in oktober plaatsvond, wees de ICT-coördinator op de rol en de positieve evolutie hierin van de overheid. Volgens hem is de overheid momenteel meer dan voorheen initiatiefnemer op het vlak van afsluiten van raamcontracten met aanbieders van hard- en software.

Daarnaast werd tijdens de schoolinterne focusgroep aangegeven, dat leraren ook input verwachten vanuit de academische wereld. Meer bepaald evidentie en ondersteuning op het vlak van welke aanpak binnen een context van blended learning werkt, én voor welke leerlingen. Nu heeft men nog te vaak het gevoel dat men aangewezen is op een methode van trial-and-error.

Ten slotte ziet men ook een rol weggelegd voor de overheid en uitgeverijen op het vlak van lesmateriaal. De tijdens de lockdowns voorhanden zijnde databanken waarin de overheid een ondersteunende rol speelt worden maar wisselend positief onthaald door leraren of zijn in mindere mate gekend.

OV1c: Welke initiatieven en maatregelen ondernam School D tijdens de eerste en tweede lockdown om kansengroepen te betrekken bij afstandsonderwijs en blended learning?

Verschillen in leerachterstand

De ervaringen van de ouders die deelnamen aan de focusgroep op het vlak van (zelfstandig) leren en schoolresultaten van hun kinderen waren erg uiteenlopend. In sommige gevallen werd gewezen naar verschillen in leeftijd die mede bepalend zouden zijn voor het al dan niet hebben van positieve ervaringen met online afstandsonderwijs. Toch werden ook hier anekdotische voorbeelden gegeven op het vlak van leerachterstand binnen dezelfde leeftijdscategorie. Voor sommige kinderen bleek het lastiger dan voor andere om zelfstandig hun schoolwerkzaamheden te plannen. Wat door meerdere geïnterviewden vermeld werd, is dat naarmate de duur van volledig en gedeeltelijk afstandsonderwijs vorderde, het voor meer leerlingen moeilijker werd om zich blijvend te motiveren.

Eveneens volgens de ouders bleven problemen bij leerlingen op het vlak van leren langer onder de radar. Volgens hen werd vaak later dan in contactonderwijs gedetecteerd of er leerachterstanden waren. Eenmaal gedetecteerd heeft de school grote inspanningen geleverd om die kinderen met moeilijkheden te ondersteunen, bijvoorbeeld door hen tijdens dagen waarop ze in principe afstandsonderwijs hadden toch naar de school te laten komen. Deze leerlingen konden dan studeren of lessen volgen in bijvoorbeeld een openleercentrum, waarbij dan toch een vorm van begeleiding voorzien werd. Het online oudercontact volstond indien er geen problemen aanwezig zijn, maar als die er wel zijn is het geen goed kanaal om deze problemen ten gronde te bespreken.

Niet alleen door de ouders maar ook door de leerlingen werden wisselende ervaringen meegedeeld op het vlak van leerachterstand. Onder de aanwezige leerlingen tijdens schoolinterne focusgroep was de beleving bij het terug volledig naar school gaan verschillend. Voor de ene leerling was het online onderwijs bevorderend voor de eigen leermethode en het ontwikkelen van meer zelfstandigheid. Terwijl de andere leerling de schoolse structuur miste om de nodige zelfstandigheid aan de dag te leggen. Dit had negatieve gevolgen voor zijn schoolresultaten.

Leerachterstand of leerstofachterstand

In de focusgroep van de leraren werd aangegeven dat ze op het vlak van leerstof niet meteen een achterstand hebben opgelopen. Hiervoor worden twee mogelijke verklaringen gegeven. Ten eerste heeft een aantal buitenschoolse activiteiten omwille van de lockdowns niet plaatsgevonden waardoor meer ruimte ontstond in het programma. Ten tweede ligt volgens de leraren het tempo in online onderwijs lager, waardoor leerlingen makkelijker konden volgen.

“Ik heb voor het eerst mijn leerplan afgekregen vorig jaar. Je werkt in het afstandsonderwijs soms efficiënter. Maar dat wilt denk ik niet noodzakelijk zeggen dat de leerwinst bij alle leerlingen even groot is.” (focusgroep leraren)

Anderzijds wijzen leraren ook op de verschillen tussen leerlingen. Zo zouden sommigen zelfs meer leerwinst geboekt hebben dan tijdens een gewoon schooljaar. Een aantal laatstejaars is volgens de leraren beter voorbereid op hoger onderwijs dan tijdens normale omstandigheden. Waar volgens leraren wel een achterstand is opgelopen bij een meerderheid van de leerlingen, is op het vlak van verwerkingsvaardigheden. Deze vaardigheden zijn veel moeilijker te realiseren in een volledig online context. Hierbij kan gedacht worden aan het verder plannen van het leerproces, attitudevorming rond leren en het zetten van stappen om te komen tot inzichten. Basisleerplandoelen zijn dan weliswaar bereikt, maar er is minder sprake van diepgang.

Om leerlingen met leer(stof)achterstanden te begeleiden, kende de school kende reeds een systeem van zogenaamde leercoaches. Leercoaches begeleiden leerlingen niet alleen op het vlak van specifieke leerinhouden. Leerlingen waarbij de problemen op het vlak van leren zich algemener situeren, worden ondersteund in het maken van een planning en het toepassen van de juiste studiemethodes. De opvolging hiervan gebeurt door de leercoach in samenwerking met de klastitularis. Daarnaast was het geven van bijlessen buiten de formele lesuren evenmin onbekend.

Het online aanbieden van extra oefeningen of zelfs uitnodigen tot één op één tutoring werd niet als een effectieve manier tot remediëring en ondersteuning ervaren. De aangeboden extra oefeningen werden zelden spontaan gemaakt. In de gesprekken werd aangehaald dat bepaalde leerlingen nood hebben aan fysieke remediëring. Er is dan een bepaalde vertrouwensband nodig die moeilijk te realiseren is online of met behulp van technologie.

Voor de leerlingen van de middenschool die bijvoorbeeld slechtere resultaten tijdens de examens na lockdown 1 behaalden, werd in de zomer voorafgaand aan schooljaar 2020-2021 een Summerschool ingericht. Tijdens deze Summerschool werd zowel aandacht besteed aan specifieke vakinhouden als aan

algemenere leervaardigheden. De leraren die les gaven tijdens de Summerschool waren werkzaam in de scholengemeenschap waartoe School D behoort.

De directeur van School D vermeldde dat de examenresultaten voor $\frac{2}{3}$ hetzelfde of zelfs hoger waren tijdens de Covid-pandemie. Volgens hem waren deze examens zeker geen 'afkooksels' van andere jaren maar er werd meer bevraagd op hoofdzaken, terwijl bepaalde minder essentiële vragen eventueel niet gesteld werden. De directeur stelde wel een achteruitgang vast in wat als 'zorgleerlingen' benoemd wordt: zij hadden het moeilijker en hun resultaten waren minder. Hiervoor werd sterk ingezet door een zorgteam, dat extra uren besteedde aan het ondersteunen van deze leerlingen op het vlak van studiemethodes. Uit een bevraging die School D bij de leerlingen hield, bleek anderzijds dat zijzelf inschatten net minder geleerd te hebben tijdens de pandemie.

Specifieke leerlingpopulaties

In School D studeren leerlingen uit opleidingsvorm 4 (OV4). Deze leerlingen met een autismespectrumstoornis maar sterke schoolse vaardigheden worden voorbereid op verder studeren na het secundair. Dit ofwel in een ASO- of in een TSO-richting. Deze leerlingen werden in de mate van het mogelijke steeds volledig naar de school gehaald. Het in elkaar overvloeien van de thuis- en de schoolcontext als omgeving waar onderwijs plaatsvond, was extra belastend voor de leerlingen uit OV 4. Dezelfde beslissing werd genomen voor leerlingen uit het KSO. De reden om ook deze leerlingen in de mate van het toegestane les te laten volgen op campus, werd ingegeven door de grote mate aan praktijk, in bijvoorbeeld de afdeling muziek.. School D zegt dat corona niet specifiek meer materiële armoede aan het licht gebracht heeft. Slechts een beperkt aantal leerlingen deed bijvoorbeeld beroep op een door de school aangeboden laptop voor gebruik tijdens afstandsonderwijs. Daarentegen kwamen sociale armoede en schrijnende situaties thuis tijdens de Covid-19-pandemie meer aan de oppervlakte, waardoor de thuisomgeving geen optimale leeromgeving was. Het zorgteam speelde dan een cruciale rol in het verder helpen van leerlingen. Deze rol kon zowel bestaan in extra begeleiding van leerlingen in hun leerproces, of ervoor zorgen dat ze toch in de school terecht konden tijdens dagen van afstandsonderwijs zodat leerlingen toch de nodige structuur ervoeren en op ondersteuning beroep konden doen.

Infrastructuur en toestellen

Volgens de ICT-coördinator werd bij aanvang van de eerste lockdown een bevraging gedaan bij leerlingen om te achterhalen wie niet over voldoende toestellen beschikte thuis. Uit deze bevraging bleek uiteindelijk dat een 40-tal leerlingen op een populatie van ongeveer 1800 zich in deze situatie bevonden. Voor deze leerlingen werden oudere laptops, die de school nog in reserve had, klaargemaakt en ter beschikking gesteld. Ook de leerlingen gaven tijdens hun focusgroep aan dat als er iemand niet over een laptop kon beschikken thuis of wanneer deze defect was, ze steeds gratis een beroep konden doen op de school en dat er altijd voldoende laptops voorradig waren. Leerlingen waarbij het eerder de thuisomgeving was die, om praktische of andere redenen, het leerproces bemoeilijkte werden steeds in de school opgevangen om te studeren of les te volgen tijdens dagen van online onderwijs.

OV3a: Wat zijn de verwachtingen van School D ten aanzien van de impact van het structureel inbedden van blended learning? Wat is voor School D de ideale blend en hoe is deze blend gelinkt met kenmerken van de leerlingen, onderwijsvormen en vakken?

Differentiatie

Volgens de directie biedt een blended onderwijsontwerp extra mogelijkheden op het vlak van differentiatie. Informatieoverdracht kan bijvoorbeeld gebeuren aan grotere klasgroepen gebruik makend van instructievideo's. Hierdoor dient dit niet te gebeuren door iedere leraar apart voor iedere klas, wat mogelijkheden en ruimte creëert op het vlak van ondersteuning bieden aan leerlingen met specifieke leerbehoeftes in kleinere groepen. Daarnaast gaf de directeur van School D aan dat digitale toepassingen de leraren in staat kunnen stellen om fijnmazige metingen uit te voeren die bijdragen aan het nagaan van de mate van begrip en daar vervolgens de differentiatie op af te stemmen.

In dezelfde lijn merkte een leraar tijdens de schoolinterne focusgroep op dat het systeem waarbij de helft van de leerlingen thuis zelfstandig online opdrachten maakt, waarbij slechts een beperkt aantal leerlingen fysiek in de klas zit, ervoor zorgt dat leerlingen beter op basis van hun noden begeleid kunnen worden. Leerlingen zijn in kleinere klasgroepen daarnaast ook sneller geneigd vragen te stellen en hulp in te roepen. Tijdens de focusgroep van de leraren was eenzelfde verhaal te horen. Een blended aanpak maakt het mogelijk om extra aandacht te besteden als leraar aan leerlingen die het moeilijker hebben, die ondersteuning nodig hebben om diepgang en inzicht te verwerven. De sterkere leerlingen kunnen dan zelfstandig in online toepassingen de leerstof verwerven, en daarnaast kan er verdieping voor deze leerlingen gefaciliteerd worden die in een klassikale aanpak minder voor de hand ligt.

Ouders van School D zien eveneens mogelijkheden van blended learning op het vlak van differentiatie. Al stelden zij zich op basis van hun ervaring met het afstandsonderwijs tijdens de lockdowns hierbij ook vragen. Tijdens (de online component van) blended learning bleek het net moeilijker te zijn om de voortgang van de leerlingen te monitoren in het kader van differentiatie. Meer op maat kan voor de ouders eveneens betekenen voor de ene leerling online zelfstandig leren en voor de andere leerling begeleid in F2F-onderwijs. Een halve dag afstandsonderwijs kan bijvoorbeeld voor leerlingen uit de derde graad een goede voorbereiding op hoger onderwijs zijn, terwijl dit voor specifieke leerlingpopulaties helemaal niet aan de orde kan zijn.

“Dat zou misschien inderdaad wel een optie zijn dan. Kinderen die goed mee zijn en goed op weg, en genoeg discipline hebben, ja, laat die rustig thuis. Dat is geen probleem. Als die dat leuk vinden en die hebben daar zelf geen moeite meer, waarom niet. Maar kinderen die echt, ja, aandachtsproblemen hebben of zo kun je dat gewoon niet maken.” (focusgroep ouders)

Ontwikkelen van zelfregulatie

De directeur gaf aan vooral heil te zien op het vlak van zelfregulatie voor leerlingen in de derde graad. Hij merkte dat er daar door oudere leerlingen grote vooruitgang geboekt werd tijdens online afstandsonderwijs. Daarnaast stelde hij vast dat leerlingen vragende partij zijn voor een bepaalde vorm

van blended learning, omdat dit hen een stukje autonomie geeft en dat deze autonomie vervolgens motiverend kan werken.

De ICT-coördinator (tevens lesgever) haalde aan dat hij een vorm van beperkt afstandsonderwijs, bijvoorbeeld één dag, als een goede voorbereiding ziet voor hoger onderwijs voor de leerlingen van het zesde jaar. Niet alleen op het vlak van zelf plannen, maar ook op het vlak van beroep doen op medeleerlingen en niet steeds op de leraar te leunen voor uitleg en informatie. Dit bevordert niet alleen de zelfstandigheid, maar leren van elkaar is volgens hem eveneens een sterke leer methode. Tevens zal een vorm van online afstandsonderwijs met digitale leermiddelen de leerlingen ook vaardiger maken op ICT vlak.

“Weet je, we hebben er niet voor gekozen, maar het is ook niet iets dat we moeten weggooien al die ervaring die we hebben opgebouwd. Er zijn dingen die mis gegaan zijn, maar er zijn zeker ook dingen die heel goed gegaan zijn en die ook werken en voor leerlingen ook werken.” (interview ICT-coördinator)

Ook de leraren gaven aan dat zij een vorm van blended learning - waarbij de online component thuis plaatsvindt - in eerste instantie weggelegd zien voor leerlingen uit de derde graad. Zij zullen zo'n dag afstandsonderwijs dan zelf moeten plannen. Bij het bekijken van bijvoorbeeld online instructievideo's zullen zij dan zelf de inschatting moeten maken of ze de leerstof beheersen en of zij vervolgens tijd kunnen of dienen te besteden aan andere leerinhouden.

Tijdens de schoolinterne focusgroep van oktober 2021, kwam naar voren dat de leerlingen uit het zesde jaar ook tijdens schooljaar 2021-2022 reeds een vorm van blended learning krijgen. Op woensdagen werken zij zelfstandig thuis voor het vak 'Seminarie'. Voor dit vak werd tijdens periodes van voltijds contactonderwijs ook in grote mate zelfstandig gewerkt rond een project, maar steeds 'on campus' onder begeleiding. De directeur haalt aan dat leerlingen de autonomie die ze hierdoor krijgen weten te waarderen. Tijdens de focusgroep met de leerlingen in het voorjaar van 2021, gaven leerlingen wel te kennen dat ze de noodzaak van het zelfstandiger plannen van hun leren tijdens afstandsonderwijs wel als een voordeel zagen, maar tevens als een uitdaging. Sommigen gaven in het gesprek immers aan vooruitgang geboekt te hebben op dat vlak, terwijl anderen zonder ondersteuning er niet in slaagden hun eigen leerproces te plannen en te monitoren.

Deze vorm van blended learning voor het vak 'Seminarie' waarbij leerlingen een halve dag per week thuis zijn, wordt niet toegepast in de afdeling KSO/muziek, omwille van de vele praktijk. Evenmin bij de leerlingen van OV4. Hiervoor werd reeds tijdens voorgaande interviews aangegeven dat het voor hen lastig is wanneer de grenzen tussen 'thuis' en 'school' vervagen.

On campus blend

Voor leerlingen uit de lagere graden zagen zowel de directeur als de ICT-coördinator ook een vorm van blended learning weggelegd, maar dan eerder op de campus. Ten eerste beschouwen zij de F2F-component als noodzakelijk om de leerlingen echt te 'kennen' en hun voortgang en leernoden goed te kunnen inschatten. Het feit dat leerlingen en leraren allemaal over een eigen device gaan beschikken,

maakt het vervolgens beter mogelijk om ook op school te gaan differentiëren tussen leerlingen. Als leraar kan je de groep leerlingen voor wie dat nog nodig is verlengde instructie geven in het leslokaal. De leerlingen die online verdiepen of zelfstandig opdrachten maken, kunnen aan de slag achteraan in dezelfde klas of bijvoorbeeld in de mediatheek. De online component vindt dan nog binnen de structuur van de schoolomgeving plaats en niet onbegeleid alleen thuis. Ten slotte maakt deze vorm van on campus blenden het makkelijker mogelijk om leerlingen te laten leren van hun peers. Je kan binnen dit ontwerp van onderwijs leerlingen die de leerstof goed onder de knie hebben uitleg of ondersteuning laten geven aan hun medeleerlingen die dat nog nodig hebben.

In lijn met de reeds beschreven ervaringen bij het afstandsonderwijs tijdens de lockdowns, waren de meningen over de mogelijkheden van blended learning bij de leerlingen in de interne focusgroep sterk uiteenlopend. Door de ene leerling werd aangegeven dat blended learning haar voorbereidt op meer zelfstandigheid en verder studeren. Een andere leerling gaf de voorkeur aan volledig F2F-onderwijs en evenmin aan een blend waarbij de online component op de campus plaatsvindt.

Ook de leraren tijdens deze focusgroep formuleerden bepaalde bedenkingen bij een on campus blend. In een dergelijk ontwerp kan gekozen worden voor een aanpak waarbij leraren over verschillende klasgroepen heen leerlingen gaan bijstaan en ondersteunen in bijvoorbeeld een openleercentrum. Ook al zijn deze leraren allemaal expert in het desbetreffende vakgebied, volgens de bevroegde leraren is de nabijheid en ondersteuning van de eigen leraar waarmee leerlingen vertrouwd zijn van belang. Indien deze vertrouwensband er niet is, gaan leerlingen minder geneigd zijn hulp in te roepen en vragen te stellen.

Extra mogelijkheden door technologie

Het inzetten van technologie tijdens blended learning maakte volgens de directeur bepaalde zaken mogelijk die zonder ICT moeilijker te realiseren zijn. Hierbij werd een voorbeeld aangehaald uit het KSO richting muziek. Dankzij hun tablets kunnen deze leerlingen makkelijker opnames maken van hun muziekstukken en deze vervolgens delen. Ook bestaan er specifieke apps om bijvoorbeeld het geluid van de opnames te bewerken. Daarnaast kan technologie de interactie buiten de schooluren en -muren vergemakkelijken, door het inzetten van communicatietools. In het reeds besproken item 'Differentiatie' werd reeds gewezen op de mogelijkheden van online video om in te zetten tijdens instructie en toepassingen die leraren kunnen ondersteunen bij het inschatten van de voortgang en begrip van individuele leerlingen. Tijdens de schoolinterne focusgroep werd ten slotte ook aangehaald dat de inzet van technologie nadrukkelijker deed nadenken over de gehanteerde didactiek. Op het moment dat deze focusgroep plaatsvond, maakten leerlingen en leraren in drie leerjaren reeds gebruik van een individuele tablet. Leraren gaven aan dat ze door dit toestel ter beschikking te hebben, en door de ervaringen en toegenomen deskundigheid tijdens de lockdowns, ze over andere vormen van didactiek gingen nadenken. Bijvoorbeeld, ingesproken lessen en beeldmateriaal inzetten voor leerstof die anders gedoceerd werd. Hierdoor komt meer ruimte vrij voor extra uitleg bij specifieke vragen of problemen.

Samengevat kan gesteld worden dat alle actoren wel heil zien in een vorm van blended learning, al bestaan er over de aanpak verschillende meningen. Twee factoren liggen aan de basis van deze

verschillende opinies op het vlak van ontwerp. Ten eerste is er de overtuiging dat er geen one-size-fits-all aanpak wenselijk is. Leerlingen verschillen, bijvoorbeeld op het vlak van zelfregulerende vaardigheden. Dit zowel omwille van leeftijd, maar ook binnen dezelfde leeftijdscategorie. Ten tweede en aansluitend bij het vorige, is men niet zozeer een specifiek ontwerp genegen, maar dient er bij de implementatie van een ontwerp rekening gehouden te worden met een aantal voorwaarden. Deze worden besproken onder de volgende onderzoeksvraag.

OV3b: Welke ondersteunende condities van het 4-in-balans model dienen volgens School D gerealiseerd te worden opdat blended learning succesvol geïmplementeerd kan worden?

Visie

Terwijl een gestructureerde inbedding van blended learning door de grote meerderheid van de actoren als een positief gegeven beschouwd wordt, bestonden er echter ook verschillen over welk model van blended learning op welke wijze dient uitgewerkt te worden. Voor sommigen was dit model voornamelijk gebaseerd op basis van een keuze voor specifieke vakken of vakinhouden die zich voor blended learning lenen. Voor anderen bestaat de invulling van de blend eerder op inspelen op specifieke leerbehoeftes van leerlingen, ongeacht de vakinhoud waarbinnen deze leerbehoeftes zich situeren. Wel moet hierover volgens de actoren duidelijkheid bestaan.

De ouders vermeldden dat er een duidelijk draaiboek met een doordacht proces moet zijn en een heldere visie dient te zijn, voordat er überhaupt met blended learning aan de slag kan gegaan worden. In dat draaiboek moet rekening gehouden worden met de specifieke leerbehoeftes van alle leerlingen.

“Voordat er aan de slag gegaan wordt met blended learning moet een school een duidelijke visie hebben, er moet een proces uitgeschreven worden, een eenduidig draaiboek over de verwachtingen ten aanzien van leerlingen én leraren. Het al dan niet slagen van blended learning mag niet van de individuele leraar afhangen.” (focusgroep ouders)

Volgens de directeur zijn de leraren ietwat behoudend op het vlak van de keuze voor een model waarbij er een substantiële vorm van online onderwijs in afstand zou plaatsvinden. Volgens hem stellen zij zich de vraag of een dag per week niet te veel is, zelfs voor de leerlingen uit de derde graad. Evenzeer was de directeur de mening toegedaan dat een 32-urige lesweek die uitsluitend bestaat uit fysiek contactonderwijs en in grote mate klassikaal vormgegeven wordt zoals dat nu het geval is, niet blijvend en evenmin aangewezen is. Tijdens de schoolinterne focusgroep gaf de directeur aan dat hij verwacht had dat leerlingen meer moeite zouden hebben om terug in een systeem van 32 uur les te moeten functioneren. Dit blijkt tijdens het eerste trimester van school 2021-2022 echter nauwelijks het geval te zijn. Leerlingen geven immers voornamelijk aan tevreden te zijn dat ze terug volledig naar school kunnen komen. Ouders suggereren een aanpak van maximaal een halve dag per week, waarbij kinderen bijvoorbeeld op woensdag zelfstandig online taken maken, opdrachten of groepswerken uitvoeren. En dit uitsluitend voor de derde graad.

Zowel leraren als leerlingen halen aan dat in de visie op blended learning rekening dient gehouden te worden met de vakinhouden. Bepaalde vakken lenen zich volgens beide actoren beter dan andere om aan bod te laten komen in de online component van blended learning. Bepaalde vakken of vakinhouden vereisen volgens de leraren F2F-contactonderwijs om de nodige interactie te bekomen en ook non-verbale communicatie volledig tot zijn recht te laten komen. In de focusgroep van de leerlingen werd gewezen op het feit dat de keuze voor bepaalde vakken niet noodzakelijk een statisch gegeven moet zijn. Leerlingen beschreven het scenario waarin ze als het ware *en route* de kans moeten krijgen om te kiezen voor extra F2F-ondersteuning voor bepaalde vakinhouden, terwijl ze andere vakinhouden zelfstandig online zouden kunnen afwerken. Leerlingen beseffen dat hier een organisatorische uitdaging bij komt kijken, in lijn met wat leraren omschreven als 'flexibele uurroosters'. Indien een bepaalde (halve) dag gekozen wordt voor afstandsonderwijs, mag het niet zo zijn dat steeds dezelfde vakken online op afstand aan bod komen omdat die toevallig die dag geroosterd staan.

Deskundigheid

Volgens de directeur dient het pad van de geleidelijkheid bewandeld te worden op het vlak van professionalisering. Hij gelooft in een soort van kerngroepen die stelselmatig ideeën en toepassingen verspreiden onder het hele lerarenkorps. Hierbij dient rekening gehouden te worden met ieders snelheid om technologie zowel technisch in de vingers te krijgen als om deze technologie pedagogisch-didactisch op een effectieve wijze in te zetten. De directeur ziet hier een rol weggelegd voor voorlopers binnen vakwerkgroepen, veel samenwerking en visitaties aan elkaar. De leraren in de focusgroep geloven eveneens in dit principe, maar stellen zich de vraag of alle leraren daarvoor klaar zijn.

Ook gaan scholengroepen op het vlak van professionalisering volgens de directeur een rol spelen, om te vermijden dat professionaliseringsinitiatieven op verschillende 'schooleilandjes' telkens opnieuw genomen worden. Volgens de directeur betekent rekening houden met ieders snelheid niet dat professionalisering vrijblijvend mag blijven. Er dient meer een cultuur van nascholingen te zijn, waarbij professionalisering eventueel een verplichtend karakter mag krijgen. Om dit mogelijk te maken zou het een optie kunnen zijn om professionalisering voor een stuk in te bedden in de opdracht van de leraren. In dat geval kan het bijvoorbeeld verwacht worden dat iedere leraar x-aantal bijscholingen per jaar moet volgen. In de focusgroep van de leraren werd aangegeven dat blijvende professionalisering inderdaad verwacht mag worden van leraren en dat dit zeker in het geval van deskundigheid op het van van digitale toepassingen een noodzaak is.

Ouders geven aan dat leraren, al zijn er grote verschillen en erg goede voorbeelden, nog sterk zullen moeten geprofessionaliseerd worden op het vlak van online lesgeven. Dit vergt volgens hen een specifieke aanpak. Deze manier van lesgeven en de specifieke vereisten die daaraan gekoppeld zijn maakten dat de verschillen tussen leraren tijdens de beide lockdowns nog sterker op de voorgrond traden.

Zowel tijdens het interview als tijdens de schoolinterne focusgroep wees de ICT-coördinator op het belang van onderlinge professionalisering binnen vakgroepen. Indien mensen leren van elkaars ervaringen, is de kans groter dat collega's gaan toepassen wat hen geleerd werd. Niet alleen omdat men dan de overtuiging

heeft dat men het ook effectief zal kunnen, maar ook omwille van de directe inzetbaarheid in de eigen les.

"Ik geloof nog altijd in het principe, als leerkrachten het van een andere leerkracht zien en niet van iemand van ICT, werkt het veel beter. Want mensen van ICT worden toch altijd een beetje gezien als: "Ja die weet alles en dat gaat zo snel, ik kan dat nooit." Terwijl als ze het dan van collega's zien..." (interview ICT-coördinator)

Leraren gaven tijdens de beide focusgroepen aan dat er nood bestaat aan professionalisering op het vlak van technologische deskundigheid die aansluiten bij wat een leraar nodig heeft. Zo kan het geleerde ook effectief en direct ingezet worden tijdens hun respectievelijke lessen. Nu wordt vaak een kloof ervaren tussen het aanbod en de eigen noden.

Tijdens de lockdowns is ook gebleken dat er een blijvende plaats kan weggelegd zijn voor online professionalisering. Het tijdstip van en de afstand tot veel professionaliseringsmomenten vormt een struikelblok om deel te nemen. Indien nascholingen die zich daartoe lenen tijd- en plaatsafhankelijk zouden worden aangeboden kan dit deelname vergemakkelijken. Al is de aard en inhoud van bepaalde professionalisering soms van die aard dat deze op locatie dient plaats te vinden.

Tot slot is er op het vlak van deskundigheid volgens de ICT-coördinator ook nog nood aan het aanleren van belangrijke vaardigheden bij leerlingen. Ze zijn algemeen wel vrij bedreven in het gebruik van hardware, apps en software. Maar niet om deze vaardigheden expliciet voor hun leren in te zetten. Hierbij wordt informatiegeletterdheid aangehaald, maar ook informatiemanagement: het opslaan, beheren en delen van informatie op een efficiënte manier.

ICT Infrastructuur

Volgens alle actoren is het essentieel dat iedere leerling individueel over een toestel kan beschikken, zowel in de school- als thuisomgeving. Leraren gaven tijdens hun focusgroep aan dat er in de Digisprong voornamelijk aandacht besteed wordt aan een toestel en goede connectiviteit voor iedere leerling. Hoewel zij daar volledig achterstaan, vinden ze het niet zo vanzelfsprekend dat leraren zelf voor de kosten moeten opdraaien van alle technologie die nodig is voor hun werk. Hierbij wordt niet alleen gedacht aan een laptop of tablet, maar ook een goede headset en webcam behoren in het geval van blended learning tot het noodzakelijk materiaal. Daarnaast wezen leraren er op dat er binnen de school niet alleen sprake dient te zijn van een goede netwerkverbinding, maar dat de uitrusting van ieder lokaal best uniform dient te zijn op het vlak van verbindingen en compatibiliteit. Aangezien de meesten vaak van lokaal dienen te veranderen geeft het soms problemen als ze met hun toestel moeten connecteren met andere ICT-toepassingen in de respectievelijke lokalen.

Behalve een aparte device voor iedere leerling, vond de directeur daarnaast ook dat dit toestel dient uitgerust te zijn met een goede plannings- en annotatietool. Indien van de leerlingen verwacht wordt dat zij hun leren meer zelf gaan plannen, is dit noodzakelijk. De schoolinterne focusgroep vond plaats op het ogenblik dat de helft van de leerlingen reeds over over een tablet met een stylus beschikte. Zij gaven aan

dat de mogelijkheid om te kunnen noteren met een digitale pen en alle nota's centraal te kunnen opslaan zodat deze steeds ter beschikking zijn, als een positief punt te ervaren.

Overheid **en** **partners**

Om blended learning binnen scholen structureel te implementeren, gaven verschillende actoren binnen school D aan dat de overheid meer pedagogische ICT-uren ter beschikking zou kunnen stellen aan scholen. Deze uren zouden dan niet uitsluitend aan ICT-coördinatoren kunnen toegekend worden, maar ook aan vakgroepvoorzitters. Deze vakgroepvoorzitters zouden dan zowel een rol kunnen spelen in het ontwerpen van blended learning alsook op het vlak van het begeleiden en professionaliseren van collega's.

Zoals onder het item "Digitaal leer materiaal" nog gedetailleerder zal worden besproken, zijn zowel de leraren, de ICT-coördinator als de directeur van School D van mening dat er op het vlak van een kwalitatief elektronisch leerplatform nog verbetering mogelijk is. Volgens de verschillende actoren kan de overheid in het ontwerpen en ter beschikking stellen van een dergelijk leerplatform een faciliterende rol spelen.

Ook wat betreft verdere professionalisering ziet de directeur van School D een taak weggelegd voor zowel de overheid als de koepels. Ten eerste zou de overheid ervoor kunnen zorgen dat professionalisering een wezenlijk onderdeel vormt van de opdracht van een leraar. Eventueel moet er nagegaan worden of een zekere mate van nascholing effectief deel kan uitmaken van het urenpakket van de leraren, en niet buiten de formele opdracht dient plaats te vinden. Daarnaast is er het nascholingsaanbod. Zowel de overheid als de koepels dienen er mede voor te zorgen dat het aanbod aan nascholingen aan bepaalde kwaliteitseisen voldoet en aansluit bij de noden die leraren ervaren. Leraren gaven in de focusgroep aan dat de tijd en de invertering

Niet alleen wat het elektronische leerplatform betreft, maar ook op het vlak van digitale leermiddelen, wordt geopperd dat zowel uitgeverijen als de overheid en koepels beter dienen samen te werken. Er dient geïnvesteerd worden in een soort van online databank voor lesmaterialen, of een verbetering en beter bekend maken van de bestaande initiatieven.

"Ik vind het gigantisch frustrerend dat we meer en meer digitaal moeten werken, maar dat ik eigenlijk niet aan materiaal kan geraken, dat ik dat illegaal moet downloaden of streamen ... en dat op het vlak van leer materiaal, documentaires, historische films, wat dan ook, ... dat de overheid eigenlijk daar niet meer op springt, niet meer dan alleen het archief van het onderwijs." (focusgroep leraren)

Voor leveranciers en ontwikkelaars van digitale toepassingen en software, is het volgens de directeur en de ICT-coördinator van belang dat deze naast een louter technologische kijk op toepassingen ook voeling hebben met het onderwijs om de vertaalslag naar de praktijk te kunnen maken.

Tot slot zien zowel de directeur als de leraren heil in een betere samenwerking en uitwisseling van expertise met hogescholen en universiteiten. Volgens de directeur zit daar zeer veel know-how op het vlak van digitaal onderwijs die zij zouden kunnen delen met het secundair onderwijs. Een leraar in de schoolinterne focusgroep zag de input van de academische wereld dan veeleer specifiek op het vlak van evidentie betreffende blended learning. De wetenschappelijke inzichten over wat werkt voor welke

leerlingen binnen blended learning zouden de trial-and-error aanpak waarvan nu vaak sprake is kunnen vermijden.

Digitaal leermateriaal

Leraren geven aan dat er een consensus dient te zijn op het vlak van welk digitaal platform en welke toepassingen er binnen School D gaan gebruikt worden. Dit dient vastgelegd te worden vanuit de schoolleiding. Dit maakt het voor hen duidelijk waarin ze zich dienen te specialiseren, plus een meer uniforme inzet van digitaal leermateriaal schept duidelijkheid voor de leerlingen.

De ICT-coördinator gaf aan dat er best zelfs afspraken gemaakt worden op het vlak van digitaal leermateriaal en de elektronische leeromgeving over scholen heen. Er dient niet alleen een consensus gevormd te worden een over welke digitale leermiddelen er gaan gebruikt worden, maar ook moet nagegaan worden of deze voldoen aan de vooropgestelde verwachtingen. Een dergelijke consensus gaat niet alleen de leraren maar ook de leerlingen de nodige duidelijkheid en structuur verschaffen.

Ook leerlingen gaven aan dat een centraal platform als vertrekpunt noodzakelijk is.

“We hebben op Smartschool een digitale agenda. En sommige leerkrachten die zetten dat in die digitale agenda, alles wat je moet doen. En dan anderen stuurden taken per mail. En voor sommige vakken was het Google Classroom dat je daar een taak moest uploaden maar dan ook weer op Smartschool zelf, ja dat was heel gek.” (focusgroep leerlingen)

De directeur van School D gelooft anderzijds in een vorm van keuzevrijheid voor leraren op het vlak van toepassingen die gebruikt worden. Ook wat betreft het ontwikkelen van digitaal lesmateriaal is hij van mening dat leraren nood hebben aan een zekere vorm van autonomie en dat zij omwille van beroepsfierheid ook zelf lesmateriaal willen ontwikkelen. Een goed evenwicht tussen een kwaliteitsvol centraal aanbod van digitaal materiaal en de mogelijkheid hebben om zelf te ontwikkelen is volgens hem noodzakelijk. Leraren in een keurslijf plaatsen en hen deze autonomie niet geven zal hun motivatie aantasten.

Ouders stellen zich op het vlak van meer digitale leermaterialen de vraag of deze het leren van hun kinderen niet zouden kunnen belemmeren. Indien er veel gestudeerd moet worden op basis van digitale toepassingen en er veel gelezen wordt op schermen kan dit mogelijk ook nadelige gevolgen hebben. Naast lezen denken ze ook aan ‘noteervaardigheden’ die mogelijk minder ontwikkeld worden indien leermaterialen allemaal digitaal zijn en niets meer op papier afgedrukt wordt.

Wat betreft de voorhanden zijnde elektronische leerplatformen zijn leraren, de ICT-coördinator en de directeur het er over eens dat het huidige aanbod niet voldoet. De directeur gaf aan dat het huidige door School D gehanteerde online systeem alleen beantwoordt aan bepaalde administratieve eisen die van overheidswege verwacht worden. Maar op het vlak van bepaalde eisen die mogen gesteld worden met betrekking tot didactiek en het vormgeven van onderwijs schiet het platform tekort. Het zou ook interessant zijn volgens de directeur als er hier meerdere spelers op de markt waren met valabele alternatieven om keuzes te kunnen maken.

Samenwerking

Meerdere ouders gaven aan dat kinderen spontaan opdrachten begonnen uit te wisselen en taken te verdelen. Daarnaast werden ook voorbeelden gegeven van op initiatief van de leerlingen zelf ontworpen gedeelde documenten in een online drive, waarin dan effectief werd samengewerkt aan een opdracht. Ook werkten hun kinderen via informele sociale media, waarbij ze vragen aan elkaar stelden of mekaar uitleg gaven. Dit werd bevestigd door de leerlingen. Ouders stellen zich de vraag of deze samenwerking tussen leerlingen niet gerichter moet aangestuurd en gestimuleerd worden vanuit de school in een context van blended learning.

Wat betreft samenwerking tussen leraren, zijn de verschillende actoren het er over eens dat er een belangrijke rol weggelegd is voor de vakgroep. Dit zowel binnen een specifieke vakgroep als tussen vakgroepen om duidelijke afspraken te maken en de aanpak van blended learning op elkaar af te stemmen. Deze eenduidigheid is noodzakelijk zodat de aanpak en de verwachtingen naar leerlingen in de context van blended learning ook helder zijn. Een vakgroep wordt zoals reeds aangehaald onder item "Deskundigheid" gezien als een plaats waar leraren van elkaar kunnen leren. Hun gedeelde vakinhoud en pedagogisch-didactische aanpak faciliteert effectief leren van elkaar. De directe inzetbaarheid van het geleerde naar de eigen klaspraktijk speelt hierin een belangrijke rol. Daarnaast kunnen leden van een vakgroep ontwikkelde digitale lesmaterialen met elkaar uitwisselen, zodat hetzelfde werk niet door ieder individueel dient uitgevoerd te worden. Ten slotte moet samenwerking binnen vakgroepen kunnen leiden tot een verdeling van taken. Niet ieder lid van een vakgroep dient bijvoorbeeld expert te zijn wat betreft technologie. Sommigen zijn misschien meer bedreven in het bedenken van een creatieve aanpak of het plannen en op elkaar afstemmen van de online en F2F-component van blended learning.

Leeromgeving

Leraren gaven aan dat een on campus vorm van blended learning specifieke mogelijkheden inhoudt op het vlak van differentiatie. Hieraan koppelden zij wel voorwaarden met betrekking tot de binnenschoolse infrastructuur. Indien bepaalde leerlingen zelfstandig online aan de slag kunnen gaan, terwijl de leraar extra aandacht besteedt aan de leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben, dienen hiervoor niet alleen voldoende maar ook voldoende grote lokalen ter beschikking te zijn. Veel van de huidige lokalen worden daarvoor te klein geacht. Ook de vorm van de lokalen, bijvoorbeeld met aparte zithoeken, wordt best aangepast. Leslokalen dienen als het ware uitgerust en vormgegeven te zijn als een soort van open leercentrum of mediatheek.

Behalve aspecten aan een leeromgeving die veeleer praktisch van aard zijn, gaven leerlingen tijdens de schoolinterne focusgroep ook aan dat een leeromgeving moet motiveren. Een belangrijke factor inzake motivatie was voor hen een goede balans tussen hoge, maar ook haalbare verwachtingen. Summatieve toetsen waren volgens de aanwezige leerlingen bijvoorbeeld noodzakelijk om gemotiveerd te blijven, anderzijds mogen de vooropgestelde doelen en werkbelasting ook niet van die aard zijn dat leerlingen afhaken. Ook nabijheid van de leraar in de online component van blended learning is volgens leerlingen

een must. Een asynchroon vragenplatform of de mogelijkheid tot het live stellen van vragen tijdens online afstandsonderwijs behoorden op dit vlak tot de suggesties.

Indien de leeromgeving voor een stuk zou bestaan uit de thuisomgeving, geven ouders aan dat als er een dag online afstandsonderwijs georganiseerd wordt, deze weliswaar niet voor 100% uit live lessen dient te bestaan. Toch moet er in de leer/thuisomgeving een vorm van controle en structuur aangeboden worden. Dit kan volgens hen gerealiseerd worden bijvoorbeeld door bepaalde online live momenten in te richten doorheen de dag.

Tijdens het noodgedwongen afstandsonderwijs gaven verschillende actoren reeds aan dat indien er afstandsonderwijs georganiseerd zou worden, rekening moet gehouden worden met de specifieke thuisomgeving van de leerlingen. Indien deze niet bevorderlijk is als leeromgeving, moet aan leerlingen de kans geboden worden online onderwijs on campus te volgen.

Leiderschap

Leraren verwachtten dat er inzake visie op blended learning en de keuzes die daarin gemaakt worden beslissingen genomen worden door de directie. Onder leiderschap verstaan zij het managen van alle randvoorwaarden en condities van blended learning. Onder het item 'Digitaal lesmateriaal' werd reeds besproken dat dit bijvoorbeeld verwacht wordt op het vlak van het online platform en de tools die ingezet zouden worden.

Tijdens de lockdowns koos de directeur voor een eerder ondersteunende en faciliterende rol op het vlak van het vormgeven van online onderwijs en keuzes die daarin gemaakt werden. Ook tijdens de schoolinterne focusgroep herhaalde de directeur het belang dat hij hecht aan de pedagogische vrijheid van zijn leraren en de autonomie van de vakwerkgroepen.

OV3c: Welke maatregelen en initiatieven dienen genomen te worden volgens School D zodat alle leerlingen worden bereikt?

In School D zal vanaf het schooljaar 21-22 gestart worden met een tabletproject. Ouders geven aan dat het van belang is dat de doorgevoerde digitalisering, plannen met betrekking tot het implementeren van blended learning en het aanschaffen van devices door de overheid dient ondersteund te worden zodat kinderen van niet kapitaalkrachtige ouders benadeeld zouden worden. Tevens mag er voor ouders geen meerkost zijn tengevolge van het moeten aankopen van én digitaal leermateriaal en toch nog evenzeer handboeken en cursussen.

De ouders gaven eveneens aan dat er niet zomaar van uit gegaan mag worden dat alle kinderen in een bepaalde vorm van blended learning goed zullen gedijen. Er dienen initiatieven genomen te worden om ervoor te zorgen dat kinderen met problemen niet onder de radar blijven en dat er voorzieningen moeten zijn voor kinderen met bijvoorbeeld aandachtsproblemen of problemen met plannen.

De directeur van School D geeft aan dat een one-size-fits-all aanpak niet aangewezen is. Een bepaalde vorm en aanpak van blended learning kan voor voor een bepaalde groep leerlingen misschien een goede

keuze zijn terwijl dit voor anderen mogelijk niet het geval is. Meerdere actoren geven aan blended learning waarbij sprake is van een bepaalde mate van afstands/thuisonderwijs vooral een optie is voor de derde graad doorstroom ASO, eventueel stelselmatig opgebouwd vanuit de tweede graad. En dit dan als voorbereiding op hoger onderwijs. Uit de schoolinterne focusgroep van oktober 2021, bleek dat er inderdaad een vorm van blended learning ingevoerd werd voor de leerlingen van het zesde jaar ASO, maar niet voor de leerlingen van KSO en opleidingsvorm 4.

De GOK-indicatoren in School D zijn lager dan in vele andere scholen. Zo gaf slechts 1 à 2% van de leerlingen aan thuis niet over de nodige ICT-infrastructuur te beschikken en meestal betrof het dan gebrekkige Wifi voor meerdere mensen tegelijk. Toch dient hiervoor volgens verschillende actoren oog te zijn en moeten scholen voorzien in bepaalde formules waardoor de aanschaf van een device dat aan de verwachtingen voldoet en voldoende recent is voor ieder kind mogelijk is.

School E

Situering

School E is een stedelijk gelegen school in de provincie Limburg. De school maakt samen met 10 andere secundaire scholen deel uit van de scholengemeenschap Provinciaal en Stedelijk Onderwijs Limburg. School E biedt in de eerste graad zowel een A- als een B-stroom aan. Vanaf de tweede graad kunnen leerlingen richtingen kiezen in het ASO, TSO en BSO. De praktijkgerichte opleidingen situeren zich op het vlak van handel, verkoop, informatica en talen. Binnen het ASO kan gekozen worden voor economische en humane wetenschappen, gecombineerd met wiskunde of talen. Daarnaast biedt School E ook een OKAN klas aan (Onthaalonderwijs voor anderstalige kinderen). Het leerlingpubliek van School E is erg divers en 28% van de leerlingen scoort positief op de SES-indicator buurt. School E profileert zich als een school waar gewerkt wordt aan een positief schoolklimaat om zo de ideale leeromstandigheden voor alle leerlingen te creëren. Reeds voor de lockdowns ten gevolge van de Covid-19-pandemie speelde binnen School E zowel in een team teach project in de eerste graad als in bepaalde studierichtingen digitalisering een belangrijke rol. School E wil ernaar streven dat leerlingen de juiste ICT-vaardigheden aanleren binnen hun specifieke studierichting. Gezien het feit dat er reeds initiatieven tot verdere implementatie van ICT genomen werden enerzijds, maar dat deze anderzijds nog verder uitgerold dienen te worden binnen het concept van blended learning kan School E gerekend worden tot de groep van de 'early majority'.

OV1a: Op welke wijze werd afstandsonderwijs tijdens de eerste lockdown en blended learning tijdens de tweede lockdown geïmplementeerd op School E?

Lockdown 1

(Invloed van) ICT-infrastructuur

Leerlingen meldden dat er aanvankelijk technische problemen waren met inloggen, opstarten en gebruiken van bepaalde toepassingen. Ze hadden de indruk dat leraren hierdoor gingen afhaken en geen online lessen meer gaven, maar overschakelden op het voornamelijk per mail doorsturen van opdrachten.

“Voor ons was het vooral ... In het begin was er zeker wel een heleboel online les met heel wat internetproblemen of technische problemen en dat zorgde er wel voor ... Ja die technische problemen stoorden de les, dan konden we niet doorgaan. En op een gegeven moment had ik het gevoel dat de leerkrachten, of bepaalde leerkrachten, het toch opgegeven hadden en gewoon in het begin van de week een mail stuurden ‘ja hier is een taak, maak die tegen het einde van de week’. Door die problemen in het begin.” (focusgroep leerlingen)

Leraren gaven aan dat ze er bij aanvang van de eerste lockdown rekening mee hielden dat niet alle leerlingen over een degelijk uitgerust toestel konden beschikken om live lessen mogelijk te maken. Pas na verloop van tijd beschikten alle leerlingen over een apparaat met camera, speakers en een microfoon. Ze hanteerden daarom in eerste instantie asynchrone onderwijsleeractiviteiten.

De ICT-coördinator gaf aan dat er reeds voorafgaand aan de lockdown de nodige voorbereidingen getroffen waren om aan de slag te kunnen gaan met Office 365. Het opzetten van MS Teams als mogelijk platform voor videoconferencing was technisch dan ook snel en vlot verlopen. School E biedt studierichtingen aan waarbinnen ICT een belangrijke rol speelt. Daarnaast had de school reeds voorafgaand aan de covidpandemie het pad van verdere digitalisering ingeslagen. Hierdoor waren er binnen de school reeds de nodige voorzieningen getroffen op het vlak van onder andere servers en bekabeling zodat er binnenschools sprake is van een stabiel netwerk. Aanvankelijk beschikten sommige leraren (bijvoorbeeld van het vak LO) evenmin over een lap- of desktop, maar alleen een mobiel toestel. Zij konden uitzonderlijk een toestel van de school ontlenen om hun lessen toch te kunnen vormgeven.

Grote variatie in aanpak en gebruikte middelen

Zowel leerlingen als ouders vermeldden een grote variatie aan ingezette middelen om te communiceren met leerlingen tijdens de eerste periode van afstandsonderwijs. Zeker aanvankelijk hadden leerlingen het gevoel dat er geen continuïteit en eenduidigheid was: leraren communiceerden via verschillende platformen, gaande van MS Teams, over de Smartschool agenda tot het sturen van mails. Daarnaast hanteerden sommige leraren het formele uurrooster terwijl anderen zelf onderwijsleeractiviteiten inplanden. Hierdoor was er soms overlap en stonden twee vakken tegelijk op het programma. Leraren gaven aan dat leerlingen moesten wennen aan de aanpak van iedere leraar: bij de ene online komen, bij de andere filmpjes bekijken, ... maar dat is in een F2F-context niet anders volgens een leraar in de focusgroep.

De ouders gaven aan dat het in eerste instantie voor hen niet duidelijk was wat van hun kinderen verwacht werd. Ze vonden het daarom niet evident om hun kinderen te ondersteunen in hun taken en lessen. Ook volgens de ouders was dit te wijten aan het feit dat er aanvankelijk geen eenduidigheid was op het vlak van welke tool gebruikt werd door de het lerarenkorps.

“Wat ik ook wel eventjes moet meegeven, het feit dat ik was vergeten is inderdaad de agenda. Leerkrachten die soms ja, de ene schreef in de agenda de ander schreef het in de weekplanner en een andere die stuurde een mailke. Op een gegeven moment moesten ze 3, 4, 5 verschillende plaatsen ... gaan kijken.” (focusgroep ouders)

Ouders tilden hier aan, omdat er soms ook een negatieve evaluatie gekoppeld werd aan het inleveren van opdrachten, terwijl dit volgens hen soms het gevolg was van onduidelijke communicatie. De ouders gaven ten slotte aan dat naarmate de lockdown vorderde, er systematisch meer duidelijkheid was en de communicatie minder via verschillende kanalen verliep. Deze onduidelijkheid werd bevestigd tijdens het interview met de directeur. Tijdens de eerste lockdown kreeg de school heel wat vragen van ouders die meldden dat er grote verschillen waren en zelf de kinderen niet konden helpen omdat ze niet wisten waar wat te vinden was. Aanvankelijk was het het doel van de school dat de kinderen bereikt werden ongeacht de daarvoor ingezette tool of techniek. De vrees bestond dat als er een tool zou opgelegd worden, dit voor sommige leraren een drempel zou betekenen waardoor het contact met sommige kinderen zou verloren gaan. Stilaan raakten leraren door de nodige ingerichte bijscholingen meer en meer bedreven in

de video conferencing tool MS Teams. Deze toepassing groeide dan ook stilaan uit tot het platform voor het geven van online lessen, terwijl de centrale agenda in Smartschool stond.

Voornamelijk asynchrone lessen

Een leraar gaf aan te werken met asynchrone instructiefilmpjes tijdens lockdown 1. Aanvankelijk een bewuste keuze omwille van de thuissituatie van leerlingen die niet te allen tijde over een apparaat konden beschikken. Door opgenomen filmpjes konden leerlingen dan kiezen wanneer het praktisch mogelijk was te kijken. Leerlingen gaven in hun focusgroep aan het delen van opgenomen lessen als erg nuttig te ervaren omdat ze deze konden bekijken wanneer dit mogelijk was. In hun ogen mocht dit echter vaker gebeurd zijn. Leraren trachtten ook met andere asynchrone middelen zoveel mogelijk 'aanwezig' te zijn en ondersteuning te bieden. Bij aanvang van de lockdown werd hiervoor vaak van email gebruik gemaakt.

Leerlingen geven aan dat leraren zeker in het begin niet voorbereid waren op het geven van online lessen. Deze werden dan ook slechts in beperkte mate gegeven. Afstandsonderwijs bestond veelal uit opdrachten en zelfstudie. Leraren stuurden volgens de leerlingen PowerPoints of teksten door, die ze dan zelfstandig dienden te verwerken. Geregeld werd er dan gevraagd over deze leerstof een opdracht in te leveren waarna er een verbeterleutel met de leerlingen gedeeld werd. Leerlingen misten hierin vaak de structuur of wisten niet precies wat er van hen verwacht werd. Dit terwijl de in de focusgroep aanwezige leraren duidelijkheid en structuur als erg belangrijk omschreven in online onderwijs en hier net sterk op inzetten.

Zowel in de focusgroep van de leerlingen als die van de ouders vermeldde men dat er ook v-na verloop van tijd nog steeds een aantal leraren was (de oudere generatie) die nooit live lessen gaven. Hoewel ouders begrip toonden voor de korte termijn waarop alles diende gerealiseerd te worden, misten ze een gezamenlijke aanpak op het vlak van online afstandsonderwijs.

Ondersteuning in ICT-vaardigheden

Om leraren verder bij te scholen en te professionaliseren op het vlak van bijvoorbeeld het video conferencing platform MS Teams werd zowel op binnenschoolse als externe bronnen beroep gedaan. De ICT-coördinator vermeldde een externe partner die MS Teams heeft geïntroduceerd en de directeur verwees naar leraren uit de eerste graad die reeds veel met MS Teams werkten en vanuit die ervaring andere leraren hebben bijgeschoold. Deze ervaren kleinere groep van 15 leraren uit de eerste graad werkte al volgens een ILearning concept. Hierbij wordt er sterk ingezet op digitale toepassingen die relevant zijn voor een specifieke studierichting.

Ook de twee ICT-coördinatoren hebben bijscholingen gegeven. Eén ICT-coördinator (die geïnterviewd werd) staat voornamelijk in voor het technisch-infrastructurele werk. Dit is een fulltime job. Een andere ICT-coördinator is beperkter vrijgesteld en houdt zich meer met online toepassingen als MS Teams bezig. Op het ogenblik van de interviews en focusgroepen beschikte de school niet over een ICT-coördinator die specifiek inzet op de pedagogisch-didactische toepassing van ICT. De ICT-coördinator gaf in het interview aan dat hij steeds bereikbaar was via mail, telefoon of andere communicatietoepassingen zoals Messenger om collega's verder te helpen op het vlak van ICT tijdens de eerste lockdown.

In sommige vakgroepen namen bepaalde leraren het voortouw om goede voorbeelden te introduceren of om aan collega's binnen de vakgroep een bijscholing te geven over bepaalde relevante toepassingen. Hoewel er door alle actoren grote verschillen vermeld werden tussen leraren, heeft een aantal van hen die voor de covidpandemie nauwelijks onderlegd waren op het vlak van ICT, door het noodafstandsonderwijs grote stappen vooruit gezet. Maar dit geldt niet voor alle leraren en de kloof wat betreft digitalisering blijft aanzienlijk tussen collega's volgens de leraren in de focusgroep.

De leraren bevestigden dat ze steeds terecht konden bij de ICT-coördinatoren voor hulp. Daarnaast deden ze ook frequent beroep op elkaar voor het uitwisselen van ervaring en bijstand op het vlak van ICT. Gezien een groot aantal aangeboden richtingen in School E ICT-gerelateerd zijn, hebben sommige leraren ook hulp en tips gekregen van leerlingen.

Lockdown 2

Tijdens lockdown 2 hanteerde School E een aanpak waarbij leerlingen een week fysiek contactonderwijs hadden, gevolgd door een week (online) afstandsonderwijs thuis. Waar er tijdens lockdown 1 meer ingezet werd op de hoofd- en richtingsvakken werd tijdens lockdown 2 grotendeels het uurrooster gevolgd. De leerlingen van de eerste graad en OKAN-klassen kwamen ten tijde van de interviews en focusgroepen in de mate van het mogelijke volledig naar school.

Eenduidigheid in aanpak en gebruikte tools

Tijdens lockdown 2 werd de keuze voor welke tools en welk platform gebruikt gingen worden in grotere mate vastgelegd. Smartschool en meer specifiek de Smartschool agenda waren het centraal platform voor het delen van materialen en de planning. Doordat er al veel ingezet werd op professionalisering op het vlak van het gebruik van MS Teams, was deze video conferencing tool dan ook het meest ingeburgerd en gekend door de verschillende actoren. Voor onderlinge overlegmomenten (tussen leraren), het geven van online lessen of het voeren van een-op-eengesprekken werd MS Teams dan ook in hoofdzaak gebruikt.

Daarnaast werd er meer duidelijkheid geschept naar ouders. Zo werd hen onder meer uitgelegd wat er waar op het vlak van planning en verwachtingen teruggevonden kon worden. Bijvoorbeeld, hoe men precies diende om te gaan met de Smartschool Agenda. In de focusgroep van de leraren werd gewezen op het gebruik van herkenbare visualisaties in de agenda. Wanneer er effectief een online les was of een taak diende gemaakt te worden werd dit met specifieke kleurcodes geaccentueerd in een online agenda. Maar dat het niet evident was om iedereen meteen op dezelfde lijn te krijgen werd door de leerlingbegeleidster in de focusgroep van de leraren bevestigd.

Op zoek naar een evenwicht tussen synchrone en asynchrone lessen

Op het vlak van synchrone online lessen bleven er voor de ouders en leerlingen grote verschillen merkbaar tussen leraren. Sommige leraren lasten tijdens de week afstandsonderwijs vastgelegde vraagemomenten in of gaven een enkele online les, terwijl anderen dat helemaal niet deden. Voor de ouders mochten er meer of door iedere leraar online lessen gegeven worden, aangezien dit voor een zekere dagstructuur zorgt voor de kinderen. Ze zijn geen voorstander van volledige dagen live les, omdat dit niet bevorderlijk

is voor de concentratie. Wel geloven ze in een systeem van bijvoorbeeld enkele uren in de voormiddag en enkele in de namiddag. De andere uren kunnen dan opgevuld worden met zelfstandige online verwerking.

In de focusgroep van de leraren werd aangehaald dat er vergeleken met lockdown 1 meer balans was tussen asynchroon en synchroon onderwijs. Het asynchrone om op eigen tijd en tempo te werken, maar daarnaast ook live online momenten. Een van de redenen die hiervoor werd aangegeven is dat leerlingen de nabijheid van leraren misten. Door deze live momenten effectief in te plannen werd er gezorgd voor een zekere vorm van structuur en houvast zoals tijdens fysiek contactonderwijs. De live online momenten hadden zowel als doel om te peilen naar welbevinden van de leerlingen als het geven van inhoudelijke synchrone online lessen tijdens de week afstandsonderwijs. Leraren gaven ook live individuele sessies, zowel voor vakinhoudelijke ondersteuning als om te helpen met bijvoorbeeld het plannen van de studie. De ICT-coördinator gaf aan de evolutie waarbij leerlingen niet meer geacht werden om volledige dagen aan hun computerscherm live les te volgen positief te vinden.

Creëren van nabijheid en interactie

In de focusgroep van de leraren werd aangegeven dat alle mogelijke middelen aangegrepen werden om contact te houden met leerlingen.

“Ik ben dan ook niet meer op school terug geweest, ik had contact met de leerlingen via mail vooral. Maar dit jaar heb ik ervaren - aan de hand van de respons van de leerlingen - dat ze dat contact toch misten. Dus nu heb ik wel mijn wekelijkse contactmomenten met de leerlingen. Dus wat ik dit jaar doe is echt wel met de leerlingen contact houden en hen vragen naar hun welbevinden en daarnaar pijlen. Dat heb ik vorig jaar veel minder gedaan.” (focusgroep leraren)

Meerdere leraren gaven aan dat ze de ervaring hadden dat er online meer mogelijkheden waren om een-op-een met leerlingen in interactie te gaan. Ze hadden dan ook de indruk dat het voor leerlingen een kleinere stap was om hulp te vragen en vragen te stellen. De ervaring is dat de drempel lager is. Er werd dan ook op gewezen dat het tijdens de online component van belang is aanwezig te zijn, vaste momenten van feedback of vragen stellen te organiseren. Hierbij dient ook hulp geboden te worden op het vlak van plannen en structureren van het studeren.

Binnen School E bestonden er geen afspraken over het al dan niet aanzetten van camera's tijdens online lessen. Deze werden door leerlingen dan ook bijna nooit aangezet. Leraren wijzen op het respect voor de privacy en sommige specifieke omstandigheden binnen kansarme gezinnen. In zeldzame gevallen sprak een leraar net voor de les met enkele leerlingen die al aanwezig waren met de camera aan of tijdens een breakout room sessie. Maar in groep stonden camera's steeds uit. Indien er een-op-eengesprek plaatsvond stonden de camera's wel aan. Nochtans gaven zowel de ouders als de in de focusgroep aanwezige leerlingen aan dat ze voorstander zijn van het aanzetten van de camera's om zo meer interactie en nabijheid te creëren.

Volgens de ouders is het wel essentieel dat er tijdens de live online lessen voldoende interactie gecreëerd wordt met de leerlingen. Bijvoorbeeld door het stellen van vragen of het afnemen van korte toetsjes of

quizen. Tijdens de schoolinterne focusgroep van oktober 2021 werd het belang van online aanwezigheid door de leerlingen onderschreven. Het ter beschikking stellen van leerstof en opdrachten volstaat niet. Ze wensen beroep te kunnen doen op online hulp om verduidelijking te vragen. Daarnaast verwachten ze voldoende feedback van leraren zodat het voor hen duidelijk is waar ze staan in hun leerproces.

Invulling van de fysieke lessen

Volgens de ICT-coördinator werden de on campus lessen voornamelijk als instructiemoment ingevuld en gebeurde de toepassing van de leerstof door het maken van taken thuis tijdens afstandsonderwijs. Daarnaast werd de tijd in de school volgens de directeur benut door leerlingen reeds voor te bereiden op de week afstandsonderwijs. Opdrachten werden toegelicht en de planning werd besproken.

De mening van de ouders over de invulling van de F2F-component van blended learning was wisselend. Volgens sommigen mag het niet de bedoeling zijn dat tijdens het contactonderwijs datgene wat er online reeds gezien was, terug te herhalen. Voor sommige kinderen zou deze herhaling onnodig zijn en dus niet motiverend om een volgende keer actief mee te werken online. Anderzijds kan dit voor sommige kinderen net noodzakelijk zijn.

Volgens de leerlingen was de invulling van de contacttijd wisselend. Sommige leraren beschouwden de online geziene leerstof als klaar en gingen gewoon verder, anderen herhaalden de moeilijke stukken of herhaalden wat er gezien was tijdens de online week volledig. Daarnaast werd de contacttijd veelvuldig gebruikt om toetsen af te nemen. Indien er evaluatie online gebeurde was dit meestal onder de vorm van opdrachten, zelden werden er echte online toetsen afgenomen. Het in sommige gevallen volledig hernemen van de online lessen tijdens de F2F-component werd door de leraren bevestigd. De reden hiervoor was dat er vastgesteld werd dat leerlingen niet mee waren en de vrees bestond dat de achterstand van sommigen alleen maar zou oplopen door niet terug te komen op de inhoud.

Motivatie

Motivatie bij leerlingen werd door meerdere actoren als erg wisselend omschreven. Motivatie wordt nochtans als een belangrijk aspect gezien om blended learning eventueel te laten slagen en dus absoluut iets om rekening mee te houden bij een eventuele structurele implementatie. Met betrekking tot verschillen in motivatie werd sterk in de richting van de onderwijsvorm gewezen. Sommige leerlingen uit het BSO waren nauwelijks te motiveren, terwijl er in bepaalde ASO-klassen steeds een grote opkomst was tijdens de online lessen.

“Afhankelijk van het doelpubliek wordt er meer online gevolgd. Ik ben heel veel online gegaan, dus ik heb heel vaak instructiemomenten gegeven via Teams en dan een paar uur later deed ik dan een helpdesk. Dus bijvoorbeeld dat ze om 8.30u de les konden volgen en dan om 11u was ik opnieuw even online voor wie vragen had. En in de klassen waar ik parallel stond, kon ik dat zelfs twee keer per week herhalen, omdat ik dan meer uren had en dan mochten zij kiezen wanneer ze volgden. Maar ook daar hebben sommige klassen...Als ik in 3 en 4 kantoor bijvoorbeeld stond, ja dan zie je de helft van de leerlingen niet, zelfs als je vier keer eigenlijk de mogelijkheid geeft.” (focusgroep leraren)

Naast een verschil in motivatie afhankelijk van de onderwijsvorm, hadden leraren ook de indruk dat vrijblijvendheid, waarvan vooral in lockdown 1 sprake was, evenmin bevorderend was als externe motivator. Leraren gaven aan dat als de online les een beperkte summatieve component heeft dit er iets beter voor zorgt dat men aanwezig is tijdens de les. Het verschil in motivatie door een koppeling te maken aan de summatieve evaluatie bleek ook uit het gebruik van (optionele) online aangeboden asynchrone materialen. Indien het bekijken van een video 'meetelde' voor de evaluatie of leraren effectief verwezen in het online materiaal naar onderdelen van de leerstof die eventueel op een toets aan bod konden komen, werden ze vaker geconsulteerd.

“Ja ik werk ook met die video's, maar dan met Loom. En die worden wel regelmatig bekeken bij mij dan. Maar ze weten bij mij dat ik daar altijd hints in steek zodat ze eigenlijk moeten kijken. Dus daar komen altijd toetsvragen uit die video. Ja. Ale het is een beetje een manier om te zorgen dat ze zeker gaan kijken zodat ze al die info wel krijgen.” (focusgroep leraren)

Over motivatie van leerlingen die effectief in de les aanwezig waren, zegden leraren dat die veelal groter was dan in de klas. Volgens de leraren omdat het net de gemotiveerde leerlingen waren die kwamen opdagen in de online lessen. Leraren gaven ook aan dat het moeilijker was om leerlingen nog aan te zetten tot het maken van opdrachten buiten de formele online uren. Zoals in het geval van huiswerk tijdens volledig fysiek contactonderwijs. Leerlingen verzetten zich daar tijdens afstandsonderwijs feller tegen. Het bleek moeilijker om deze inspanning dan nog te leveren.

In de focusgroep van de leerlingen werd aangegeven dat hun motivatie stelselmatig verminderde tijdens het schooljaar 20-21. Als eerste reden gaven ze hiervoor het online leren op zich aan: dit kostte volgens hen een grotere inspanning dan gewoon fysiek contactonderwijs. Daarnaast werd ook gewezen naar het wegvallen van de schoolse structuur. Leerlingen dienden voor deze structuur tijdens afstandsonderwijs voor een stuk zelf in te staan, wat niet voor iedereen een even makkelijke opgave was. Ten derde is er het feit dat de thuisomgeving nu ook veel meer de werkplek geworden is. Dit maakte het moeilijker om echt te ontspannen. Ten slotte was er het wegvallen van de fysieke sociale contacten met vrienden en vriendinnen, wat ook als een domper op de motivatie werkte.

OV1b: Welke condities op leerling-, leraar- en school- en beleidsniveau waren volgens PHH ondersteunend dan wel hinderend voor de implementatie van afstandsonderwijs en blended learning tijdens de eerste en tweede lockdown?

Visie

In School E vond in het kader van een inspectieronde reeds werk gemaakt op het vlak van het ontwikkelen van een visie rond integratie van ICT en een eventuele plaats van blended learning. De aanleiding was het reeds bestaan van het concept lLearning in de school, met als doel digitalisering te integreren in de verschillende richtingen en vakken (dus niet alleen in de ICT-richtingen). Door de input van de inspectie en de focusgroepen die vervolgens plaatsvonden met leraren is er reeds een basis voor een visie die verder dient uitgewerkt te worden. Dit voornamelijk omdat de school heil ziet in een structurele implementatie van blended learning waarbij een visie noodzakelijk is. Ook de ICT-coördinator gaf te

kennen dat deze visie dient nog verder dient ontwikkeld te worden. Tijdens de lockdowns misten de ouders voor een stuk de visie op het vlak van een eenduidige aanpak en inzet van technologie. Dit zorgde voor onduidelijkheid bij hun kinderen.

Deskundigheid

De ICT-coördinator stelde grote verschillen in deskundigheid tussen leraren vast. Ook in de focusgroep van de leerlingen werd dit aangegeven. Zij verwezen voornamelijk naar de leeftijd van de leraren als reden voor dit verschil in deskundigheid. De ICT-coördinator gaf aan dat de focus op het vlak van ICT-ondersteuning in eerste instantie dan ook ging naar diegenen die het minst onderlegd waren op het digitale vlak. Naast schoolinterne ondersteuning werden er tijdens lockdown 1 een drietal sessies georganiseerd met behulp van een externe partner om MS Teams aan te leren aan de leraren.

Uit gesprekken met andere actoren blijkt nog een reden voor de onderlinge verschillen in digitale deskundigheid. School E is een vijftal jaren geleden gestart met het concept ILearning. Dit concept houdt in dat er ook in de eerste twee graden een aantal lessen ICT aangeboden worden. Tijdens deze complementaire uren (vrij in te vullen uren door de school) leren leerlingen werken met specifieke ICT-tools die relevant zijn voor hun studierichting. Dit ILearning concept zorgde reeds voor de covidpandemie voor een toegenomen ICT-vaardigheid bij leerlingen en de leraren die er les in geven. In de derde graad is er de specifieke richting Informaticabeheer. Van leraren die in deze richting lesgeven kan verondersteld worden dat ook zij de nodige digitale deskundigheid bezitten.

Naast de groep leraren die sterk digitaal onderlegd is, verwees de directeur ook naar een ouder wordend publiek van leraren die niet in vakken lesgeven waar ICT noodzakelijk een belangrijke rol speelt. Dus het feit dat er sterk ICT-georiënteerde richtingen zijn naast algemene vakken speelt ook een rol in het bestaan van een kloof op het vlak van ICT-deskundigheid tussen leraren. Door de gegeven bijscholen merkte de directeur anderzijds op dat ook de oudere minder onderlegde leraren veel hebben bijgeleerd. Kloof in deskundigheid op basis van leeftijd wordt bevestigd door Ook de ICT-coördinator was over het algemeen positief verrast van de snelheid waarmee mensen zaken oppikten.

Ook bij de leerlingen die les volgen in een niet ICT-gerelateerde richting was het aanvankelijk niet steeds evident om met digitale toepassingen aan de slag te gaan. Meerdere leerlingen gaven dan ook aan dat ze in eerste instantie moeite hadden om al hun schoolwerk te voltooien en lessen te volgen gebruik makend van ICT-toepassingen.

Digitaal leermateriaal

Aanvankelijk werden veel verschillende toepassingen gebruikt. Dit leidde tot onduidelijkheid bij leerlingen en hun ouders. Door sterk in te zetten op bijscholing zoals bijvoorbeeld in het gebruik MS Teams, werd na ongeveer twee maanden meer uniformiteit bereikt in de gebruikte tools. Voor bepaalde vakken, zoals theorie boekhouden, gaven leraren aan dat ICT extra mogelijkheden kan bieden die in een gewone F2F-klascontext moeilijker te realiseren zijn.

“Als je begint te boeken, dan moet je en het grondboek erbij halen, en verkoopdagboeken erbij halen en de opgave erbij halen. En ik kan mijn scherm dan al opdelen in twee delen dus ze zien dan al twee stukken documenten en dan haal ik er gewoon nog een derde documentje erbij. Je ziet dat die kinderen ... Die aha Erlebnis is er bij die kinderen op het moment dat je zegt 'dit getalletje komt uit dat stuk van het document en dat moet je daar schrijven'. 'Ah jaaa'. Ik zeg 'leg die nu naast elkaar' en dan hoor je ook dat geritsel van dat papier en dan ja dat is voor mij ... Ja ik krijg daar nu kippenvel van omdat ik dan zoiets heb van 'yes, ik heb ze mee' en die ervaring heb ik niet op dat moment in de klas.” (focusgroep leraren)

De mogelijkheid die in de loop van de lockdowns toegevoegd werd aan MS Teams om te werken met breakout rooms werd als positief omschreven door leraren om leerlingen per duo of in groep te laten samenwerken en je als leraar toch de mogelijkheid had om in iedere groep aanwezig te zijn en te begeleiden. Als quiztool maakten de meeste leraren gebruik van Bookwidgets. Dit werd bevestigd in de focusgroep met de leerlingen.

ICT-infrastructuur

In School E werd al sterk geïnvesteerd in het lokale netwerk en servers. Leraren gaven aan dat de binnenschoolse infrastructuur dan ook stabiel en betrouwbaar is. Volgens de ICT-coördinator maakte het feit dat deze inspanningen reeds geleverd werden, het dan ook mogelijk om de koppeling tussen bepaalde systemen vlot mogelijk te maken. Bijvoorbeeld het opzetten van MS Teams op basis van klasgroepen. Daarnaast zijn alle lokalen uitgerust met een digitaal bord en een vaste laptop.

Niet alle leerlingen (en ook sommige leraren) beschikten thuis over een lap- of desktop. De school stelde alles in het werk om dit zo snel mogelijk voor iedere leerling in orde te maken. Tijdens de focusgroep met de leerlingen werd dit erg gewaardeerd (zie beschrijving in detail van deze geleverde inspanningen onder OV1c: Welke initiatieven en maatregelen ondernam PHH tijdens de eerste en tweede lockdown om kansengroepen te betrekken bij afstandsonderwijs en blended learning?)

Leiderschap

De directeur stelde zich tijdens de lockdowns ondersteunend op, luisterend naar waar leraren mee worstelden. De boodschap werd gegeven dat afstandsonderwijs diende vormgegeven te worden en dat de leerlingen vanaf dag 1 dienden bereikt te worden. Maar in de keuze van het platform werd aanvankelijk niets opgelegd. Dit mocht met Zoom, Smartschool, MS Team of andere tools zijn waarmee leraren vertrouwd waren. In het interview van de directeur werd verwezen naar het voorbeeld van oudere collega's. Zij maakten zich grote zorgen over hun rol in het noodgedwongen online afstandsonderwijs. Vandaar dat de directeur iedereen aanvankelijk vrij liet in de wijze waarop leerlingen bereikt werden. Door bijscholingen aan te bieden ontdekten ook de minder onderlegde leraren de voordelen en nadelen van toepassingen en verdiepten ze zich toch in beter geschikte tools.

“Maar dan merk je door die bijscholingen te geven en door erover te praten en in de leraarskamer met anderen, dan hoorden we van “ja, ik heb mijn leerlingen gezien, maar dat en dat mis ik in die module van berichten op Smartschool”. En ze zijn er zelf toe gekomen om dan andere toepassingen ook te gaan leren.

En ik ben er fier dat nu ook die mensen met angst zeggen van “ja, oké, wij zien onze leerlingen in de online week op MS Teams, ja.” (interview directeur)

Door de feedback van verschillende actoren tijdens en na lockdown 1 werd tijdens schooljaar 2020-2021 wel opgelegd welke tool waarvoor gebruikt diende te worden. Op dat moment mocht ook meer verwacht worden van de leraren om met specifieke tools aan de slag te gaan, gezien de aangeboden professionalisering en ondersteuning tijdens lockdown 1.

Van bij aanvang van de covidpandemie werd een coronateam opgericht, bestaande uit de directeur, de directeur van de middenschool en een volledig vrijgestelde leerlingbegeleidster. Dit coronateam werd bijgestaan door iemand die voor de koepel werkt maar ook deeltijds voor de scholengemeenschap. Deze persoon stond onder andere in voor de coördinatie van het GOK-beleid (gelijke onderwijskansen). De directeur had een leidinggevende en coördinerende rol binnen het coronateam. Hij nam onder andere de communicatie naar leraren, leerlingen en ouders voor zijn rekening. Van zodra er in (de elektronische nieuwsbrief voor schooldirecties) Schooldirect officiële aankondigingen verschenen, werden deze in een nieuwsbrief gecommuniceerd naar alle partijen. Voorts besliste het coronateam welke leerlingen naar school mochten komen en werden beslissingen van het overlegcomité vertaald naar een praktische aanpak binnen de school. Hierbij vond een sterke samenwerking met preventieadviseurs plaats, bijvoorbeeld op vlak van signalisatie en hoe de bubbles vormgeven moesten worden. Ten slotte werd getracht samen te werken met directies van de andere Limburgse provinciale scholen om de zaken in de mate van het mogelijke eenvormig aan te pakken.

De eindverantwoordelijkheid op het vlak van ICT lag bij beide ICT-coördinatoren, elk op het vlak van hun eigen specialisatie (hardware en netwerk versus online toepassingen). Ook de leerlingbegeleidster speelde een actieve rol in de keuzes die gemaakt werden met betrekking tot de online component van het afstandsonderwijs.

Overheid en partners

De ICT-coördinator gaf aan zelf aan de slag gegaan te zijn op het vlak van het ter beschikking stellen van toestellen. Voordat de Vlaamse Overheid voorzag in toestellen waren er immers enkele maanden verstreken. Uiteindelijk werden er 59 laptops geleverd door de overheid. Wel kon men beroep doen op afgedankte desktops van de provincie Limburg die dan gebruiksklaar gemaakt werden voor thuisgebruik door de leerlingen.

Daarnaast werd door leerlingen van School E ook veel gebruik gemaakt van verbindingen en extra datapakketten voor leerlingen met onvoldoende of geen internet thuis. Deze Wi-Free en Proximus Public Wifi werden door de telecomoperatoren Telenet en Proximus ter beschikking gesteld. De ICT-coördinator haalde ook aan dat in sommige gemeentes het OCMW tussenbeide kwam om leerlingen van een toestel te voorzien.

Leeromgeving

Voor kinderen uit kansarme gezinnen bleek de thuisomgeving niet steeds een optimale leeromgeving. De ruimtes in huis bij deze kinderen zijn vaak klein qua oppervlakte en beperkt in aantal. Deze moesten dan ook nog vaak gedeeld worden met gezinsleden waardoor de thuisomgeving geen rustige leeromgeving was. Naast beperkte infrastructuur werd ook gewezen naar de ondersteuning die er in de thuisomgeving door de ouders kon gegeven worden. Ook hier waren grote verschillen merkbaar, wat leidde tot het vergroten van de kloof tussen leerlingen omdat de school als leeromgeving hiervoor niet meer compenseerde.

“Want kinderen die in een normale thuissituatie zitten, die financieel geen problemen hebben, en ook, ja, hoe moet ik het zeggen, in een normale gezinssituatie leven, die krijgen meer ondersteuning thuis. En daar zit het grote verschil, en dat maakt dat de kloof met kansarme kinderen nog groter geworden is, want alle. Die kinderen van gezinnen in normale gezinssituaties, die worden thuis heel fel begeleid waar de begeleiding van de leerkracht er niet was. En de kinderen die die begeleiding thuis niet kunnen krijgen door hun ouders, ja, en dan nog eens minder middelen hebben om het zelf te doen, die blijven vaak achter, ja.”
(interview ICT-coördinator)

Over hun eigen rol thuis gaven ouders wisselende signalen, ook weer afhankelijk van specifieke leerlingkenmerken. Zeker van jongere leerlingen (tot ongeveer 15 jaar) werd aangegeven dat ze moeilijk de nodige zelfstandigheid aan de dag kunnen leggen, wat zeker lastig was in situaties waarbij beide ouders moesten gaan werken. Al gaf men aan dat er ook binnen dezelfde leeftijd grote verschillen kunnen zijn in autonomie. Ouders merkten op weinig of geen richtlijnen te hebben gehad vanuit de school over hoe als ouder op het vlak van ondersteuning aan de slag te gaan.

Tijdens de schoolinterne focusgroep werd hier nog aan toegevoegd dat de thuisomgeving niet steeds geassocieerd wordt met de school- of leeromgeving. Hierdoor is het voor de leerlingen niet steeds vanzelfsprekend om de thuishouding in te vullen als leertijd en niet met andere buitenschoolse activiteiten bezig te zijn. Ook sommige ouders verwachten van hun kinderen dat ze bepaalde taken of activiteiten uitvoeren als ze thuis zijn die niet met de school gerelateerd zijn.

Samenwerking

Er wordt aangegeven door de ouders dat er tijdens de lockdown veel meer door de kinderen werd samengewerkt. Dit beperkte zich niet tot het uitwisselen van gemaakte taken, maar eveneens het effectief samenwerken aan taken. Al geven ouders ook aan dat niet alle kinderen over hetzelfde netwerk beschikken om online samen te werken. Samenwerking verliep dan ook geregeld via informele (gaming) kanalen, waartoe niet alle leerlingen toegang hadden.

Ook tijdens de focusgroep met de leerlingen werd aangegeven dat er sprake was van onderlinge samenwerking. Er werd bijvoorbeeld op eigen initiatief een Teams kanaal gemaakt, waar zowel opdrachten werden uitgewisseld als er effectief aan samengewerkt. Ook in het eerder uitzonderlijke geval dat er online getoetst werd, werkten leerlingen samen. Leraren lieten daarom een foto maken van ieders handgeschreven toets, zodat ze tenminste hun antwoorden zelf geschreven hadden.

De samenwerking tussen leraren is volgens de ICT-coördinator niet achteruit gegaan tijdens de lockdowns, mede door de kennis en gebruik van de video conferencing tool MS teams. Dat er stelselmatig meer sprake was van overleg en samenwerking tussen leraren onderling werd door zowel de ouders als de leraren vastgesteld.

In de focusgroep van de leraren werd aangegeven dat er te weinig initiatieven genomen zijn op het vlak van expertisedeling tussen collega's. De leraren in de focusgroep hadden op een sneller initiatief gehoopt, maar ze beseften dat dat moeilijk te organiseren was gezien het constante schakelen en alle maatregelen die omwille van de covidpandemie dienden genomen te worden. In de toekomst staan er plannen op stapel om op basis van vakgroepwerking met uitwisseling van onderlinge expertise en materialen aan de slag te gaan.

Ten slotte werd zowel door leraren als de ICT-coördinator aangegeven dat men ten gevolge van de lockdowns ook de voordelen is gaan inzien van het overleggen op afstand. Dit kan zowel personeelsvergaderingen als overleg tussen collega's. Hierdoor kunnen er bijvoorbeeld heel wat verplaatsingen niet meer noodzakelijk zijn.

OV1c: Welke initiatieven en maatregelen ondernam PHH tijdens de eerste en tweede lockdown om kansengroepen te betrekken bij afstandsonderwijs en blended learning?

Meerdere ouders gaven aan dat er geen leerstofachterstand opgelopen werd door hun kinderen. Hun kinderen waren sneller klaar en slaagden er in hun planning en opdrachten zelfstandig te maken. Dit werd deels bevestigd door de leraren. Zij spraken van het feit dat er geen leerstofachterstand opgelopen was, maar wel een leerachterstand. Men had de indruk dat leerlingen minder verbanden legden, minder diepgang hadden verworven en het moeilijker hadden om de geziene theorie toe te passen. Een andere ouder zei dan weer dat zijn kind niet in staat was om zelfstandig te plannen, vooruit te werken en een overzicht te houden van wat er verwacht werd. Deze ouder diende zelf voor een stuk de planning en organisatie van zijn kind over te nemen.

Ook volgens de directeur was er geen sprake van leerstofachterstand. Dit was volgens hem deels te wijten aan het feit dat er geen extraschoolse activiteiten waren zoals 'de driedaagse' en andere uitstappen. Wel zou er sprake zijn van grote onderlinge verschillen tussen leerlingen. Sommige leerlingen zijn minder in staat om zelf hun leerproces aan te sturen. Na de paasvakantie (van 2021) zouden de resultaten van de examens geanalyseerd worden om eventueel extra maatregelen te nemen. Dit gaat dan gebeuren in samenspraak met de klastitularissen en eventueel ouders, om te bekijken wat er dient te gebeuren in geval van mindere leerprestaties. De directeur zelf is van mening dat blended learning an sich niet tot mindere prestaties dient te leiden.

Sommige leerlingen gaven aan dat ze het idee hebben dat er zeer veel leerstof is weggevallen. Ze waren aan het einde van het schooljaar 2019-2020 tijdens weliswaar geslaagd, maar dat was volgens hen voor

een groot stuk te wijten aan het feit dat er geen examens werden afgenomen. Ze ervaren daardoor nu wel een leerachterstand. Leerlingen van 6 ASO klas daarentegen gaven aan dat er net meer van hen verwacht werd “omdat jullie 6 ASO zijn”. Zij waren van mening dat ze zeker geen achterstand hebben opgelopen. Door het online component, de zelfstudie en taken, hebben ze wel de indruk dat ze harder hebben moeten worden voor dezelfde hoeveelheid leerstof.

Naast verschillen op het vlak van leerachterstand had de aanwezigheid van een aanzienlijke groep leerlingen uit kansengroepen ook gevolgen op het vlak van ICT-infrastructuur in de thuisomgeving. Veel van deze leerlingen konden aanvankelijk niet over een voldoende uitgerust toestel beschikken. De ICT-coördinator organiseerde daarom na enkele dagen een bevraging waarin leerlingen konden aangeven of ze over een toestel konden beschikken voor zichzelf, dit moesten delen met familieleden of dat er helemaal geen toestel voorhanden was in de thuisomgeving. Uit deze bevraging bleek dat 20% van de leerlingen een toestel moest delen en 15% zelfs niet over een toestel beschikte.

De school voorzag leerlingen in de mate van het mogelijke van een laptop, maar vaak ook een desktop. Voor deze laatste groep werd een Wifi-ontvanger ter beschikking gesteld zodat zij ook van het publieke Wifi-netwerk van Telenet en Proximus konden gebruik maken. Kinderen uit gescheiden gezinnen, die afwisselend op twee locaties woonden en leerden, kregen voorkeur voor een laptop zodat deze makkelijker op beide locaties kon gebruikt worden.

Ook aan de OKAN-leerlingen leverde School E toestellen in de centra waar zij verbleven. Maar het bleek voor deze kinderen het beste hen zoveel mogelijk naar school te laten komen. Voor hen werd als ‘kwetsbare leerlingen’ een uitzondering gemaakt.

Wat betreft ‘online afwezigheid’ en bereiken van leerlingen, was het probleem aanzienlijk groter bij leerlingen uit het BSO dan in de andere onderwijsvormen. Een vaststelling die niet anders is dan in periodes van contactonderwijs. Binnen er binnen ASO- of TSO-richtingen sporadisch problemen waren met leerlingen, werden zij en hun ouders opgebeld. De situatie herstelde zich dan veelal snel. Ook leerlingen uit het BSO en hun ouders werden systematisch door verschillende partijen opgebeld indien ze afwezig bleven. Dit gebeurde door leraren die een uur vrij hadden, klastitularissen en vanuit de leerlingbegeleiding. De ouders van deze groep waren echter veel moeilijker te bereiken en sommige van deze leerlingen woonden reeds zelfstandig.

“Wij hadden afgesproken dus dat leraren dat zeker zouden doorgeven aan de leerlingenbegeleiding. Wij hebben dat opgelijst en wij zijn gewoon met man en macht beginnen bellen totdat we iemand aan de lijn hadden. Blijkbaar viel dat in goede aarde. En we hebben niet maar één keer gebeld, maar verschillende keren gebeld. Ja zodat ze wisten dat ze er niet alleen voor stonden en ik denk dat dat wel werkte voor een stuk en bij vele gezinnen.” (focusgroep leraren)

Reeds voor de lockdowns werd School E geconfronteerd met een specifiek publiek van leerlingen. In de school bestaat een aanzienlijke groep van de leerlingen uit een BSO populatie met een andere etnische achtergrond. Vaak ook leerlingen die in de derde graad van een andere school komen met een B- of een

C-attest. Hierdoor bestond er binnen de school al een netwerk van 'zorg' voor leerlingen om deze leerlingen te ondersteunen. Hierbij kan gedacht worden aan het besteden van GOK-uren en een fulltime vrijgestelde leerlingbegeleider. Tijdens de Covid-19-pandemie kon School E op deze ervaring terugvallen.

OV3a: Wat zijn de verwachtingen van PHH ten aanzien van de impact van het structureel inbedden van blended learning? Wat is voor PHH de ideale blend en hoe is deze blend gelinkt met kenmerken van de leerlingen, onderwijsvormen en vakken?

Ontwikkelen van zelfregulatie

De ICT-coördinator gaf aan dat leerlingen van de eerste graad nog niet voldoende ontwikkeld zijn om de nodige zelfregulatie aan de dag te leggen. Zelfs niet op het vlak van 'nu zet ik mijn pc aan'. Voor hem ligt er voornamelijk in de derde graad een kans met de implementatie van blended learning. Al kan een ontwerp waarbij de zelfregulatie vanaf de eerste graad stelselmatig ontwikkeld wordt ook raadzaam zijn. Hoe vroeger de zelfregulatie ontwikkeld wordt, des te beter.

Nog volgens de ICT-coördinator zal het een uitdaging zijn om de leerlingen in de praktijk te ondersteunen in het maken van keuzes die hun leerproces ten goede komen. Bijvoorbeeld, kiezen voor die onderwijsleeractiviteiten waar ze op dat ogenblik het meeste nood aan (en niet het meeste zin in) hebben en het voor zichzelf plannen en opmaken van een agenda. Toch ziet hij op dit vlak ook kansen. Het geven van zelfstandigheid zou hun verantwoordelijkheidsbesef en leerattitude sneller doen ontwikkelen. Daarnaast kan de verkregen zelfstandigheid hen ook motiveren, vergeleken met een lesdag waar ze zeven uur per dag les volgen op een tempo dat voor hen bepaald wordt.

Om deze zelfregulatie mogelijk te maken dient er een duidelijke structuur en verwachtingen te zijn volgens de ouders, zodat leerlingen ook effectief kunnen plannen. Deze nood aan structuur en omkadering werd bevestigd door de leraren. Leraren verwoordden in dezelfde lijn als de ouders, zelfstandigheid geven als het aanbieden van een vorm van duidelijke structuur waarbinnen verantwoordelijkheid dient opgenomen te worden. Zowel leraren als leerlingen gaven aan te vinden te zijn voor een graduele opbouw van online onderwijs, zodat ze met de nodige ondersteuning kunnen groeien op het vlak van zelfregulatie. Bijvoorbeeld, al starten met een halve dag in de eerste en de tweede graad, tot een of enkele dagen online onderwijs in het laatste jaar. Hierbij is het volgens leerlingen essentieel dat hen geleerd wordt hoe hun leerproces zelf in handen te nemen.

"En ik zie het zeker nog voor de toekomst. Misschien voor de derde graad om dat zeker ergens te behouden, zodat er ook geleerd wordt aan deze leerlingen om te plannen. Want ik merk vaak dat veel leerlingen, zelfs niet in het zesde middelbaar, weten hoe ze moeten plannen. En ik denk dat dat toch wel iets enorm belangrijk is." (focusgroep leerlingen)

De directeur schatte ook in dat het hoger onderwijs meer en meer gaat evolueren naar een vorm waarbij het traditionele college een minder prominente plaats gaat bekleden. Een afwisseling tussen online en fysiek onderwijs gaat volgens hem ook daar meer de norm worden. De leerlingen in het secundair worden

dan ook best daarop voorbereid door in te zetten op het ontwikkelen van hun zelfregulatie. Ook leerlingen in de focusgroep waren deze mening toegedaan.

“Ik denk wel...Ik denk dat er wel een heel aantal vooroordelen zijn. Misschien niet direct op technologisch vlak, uiteraard zullen die er wel zijn, maar daar denk ik nu niet aan. Maar vooral het zelfstandige. Het zelfstandig leren is een goede voorbereiding, zeker naar het hoger of de universiteit toe. Minder in het zesde jaar zeker, maar er wordt nog altijd bij het handje vastgehouden om het zo te zeggen. En toch als je dan wordt losgelaten, ga je...Je moet plannen, je moet anders lukt het gewoon niet. Dus in die week dat je online hebt zeker, moet je gewoon plannen. Wat voor bepaalde leerlingen zeker bijzonder voordelig kan zijn.” (focusgroep leerlingen)

Ook in de schoolinterne focusgroep wordt de systematische groei van leerlingen als zelfstandige actoren in hun eigen leerproces als een van de voornaamste doelstellingen en opportuniteiten van blended learning gezien. Een groei die start in de eerste graad en voorbereidt op hoger onderwijs.

On campus blend

In lijn met de gesuggereerde graduele opbouw van blended learning en zelfregulatie, gaf de ICT-coördinator aan dat het een optie kan zijn om in de eerste graden reeds een on campus blend vorm te geven. Iets wat er in School E reeds min of meer gebeurt onder de vorm van *team teaching*, waarbij leerlingen in onderwijsleeractiviteiten door meerdere leraren kunnen begeleid worden. In vergelijking met blended learning is er niet noodzakelijk sprake van een online component, maar van een afwisseling tussen klassikale instructie en zelfstandige verwerking, al dan niet in groepsverband. De leerlingen bepalen in team teaching meer hun eigen tempo, waarbij ze in hun weekplanningen en keuzes wel de nodige ondersteuning krijgen van de begeleidende leraren. Op het moment van het interview was team teaching reeds in voege in de eerste graad, tijdens de schoolinterne focusgroep van oktober 2021 ook in het eerste jaar van de derde graad.

De weekplanning kan in het team teaching concept bijgestuurd worden naargelang de noden en keuzes van leerlingen. Zo kan er bijvoorbeeld vier uur wiskunde geroosterd staan, maar indien de leerlingen klaar zijn met de leerinhouden op een kortere tijd, dan kunnen zij kiezen voor een optioneel uur in een ander vak. Dit optionele uur kan zowel uit remediëring als verdieping bestaan.

In de focusgroep van de leerlingen werd eveneens aangehaald dat een on campus blend tot de mogelijkheden behoort. Leerlingen zien deze aanpak wel eerder als geschikt voor de eerste twee graden waarbij er in de hogere graden toch sprake is van online afstandsonderwijs. Dit als voorbereiding op een eventuele doorstroom naar hoger onderwijs.

Motivatie

Volgens de directeur leidt blended learning op zich zeker niet tot minder motivatie. Het feit dat leerlingen in dit ontwerp meer zelfstandigheid krijgen, kan motiverender werken dat zeven uur per dag op de schoolbanken te zitten waarbij het tempo, de inhouden en de aanpak volledig leraargestuurd zijn. Volgens andere actoren zal hier net een grote uitdaging liggen op het vlak van verschillende onderwijsvormen. Hoewel er voor iedere onderwijsvorm kansen liggen, dient de aanpak specifiek afgestemd te worden op

het onderwijsniveau. Bijvoorbeeld in de laatste graad ASO wel een dag online thuis, voor de leerlingen van BSO dient de online component on campus plaats te vinden. Hierbij wordt vooral gewezen op hun gebrek aan zelfregulerende vermogens en beperktere ondersteuning in de thuisomgeving.

Volgens de leerlingen zal het belangrijk zijn om een goed evenwicht te vinden in de werkbelasting. Periodes waarin er te veel werkdruk op hun schouders komt te liggen zorgen ervoor dat leerlingen afhaken. Indien dit tijdens de lockdowns het geval was had dit volgens de leerlingen voornamelijk te maken met het feit dat leraren geen overzicht hadden van de taakbelasting die reeds bestond voor andere vakken.

Differentiatie

De mogelijkheden van blended learning op het vlak van differentiëren en maatwerk, werden in de focusgroepen leraren in één adem genoemd met randvoorwaarden voor een geslaagde vorm van blended learning. Men is ervan overtuigd dat de mogelijkheden er zijn, maar ze dienen dan ook effectief benut te worden. Hierbij kan gedacht worden aan leerlingen die mee zijn met de leerstof zelfstandig online te laten verdiepen, waardoor de leraar verlengde instructie en ondersteuning kan geven aan leerlingen die daar nog nood aan hebben. Ook in een eventueel ontwerp waarbij bepaalde leerlingen thuis afstandsonderwijs volgen kan deze differentiatie gerealiseerd worden. Maar ook dan dient er online de nodige aanwezigheid te zijn om de mate van begrip bij de (individuele) leerlingen te kunnen inschatten en daarop in te spelen. Bijvoorbeeld door een geplande synchrone online helpdesk of door een-op-eengesprekken online.

ICT-tools maken differentiatie meer mogelijk. De ICT-coördinator verwijst bijvoorbeeld naar 'The language focus tool', een toepassing om vreemde talen aan te leren. Met behulp van deze online toepassing kunnen leerlingen oefeningen op maat maken, zowel in de school als thuis. Ook de mogelijkheden die een elektronische leeromgeving aan boord heeft op het vlak van het opvolgen van leerlingen maken het beter mogelijk om een leerproces op maat van de leerlingen vorm te geven. Ook tijdens de schoolinterne focusgroep wordt een voorbeeld gegeven van hoe technologie kan helpen bij het differentiëren, omdat een tool het proces van het inschalen van leerlingen met betrekking tot hun kennisniveau makkelijker maakt. Op basis van de resultaten van een test met Bookwidgets verdeelde een leraar zijn klas in groepen waar aangepaste onderwijsleeractiviteiten plaatsvonden. Leraren zien de opportuniteiten van blended learning op het vlak van differentiatie, maar wijzen tegelijkertijd op bepaalde voorwaarden. Indien er effectief gedifferentieerd moet worden, dien je als leraar een goed zicht te hebben op de voortgang van de leerlingen. Daarom moet er ook online een goede monitoring zijn van die voortgang en moet er voldoende feedback aan leerlingen gegeven worden op hun leerproces. De verwachtingen moeten niet alleen helder zijn, maar leerlingen moeten er ook voldoende terugkoppeling op krijgen. Pas dan kan er differentiatie mogelijk zijn. Het gewoon online ter beschikking stellen van materialen volstaat niet, leerlingen hebben vaak niet de nodige metacognitieve vaardigheden om hier zelf gebruik van te maken op basis van hun noden.

OV3b: Welke ondersteunende condities op leerling-, leraar- en schoolniveau dienen volgens PHH gerealiseerd te worden opdat blended learning succesvol geïmplementeerd kan worden?

Visie

Het hebben van een goede visie en het op basis daarvan grondig voorbereiden van de implementatie van blended learning wordt als essentieel omschreven. Niet alleen de leraren dienen betrokken te worden, maar ook de ouders en de leerlingen dienen inspraak te hebben in de visie. De leerlingen geven zelf aan dat een visie van belang is. Zij wijzen in deze context vooral op het belang van eenduidigheid. Een visie kan ervoor zorgen dat alle leraren volgens dezelfde principes te werk gaan bij blended learning.

Wat betreft het blended learning model dat in de visie dient opgenomen te worden zitten de meeste actoren op dezelfde lijn. Een hybride aanpak waarbij leerlingen tegelijk thuis en in de klas les volgen is volgens de ouders geen goede aanpak. Er kan dan niet voldoende aandacht besteed worden aan leerlingen op de twee locaties. Leraren geloven op pedagogisch-didactisch vlak niet in een week-om-week systeem zoals tijdens de lockdowns gehanteerd werd. Dit is praktisch goed hanteerbaar, maar niet positief in het kader van het leerproces. Tijdens de week afstandsonderwijs is er te weinig structuur, zeker voor bepaalde doelgroepen (BSO). Leerlingen zijn evenmin te vinden voor een systeem van een week online en een week F2F-onderwijs. De meeste leerlingen geven de voorkeur aan een vorm van het rotatiemodel. Hierbij vindt de informatieverwerving en instructie toch in de mate van het mogelijke in contactonderwijs plaats en het maken van oefeningen online, eventueel van thuis, waarbij er vaste momenten zijn om bijvoorbeeld online hulp in te roepen.

In de visie zou rekening moeten gehouden worden met deze verschillende leerlingpopulaties. zowel de leraren, ICT-coördinator als directeur gaven te kennen dat de online component van blended learning voor de leerlingen uit het BSO best on campus plaatsvindt. Dit heeft niet zozeer te maken met het inrichten van praktijkvakken. Deze situeren zich in School E binnen richtingen als kantoor en zijn eveneens online realiseerbaar. Wel is men de mening toegedaan dat de leerlingen uit het BSO niet over de nodige zelfregulerende vaardigheden beschikken en is voor hen vaker de thuisomgeving geen optimale leeromgeving. Leraren pleiten voor een visie rekening houdend met verschillende doelgroepen. Hierin zou ook een zekere flexibiliteit moeten aanwezig zijn en geen one-size-fits-all aanpak voor de hele school of zelfs klas. Als men merkt dat bijvoorbeeld bepaalde leerlingen van een klas niet slagen in het plannen en monitoren van hun leerproces, dan dient de mogelijkheid te bestaan dat zij dan toch naar de school kunnen komen voor extra ondersteuning.

Tijdens de schoolinterne focusgroep van oktober 2021 werd aangegeven dat het team teaching concept nu ook verder gezet wordt in de tweede graad. Op deze manier wordt de tijdens de interviews en focusgroepen als belangrijk omschreven graduele opbouw gerealiseerd richting derde graad. Daar hebben leerlingen immers ook tijdens het schooljaar 2021-2022 om de twee weken een dag afstandsonderwijs, los van eventuele coronamaatregelen. Het ontwerpen van deze aanpak gebeurde in samenspraak met en door input van de leraren.

In de visie op blended learning zullen ook afspraken gemaakt moeten worden op het vlak van 'de duur van een werkdag'. Het feit dat onderwijs voor een stuk online plaatsvindt, maakt het minder tijd- en plaatsgebonden. Dit houdt ook risico's in en er zullen richtlijnen opgesteld moeten worden om zowel de tijd van de leraar als de leerling te beschermen. Ook hier zal een evenwicht in moeten gevonden worden. Systematisch avondlessen of mails waarop men 's avonds nog een antwoord wenst zijn niet wenselijk, terwijl een ingeroosterd half uur synchrone helpdesk na de schooluren tijdens online onderwijs aangewezen kan zijn. Tijdens de schoolinterne focusgroep werd aangegeven dat er bijvoorbeeld 's avonds voor de leerlingen van de eerste graad in het project team teaching van 19 tot 20u nog een leraar beschikbaar is als helpdesk om vragen te beantwoorden.

Digitale leermiddelen

De directeur haalde aan dat de keuze voor een uniform platform wellicht noodzakelijk is. Maar dit kan ook nadelen inhouden indien een platform bijvoorbeeld voorheen gratis zou zijn en er naderhand een flinke duit voor zou moeten betaald worden. Toch werd er tijdens de tweede lockdown al besloten tot meer uniformiteit over te gaan omwille van de nodige duidelijkheid voor leerlingen en leraren. De directeur wijst op het belang van performantie: als er gekozen wordt voor een platform dient dit ook te allen tijde te werken.

Zowel leerlingen als ouders haalden het belang aan van een centraal platform als startlocatie voor de online component van blended learning. Dit wordt als noodzakelijk gezien voor de nodige duidelijkheid en structuur voor alle actoren. Via dit centraal platform dient alle communicatie plaats te vinden, moeten de verwachtingen helder en gestructureerd gecommuniceerd worden en alle leraren dienen er op een uniforme manier mee aan de slag te gaan. Door een centraal platform kunnen leraren een goed overzicht behouden van de belasting door andere vakken, zodat er een zekere balans is in zowel de online als fysieke lessen zodat er geen sprake is van te hoge pieken in de belasting.

De ICT-coördinator gelooft zeker voor de opleidingen die deze school organiseert in Microsoft toepassingen, ook als voorbereiding voor deze leerlingen op het bedrijfsleven waar deze toepassingen nog steeds het meest gangbaar zijn. Daarnaast is hij niet alleen de mening toegedaan dat er best met een centraal platform gewerkt wordt, maar ook dat het gebruik van zo weinig mogelijk verschillende tools aangewezen is. Hierover zou uniformiteit moeten bestaan. Het is nefast als er over graden heen andere tools gebruikt worden. Dit creëert verwarring voor leraren die in meerdere graden lesgeven en leerlingen. Platformen die momenteel op de Vlaamse markt aangeboden worden volstaan volgens hem wellicht niet op pedagogisch-didactisch vlak. Al betwijfelt hij of alle mogelijkheden van deze platformen optimaal benut worden (leerlingvolgsysteem, analyses van prestaties, ...). De kans is hoe dan ook groot volgens de ICT-coördinator dat grote internationale spelers uiteindelijk de markt zullen inpalmen en all-in platformen zullen aanbieden. Hij verwacht dat er een meer wereldwijde uniformiteit gaat zijn door grote spelers als Google en Microsoft.

Een combinatie van centraal platform met integratiemogelijkheden wordt als noodzakelijk geacht, waarbij er een evenwicht kan gevonden tussen enerzijds uniformiteit en anderzijds autonomie van de school en de leraren. Naast een centraal platform zou er volgens meerdere actoren meer een cultuur van

uitwisseling moeten zijn in Vlaanderen waarbij ontwikkelde materialen voor blended learning gedeeld worden.

“Het is inderdaad een heel goede evolutie dat mensen alles op platformen zetten. Waarom zouden twintig leerkrachten, in twintig verschillende scholen, twintig keer hetzelfde. Engelse grammatica is Engelse grammatica hé. Je hebt als leraar wel uw stokpaardjes en uw manier van aanbrengen maar op zich de regels die zijn hetzelfde.” (schoolinterne focusgroep)

Uitgeverijen kunnen hier volgens de ICT-coördinator een rol in spelen. Zij maken kwalitatief materiaal al mogen de commerciële aspecten die logischerwijze spelen niet ten koste gaan van de leerlingen en hun leerproces. Sommige leraren gaven aan vertrouwd te zijn met het gebruik van platformen als KlasCement. Ze hanteren daar aangeboden materialen in hun les en plaatsen er zelf ontwikkelde materialen op. Andere leraren helemaal niet of geven aan daar voor hun vak weinig bruikbaar materiaal terug te vinden is. De leraren gaven aan dat er op dit vlak nog initiatieven dienen genomen te worden, zowel binnenschoolse deling als schooloverstijgend. Ouders gaven ten slotte aan dat er op het vlak van het gebruikte digitaal leer materiaal nog werk is indien men de online component van blended onderwijs structureel wil gaan implementeren. De nu gebruikte materialen lenen zich daar nog niet toe, zo zouden er bijvoorbeeld af te drukken PDF's worden doorgestuurd. Tijdens de schoolinterne focusgroep gaven de leraren aan dat er op het vlak van digitale lesmaterialen toch nog een grote evolutie heeft plaatsgevonden sinds en tijdens de voorbije lockdowns. Het inzetten van instructievideo's en opgenomen lessen heeft een grotere plaats verworven, met als grootste voordeel dat leerlingen deze kunnen herbekijken op eigen tempo. Ook quiztools als Bookwidgets worden in toenemende mate ingezet. Ook wordt er gesproken van een nieuw platform 'my Student-ID', waarop er zelf online cursussen kunne aangemaakt en gedeeld worden. Deze kunnen vervolgens als bordboeken gebruikt worden in de les.

Deskundigheid

School E geeft aan reeds sterk ingezet te hebben op de technische deskundigheid en professionalisering van leraren. Alle lokalen zijn uitgerust met een smartboard en een vaste pc/laptop. Ongeveer 70% van de leraren maakt gebruik van bordboeken. Wel is er nog werk aan de winkel in verband met de daadwerkelijke integratie van ICT in de niet ICT-gerelateerde vakken. Er dient nog verdere professionalisering plaats te vinden om relevante ICT-toepassingen in te zetten voor specifieke vakken. Er lopen reeds initiatieven binnen de school, maar dit dient op een meer gestructureerde manier geïmplementeerd te worden.

De leraren van het concept team teaching zijn al enigszins onderlegd in principes van blended learning. Zij begeleiden leerlingen op het vlak van planning en zelfstandigheid en ontwierpen reeds een aanpak waarbij een afwisseling bestaat tussen instructie en meer zelfstandig werken op maat. In dit concept kunnen leerlingen die hieraan nood hebben extra ondersteuning deze krijgen, terwijl andere uitgedaagd worden om zich te verdiepen.

Ouders en leerlingen vinden het belangrijk dat alle leraren geprofessionaliseerd worden. Er bestaan grote verschillen in deskundigheid. Zo zouden bepaalde leraren nog niet onderlegd zijn in het werken met tools die intussen ingeburgerd zijn en waarmee andere leraren vlot aan de slag kunnen.

“Dat is het enigste dat ik daar van kan afleiden, geef die meer ondersteuning naar dat verhaal toe hoe dat men dat moet doen en hoe men dat moet ontwerpen ja. We zijn er nu in gegooid ja oké ze hebben gezwommen met de riemen die ze hadden, aan de andere kant ja, laten we daar nu uit leren en maak daar een goed model van en ik denk dat dat perfect kan werken.” (focusgroep ouders)

Leraren zullen volgens de ouders niet alleen technisch verder geprofessionaliseerd dienen te worden, maar ook op het vlak van in online lesgeven. Dit dient zowel binnen de school, tijdens bijvoorbeeld pedagogische studiedagen te gebeuren, maar ook onder de vorm van externe bijscholingen.

Professionalisering moet geen vrijblijvend karakter hebben. Het risico bestaat dan dat enthousiastelingen die reeds onderlegd zijn zich verder gaan bijscholen. Anderen leraren die professionalisering het meest nodig hebben net niet, waardoor de kloof tussen beide op het vlak van deskundigheid alleen maar groter wordt. Deze kloof bestaat volgens verschillende actoren voornamelijk op basis van leeftijd. Deze kloof bestaat volgens verschillende actoren voornamelijk op basis van leeftijd. Er wordt aangegeven dat jongere leraren vaak meer bedreven zijn op het vlak van digitale toepassingen. Daarnaast bestaan er binnen School E verschillen omdat bepaalde leraren ICT-gerelateerde vakken geven of reeds werkzaam zijn in het team teaching concept. In de focusgroep van de leraren werd aangegeven dat het (in)formeel leren van elkaar, waarbij de expertise die aanwezig is in de school onderling gedeeld wordt. Dit kan er ook toe bijdragen dat de kloof tussen collega's niet vergroot. Dit werd bevestigd door de deelnemers aan de schoolinterne focusgroep. Daar werd gewezen op het belang van de vakgroep om te leren van elkaar. Toepassingen zijn dan herkenbaar en vlot transfereerbaar naar de eigen les. Daarnaast heeft deze vorm van informele professionalisering voor sommige mensen een laagdrempeliger karakter en minder praktische bezwaren dan het deelnemen aan formele externe bijscholingen.

Volgens de ICT-coördinator kan blended learning misschien zelfs wat ruimte vrijmaken voor professionalisering doordat bijvoorbeeld digitaal ondersteunde instructie kan gegeven worden aan grotere groepen leerlingen tegelijkertijd.

De tijdens de beide lockdowns op het vlak van online professionalisering genomen initiatieven mogen volgens meerdere factoren een blijvend karakter krijgen. Zeker webinars die opgenomen worden zodat je ze achteraf kan herbekijken op een geschikt moment worden als positief ervaren. Ook het niet nodig zijn van verre verplaatsingen worden als een voordeel gezien.

Ouders geven ten slotte aan dat het misschien niet noodzakelijk is dat alle leraren even onderlegd zijn op het vlak van ICT. Misschien is het aangewezen leraren op hun sterktes in te zetten. Sommige leraren zijn beter in het geven van F2F-lessen terwijl andere beter zijn in het online lesgeven aan en begeleiden van leerlingen.

Rol van de overheid

De ICT-coördinator geeft aan dat de overheid ook een rol moet spelen op het vlak van ondersteuning van de hardware van leraren. Volgens hem dient de overheid niet alleen de leerlingen maar ook de leraren te voorzien van een eigen toestel. Daarnaast kan de overheid scholen ondersteunen door raamcontracten met commerciële spelers te onderhandelen. Ten slotte dient de overheid werk te maken van een wettelijke regeling voor blended learning in het secundair onderwijs.

School E maakt deel uit van een eerder kleine koepel. Zo is er geen ondersteuning van pedagogisch adviseurs op het niveau van vakken en ICT-integratie, terwijl dit wel als wenselijk geacht wordt.

Zowel de directeur als de ICT-coördinator geven aan dat er meer uren ter beschikking moeten zijn voor een aanstelling van een ICT-coördinator die zich ook effectief met het pedagogisch-didactisch beleid kan bezighouden. De omkadering bestaat nu in School E voornamelijk uit een technisch ICT-coördinator en een persoon die slechts in beperkte mate vrijgesteld is en zich toelegt op beheer en uitrol van online toepassingen.

“Daar moet de overheid fors in investeren, in zorgen dat er goede technische en pedagogische ICT-kennis in die school zit. En de mensen die dat komen doen moeten ze daar ook fatsoenlijk voor vergoeden.”
(interview ICT-coördinator)

Ook op het vlak van professionalisering is er een taak weggelegd voor de koepels en de overheid. Er dienen initiatieven genomen te worden om een lerend netwerk uit te bouwen, waarin good practices en ervaringen uitgewisseld kunnen worden op het vlak van blended learning. Tevens zou de overheid een kader moeten creëren waarbinnen (verplichte) en blijvende professionalisering een evidentie wordt. Professionalisering maakt best formeel onderdeel uit van de opdracht van leraren, en dient niet ernaast te staan. De overheid moet ruimte maken voor die op een structurele wijze geïmplementeerd wordt. Een belangrijk aspect in deze structurele implementatie is de kwaliteit van het aanbod aan bijscholingen. Koepels en overheden zouden op deze kwaliteit van aangeboden professionalisering moeten toezien. Volgens een deelnemer aan de schoolinterne focusgroep is het alvast ook de bedoeling van de Digisprong om aandacht te besteden aan en budgetten vrij te maken voor de professionalisering van leraren op het vlak van hun digitale competenties.

Ten slotte wordt het ter beschikking stellen van toestellen aan zowel leerlingen als leraren als een taak van de overheid gezien. Tevens moeten leerlingen in de thuisomgeving over een performante verbinding kunnen beschikken. Hierbij kan gedacht worden aan een eventueel blijvend aanbod van telecomproviders voor leerlingen uit kansarme milieus. Tijdens de schoolinterne focusgroep werden er nog onduidelijkheden geuit bij het initiatief van de Digisprong. Scholen kunnen vrij beschikken over de ter beschikking gestelde budgetten, maar stellen zich de vraag wie er moet opdraaien voor de meerkost indien de prijs van de aangekochte toestellen het budget overschrijdt. Dit kan noodzakelijk zijn omwille van zowel technische (duurzaamheid) als pedagogische redenen. Voor de leerlingen in informatica richtingen zal het budget dat vrijgemaakt werd bijvoorbeeld niet volstaan. School E is terughoudend om dit door te rekenen aan de ouders. Volgens School E heeft men nog niet voldoende de tijd gehad om een

visie en een beleid op te stellen rond welke toestellen (tablet, laptop) in functie van waarvoor men ze zou gaan inzetten in het leerproces.

ICT-infrastructuur

Leraren en leerlingen dienen over een eigen toestel te kunnen beschikken. Zowel de leraren als de ICT-coördinatoren wezen hier tijdens de gesprekken expliciet op. Op het ogenblik dat de focusgroep en het interview plaatsvonden, hadden zij eerder de indruk dat de Digisprong voornamelijk gericht was op het realiseren van een toestel per leerling. Voor een stuk kan de kost van een toestel voor leraren volgens de ICT-coördinator opgevangen worden door leslokalen niet meer met een up-to-date vast toestel uit te rusten. Ook dient er volgens hem nog meer samenwerking te zijn op het vlak van infrastructuur op het niveau van de scholengemeenschap.

School E geeft aan reeds sterk ingezet te hebben op de binnenschoolse ICT-uitrusting. Mede door de aard van het studieaanbod is er reeds een uitgebreid aantal ICT-lokalen en toestellen ter beschikking in de school. Leraren bevestigen dat het netwerk van School E momenteel aan de vereisten voldoet, maar stellen zich de vraag of dat ook zo gaat zijn bij een toegenomen gebruik en wijzen op veiligheidsissues naar aanleiding van recente hackings van scholen.

Door het concept team teaching is er al een grote ruimte uitgerust die ingericht is om een vorm van on campus blended learning vorm te kunnen geven. Deze ruimte is voorzien van computers en werkhoeken voor individuele leerlingen of groepen. Leraren halen de nood van een eigen lokaal aan dat uitgerust is naar een ieders specifieke noden. Tijdens de schoolinterne focusgroep wordt aangehaald dat er plannen bestaan voor een nieuwbouw voor de derde graad, waarbij voldoende grote lokalen uitgerust worden zodat er zowel klassikale instructie als zelfstandig online werk kan plaatsvinden.

OV3c: Welke maatregelen en initiatieven dienen genomen te worden volgens PHH zodat alle leerlingen worden bereikt?

In de focusgroep van de ouders werd er op gewezen dat het niet zomaar mag worden aangenomen dat alle ouders een duurder internetabonnement en toestellen kopen. Dit is niet mogelijk voor alle gezinnen. Ze zien hierin een rol weggelegd voor de overheid zodat er geen ongelijke kansen ontstaan op het vlak van onderwijs voor de kinderen. Ook providers kunnen hierin een rol spelen en bepaalde abonnementen voor leerlingen in minder begoede gezinnen blijvend ter beschikking stellen. De ouders gaven daarnaast aan dat bepaalde praktijkvakken zoals houtbewerking zich weliswaar niet lenen tot de online component van blended learning. Toch moet het volgens hen ook mogelijk zijn om theoretische vakken voor leerlingen uit het BSO in een blended ontwerp aan te bieden.

Zowel de leraren, directeur als de ICT-coördinator gaven daarentegen aan dat blended learning waarbij de online component thuis plaatsvindt mogelijk alleen een optie is voor de derde graad ASO, maar niet voor leerlingen uit het BSO. Dit omwille van hun beperkte zelfregulerende vaardigheden. Voor hen kan een on campus blend wel een optie zijn. Er zal rekening moeten gehouden worden met de specifieke

leerbehoefte en context van kinderen en doelgroepen. De ICT-coördinator wees op het feit dat er voor kinderen uit kansarme milieus in de thuisomgeving minder ondersteuning aanwezig is van ouders bij het leerproces. Het risico bestaat dat de kloof tussen leerlingen groter wordt indien hier geen rekening mee gehouden wordt. Zo kan er voor kinderen uit kansengroepen misschien meer ingezet worden op synchrone aanwezigheid tijdens de online component van blended learning. Er zou geld en ruimte moeten vrijgemaakt worden voor bijvoorbeeld online coaches of tutors als aanspreekpunt of helpdesk voor kinderen die maar op beperkte ondersteuning thuis kunnen beroep doen. Ook in de focusgroep van de leraren wordt gewezen op het risico dat bestaat indien een gedeelte van het onderwijs online op afstand zou plaatsvinden ongeacht de thuissituatie en de context van de leerlingen.

“Ja voor mij is het vooral de leerlingen er krijgen. Op school komen ze om half negen en ze zijn er tot half vier, oké als een leerling afwezig is is dat iets anders, maar dat heb je minder vaak dan dat fysieke he. Je kunt ze niet gaan halen he. Dat is voor mij het grote struikelpunt dat is de leerlingen in de les krijgen. Niet alleen de geïnteresseerden en diegenen die het willen, maar het zijn meestal die die het nodig hebben die afwezig zijn. Dat is in mijn ogen het grootste struikelblok.” (focusgroep leraren)

School F (Richtpunt Henleykaai)

Situering

School F is een school gelegen in het centrum van Gent (Oost-Vlaanderen). Ze behoort tot het provinciale onderwijsnet en biedt richtingen aan uit het TSO en BSO vanaf de tweede graad, zoals Handel-Talen, Kantoor, Toerisme en Onthaal en Recreatie. De school noemt zichzelf een afspiegeling van de diversiteit in Vlaanderen en vertrekt vanuit deze visie om een leerklimaat te creëren waar iedere jongere elkaar leert waarderen, accepteren en respecteren. Dit doet de school onder meer door in dialoog te gaan, de leefwereld van de jongeren te verruimen, en door hun zelfontplooiing te stimuleren. De diversiteit uit zich ook in het leerlingenpubliek van de school, met een totaal van 59% van de leerlingen die scoren op de SES-indicator 'buurt'. De jaren voorafgaand aan de pandemie zette de directie al in op het stimuleren en aanbieden van ICT-professionaliseringstrajecten. Doorgaans maakten echter steeds dezelfde bereidwillige leraren hier gebruik van. Zoals hieronder duidelijk zal worden was er onder het team nog geen eenduidige visie aanwezig m.b.t. de implementatie van afstandsonderwijs en blended learning. De school kan dus benoemd worden als een school die tot de 'late majority' behoort.

OV1a: Op welke wijze werd afstandsonderwijs tijdens de eerste lockdown en blended learning tijdens de tweede lockdown geïmplementeerd op School F?

Lockdown 1: Afstandsonderwijs

Aanpassing van de lessen

Bij de start van de eerste lockdown werden snel richtlijnen bepaald door de schoolleiding die moesten zorgen dat leraren op eenzelfde manier zouden handelen. Ten eerste werd er snel bepaald dat het klassieke uurrooster omgegooid zou worden om het afstandsonderwijs haalbaar te maken. Elke weekdag werd de voormiddag vrijgemaakt voor lessen van de meest belangrijke vakken voor elke richting, en er werd een limiet gesteld van hoeveel uren per week besteed mocht worden aan elk vak. De namiddag werd vervolgens voornamelijk vrijgemaakt voor leerlingen om taken te maken. Hierdoor werden de leraren aangespoord om na te denken over welke leerdoelen het meest essentieel waren om te behalen en hoe ze deze wilden behalen via afstandsonderwijs.

De leraren waren vrij om deze opdracht in te vullen volgens hun eigen wensen. Met andere woorden: leraren kregen binnen de richtlijnen volledige autonomie om hun praktijk vorm te geven. Omwille van de verschillen in gewoontes en expertise tussen leraren vulden zij deze opdracht dan ook verschillend in. Een minderheid gaf in die voormiddagen live les via video call-tools als Smartschool Live, Zoom of Google Meet. Deze leraren zetten hun gangbare lespraktijk verder online. De leraren kregen ook de mogelijkheid om hun lespraktijk aan een bord in de klas op school vooraf te laten filmen. Dit betrof voornamelijk leraren voor wie de omschakeling enorm moeilijk was. De meerderheid van de leraren kon een weg vinden in beschikbare online tools en zette voornamelijk in op zelfstandig te verwerken opdrachten, ondersteund met opgenomen instructievideo's of ingesproken PowerPoints, of gekoppeld aan interactieve tools als Kahoot of Nearpod.

In de namiddag zetten leerlingen zich voornamelijk zelfstandig aan taken. Ook konden leerlingen intekeken voor vragen- en feedbackuren via live-sessies met de leraren om onduidelijkheden bespreken. Deadlines voor bepaalde opdrachten lagen ook steeds in deze namiddagen. Op deze manier konden de leerlingen de nodige begeleiding en ondersteuning ontvangen in hun zelfregulerende vaardigheden die ze hiervoor moesten inzetten. In ieder geval was het door de plotse omschakeling geen evidente opdracht voor de leraren en werd hun werklast vergroot.

“Dat is een feit. Ja je moet filmpjes maken, je moet online zijn, je moet meer taken voorzien. Leerlingen ook meer begeleiden dan dat ze anders nodig hebben. Terwijl dat je in de klas...Ja je doet meer klassikaal dus is dat veel simpeler. Nu was dat meer persoonlijke begeleiding dat je geeft aan sommige leerlingen, terwijl dat andere totaal geen probleem hebben en het alleen konden doen. Nee ik vond het zwaar. Ik vond het heel zwaar. Ik was wel hele dagen thuis, maar ik vond het wel zwaar. Voor mij persoonlijk dan. Ik heb hetzelfde bericht gekregen van de collega's ook, die juist hetzelfde zeggen dan mij, dat zij het ook heel zwaar vinden.” (interview ICT-coördinator)

Procesevaluatie: punten gewijzigd

Ten tweede werd er bepaald dat feedback en evaluatie vooral van formatieve aard moest zijn. De begeleiding die de leraren gaven aan hun leerlingen m.b.t. de lessen en opdrachten moest meer bepaald bestaan uit metacognitieve inzichten in hun leerproces. Deze inzichten betroffen onder meer welke stappen leerlingen al ondernomen hadden om de leerdoelen te bereiken en welke stappen er nog te zetten waren om deze te bereiken. Dit werd belangrijker geacht dan summatieve toetsing omwille van de opdracht die de leraren gegeven werd om te filteren in hun leerdoelen. Leraren mochten nog punten geven, maar dan op ingediende opdrachten en op attitudes. Ten derde werd er bepaald dat de leraren met bovengenoemde metacognitieve inzichten ook verdere stappen moesten zetten in het bijsturen van het leerproces van de leerlingen. Concreet werd verwacht dat leraren de inzichten in kaart brachten en doorspeelden naar de schoolleiding zodat de nodige informatie gebruikt kon worden voor deliberaties of functioneringsgesprekken.

“Wij mochten online lesgeven, maar wij mochten geen punten geven. We mochten wel toetsen afnemen, maar geen punten erop zetten. Het was meer feedback dat we moesten geven aan de leerlingen. We hebben daarna, na die periode, Excel-bestanden ingevuld waarin we zelf moesten aangeven van 'kijk die leerling heeft veel gedaan, die leerling heeft weinig gedaan, die leerling heeft zijn/haar best gedaan, maar eigenlijk zag je dat het niet goed lukte, ook al was die inspanning er wel'. En dat hebben we in Excel kunnen zetten zodanig dat we dat tijdens de deliberaties ook konden gebruiken.” (interview ICT-coördinator)

Versnipperde communicatie

De verhoging van de werklast leidde er soms toe dat leerlingen niet steeds tijdig - of op uniforme wijze - verwittigd werden van wat van hen verwacht werd. De omroostering van de lessen, de opdrachten en deadlines werd via verschillende leraren en via verschillende kanalen doorgegeven, Soms wisten leerlingen pas dat ze les hadden in de ochtend wanneer de leraar datzelfde uur nog de link deelde naar

de video call. Hierdoor moesten leerlingen continu online beschikbaar zijn in zowel Smartschool als in mailverkeer dergelijke links niet te missen. Dit was niet voor elke leerling even evident.

“Maar vorig jaar zijn wij in het begin, sommige leerkrachten stuurden altijd bijvoorbeeld de deadlines of de livesessies door per bericht en de anderen deden dat bijvoorbeeld op de schoolagenda. Maar dan moesten wij die, alles van op de berichten moesten we zelf bijhouden [...] normaal gezien zouden we dat wel moeten weten. De meeste leerkrachten zetten dat dan ook online op onze schoolagenda wanneer dat we wel live hadden, [...] maar bijvoorbeeld voor natuurwetenschappen, wij hebben woensdag het eerste lesuur natuurwetenschappen, daarvoor wisten we nooit of dat we live gingen hebben of niet. Want zij stuurde bijvoorbeeld een link voor de livesessie op dat uur zelf.” (focusgroep leerlingen)

“Wij sturen e-mails, wij zetten dingen in de schoolagenda, sommige leerkrachten sturen enkel e-mails, sommige zetten het enkel in de schoolagenda. Dus voor leerlingen was het heel erg zoeken naar hoe moet ik hier nu weten wat ik moet doen en ik denk dat dat misschien nog wel een werkpunt is als je toch aan die blinded zou doen. Ja dat dat ietsje duidelijker moet zijn, hoe ga je instructies doorgeven, op welke manier en om daar toch ergens een eenduidige manier in te vinden” (focusgroep leraren)

Leraar als instructor

Daarnaast geven de leerlingen aan dat de omroostering ervoor zorgde dat ze voor bepaalde vakken de leerstof onvoldoende beheersen. Ze konden eenvoudiger punten verdienen door zich in te zetten en taken te maken, rekening houdend met de besproken stappen in de formatieve evaluatie. Deze focus op taken leidde echter niet noodzakelijk tot een beter begrip van de leerinhouden. Met andere woorden: Het voelde voor hen niet steeds alsof ze tot leren kwamen door een gebrek aan instructie en theorie. Dit gevoel werd bovendien soms versterkt wanneer de taken zich opstapelden. Leerlingen benadrukken dat ze niet meer leerstof te verwerken kregen, maar dat de werkdruk soms te hoog aanvoelde door het feit dat ze al die leerstof nu zelfstandig via verschillende online tools moesten instuderen. Dit was echter verschillend van vak tot vak en van leraar tot leraar.

“[...] soms krijgen we veel taken maar dan zonder uitleg en we weten dan niet wat we moeten doen en die dag zelf moeten we dat dan uploaden. We krijgen soms zo’n volledige bundel en dan hebben we van 10-12u en dan moeten we dat al doorsturen en anders krijgen we een nul op attitude. [...] dat is niet echt theorie en onze richting, da’s echt veel theorie. Goh ja, taken maken da’s misschien ook leren, maar we krijgen dan niet eerst de kans voor theorie te leren, bijvoorbeeld eerst definities te leren. En zo’n taak dat is dan lastiger.” (focusgroep leerlingen)

Nodige richtlijnen

Ondanks de verhoogde druk waren de leraren wel tevreden met de richtlijnen van de school. Ze beaamden dat het verrijkend werkte om een reflectieve blik te werpen op hun gangbare praktijken en stil te staan bij de afstemming van de leerdoelen, de didactiek om deze te bereiken en de evaluatie ervan. Hierdoor leerden ze ook gebruik maken van de affordances van bepaalde online didactische tools, zoals BookWidgets, en deze doelgericht in te zetten om het leerproces van leerlingen bij te sturen. Zij voelden

zich bovendien gesterkt in deze opdracht dankzij de autonomie die zij kregen om deze denkoefening in te vullen en dankzij de ondersteuning van de schoolleiding en collega's, waarover later meer.

"[...] dat ik zelfs meer tijd had om echt na te denken over de didactiek dan. Van hoe kan ik het echt overbrengen dat het voor zoveel mogelijk leerlingen duidelijk is. Dus ik heb dan even extra tijd daarvoor gekregen, dat heeft mij toen wel echt geholpen. [...] En dan moest je wel alternatieven bedenken en eigenlijk moest je dan als leerkracht mee in die stroom en dat heeft mij wel geholpen om het dan uiteindelijk te doen en nu valt het eigenlijk wel mee. [...] het geeft u de mogelijkheid om leerlingen... om eigenlijk af te tasten wat het beste werkt bij uw leerlingen. Bij sommigen werkte bookwidgets heel goed, bij andere totaal niet en dat maakt dat je gewoon een keer afwisselt ook." (focusgroep leraren)

Lockdown 2: Blended learning

Doorzetting van praktijken in lockdown 1

Wanneer de tweede lockdown in voege ging, besloot de schoolleiding enkele richtlijnen minimaal aan te passen. Ten eerste werden leerlingen opgesplitst in twee groepen. De roostering met het onderscheid tussen voor- en namiddag bleef wel ongewijzigd om de structuur voor de leerlingen te behouden. De twee groepen leerlingen wisselden elkaar echter elke week af om deze roostering op de schoolvloer te volgen. Een week volgde bijvoorbeeld groep A de roostering op school, terwijl groep B deze thuis volgde. De volgende week wisselde de twee groepen af en volgde groep B alles op school mee, terwijl groep A thuis bleef.

Dit 'week om week' systeem op de school werd ingevuld volgens de didactieken die de leraren toepasten en gewoon waren geworden tijdens de eerste lockdown. Leraren die ingezet hadden op het klassieke lesgeven via video call-tools gebruikten de contacttijd om terug op de klasvloer doceren. De leerlingen die in deze praktijk op dat moment thuis zaten konden online meevolgen via een camera in het midden van het klaslokaal die de les live streamde. Leraren die ingezet hadden op zelfstandige opdrachten met instructievideo's of tools gebruikten de contacttijd om deze oefeningen te overlopen en eventueel theorie te herhalen. Sommige leraren voorzagen bovendien nog steeds extra online feedback- en vragenuurtjes in de namiddag voor de leerlingen die de opdrachten die week thuis maakten.

"In vooral de klassen die met andere klassen samen les hebben, die 50-50 werken [...] Ja dat kon nu natuurlijk niet aangezien we afstand moeten houden. Dus die klassen hebben ze dan gesplitst waarbij de ene week de ene klas les heeft fysisch en daarna de andere klas. [...] Je hebt leerkrachten die gewoon hun laptop opengezet hebben terwijl ze les aan het geven waren waardoor dat de leerlingen de thuis waren, de les konden meevolgen. [...] wat is er ook gebeurt dat ze een opdracht meekrijgen ja dat ze die opdracht gewoon moeten maken tegen de les dat ze terugkomen hè dat dat dan na besproken wordt, wat is er ook gebeurt als er een opdracht krijgen maar dat de leerkracht in de loop van de dag feedback momenten voorziet voor de leerlingen die thuis zitten ja of twee keer in de week." (interview ICT-coördinator)

Terug toetsing

Ten tweede werd de richtlijn rond evaluatie ook bijgesteld. Leraren mochten nu opnieuw summatief evalueren met toetsen en examens. Wel werd nog steeds aangespoord om de formatieve evaluatie verder te zetten in het kader van opvolging. Ook werden nog steeds scores toegekend voor attitude. De meeste leraren maakten gebruik van deze aangepaste richtlijn. Volgens de leerlingen zorgde dit er soms voor dat de contacttijd op de klasvloer overheerst werd door toetsing of dat er minder ruimte vrijgemaakt werd voor eventuele vragen. In de algemeen dalende motivatie door de sleur van de pandemie leidde dit vaak bij leerlingen tot frustraties en schoolmoeheid.

“In de klas is het gemakkelijker omdat er fysiek les is. In de klas stel je gewoon vragen ‘kun je eens herhalen.’ Maar bij de livesessie is dat bijvoorbeeld live wordt gedaan en dan sluiten mensen af en dan stuurt ze naar de leerkracht een bericht en ze zegt van ‘kijk ik heb alles letterlijk tijdens de liveles...’ [...] En dat was ook niet altijd zo eenvoudig, want wij hebben enkel boekhouden op vrijdag twee uur. En bijvoorbeeld, stel dat we vorige week vrijdag thuis waren en we hebben dus een les gezien online en deze week kwamen we bijvoorbeeld naar school vrijdag en opeens krijgen we dan een test over dat onderdeel van de week ervoor.” (focusgroep leerlingen)

Voorwaardelijke vaardigheden en attitudes

De leraren nuanceren dit beeld in hun focusgroep. Meer bepaald benadrukken zij dat leerlingen vaak moeite hadden met de juiste werkattitudes en verantwoordelijkheden te tonen. Dit ondanks het werk dat zij staken in hen te betrekken en te bereiken bij de lessen en opdrachten. De schoolleiding en de leraren wijzen in deze context op de noodzaak van de juiste digitale en zelfregulerende vaardigheden om blended leeromgevingen te kunnen realiseren. Volgens hen is het een wisselwerking tussen de leraar die deze vaardigheden tracht te faciliteren en stimuleren met creatieve, gevarieerde lessen en opdrachten; en tussen de leerling die met deze lessen en opdrachten aan de slag moet gaan. Leraren willen de leerlingen vooruit helpen en differentiëren met inzichten in hun leerproces. Als leerlingen echter weinig opdrachten indienen kan de leraar dit moeilijk verwezenlijken. De leraren argumenteren moeilijkheden te ervaren om op deze manier de zelfregulatie of het leerproces online te monitoren.

“Het is misschien moeilijker om korter op de bal te spelen want het gaat dan via mail of het gaat dan via telefonisch contact. Maar als ze thuis zitten kun je ze zo niet rechtstreeks aanspreken van komaan probeer nog eens een tandje bij te steken of toch om echt die les te volgen. [...] Die structuur van school valt weg, die planning valt ook volledig een beetje in het water, dan niet meer die vaste lessen... Dus die triggers hebben ze niet meer en dan verliezen ze de feeling met school heb ik het gevoel.” (focusgroep leraren)

“Vorig jaar was dat wel echt zo dat ik echt heel vaak telefonisch ja... Dat ze het systeem niet zo goed begrepen, maar inmiddels, ik vermoed dat elke leerkracht toch wel een beetje heeft een systeem gevonden van kijk zo geef ik les, dat het duidelijk is. En vandaar dat ik nu wel vind of als ze een opdracht niet indienen, dat het ook gewoon is [...] dan heb je zo toch nog leerlingen die gewoon zo de intro beantwoorden. Dan heb je zo PAV, maar dat is echt het intro vraagje dat eigenlijk totaal niet op punten staat, dan zeggen ze ‘maar ja ik heb het gemaakt’, en ja...dat is wel echt van niet willen. Daar ben ik wel zeker van want ik heb daar toch genoeg op ingezet om ook voor de herfstvakantie [...] dus ik heb ook wel bewust toen in de klas

met bookwidgets al eens gewerkt zodat ze het allemaal kenden. Dus ja, als dat nu niet gebeurt ben ik vrijwel zeker dat dat dus is van uitstelgedrag of het niet willen maken of eerder van die zaken.” (focusgroep leraren)

‘Voordelen’ van lockdown 2

Desondanks noemen de leerlingen toch enkele voordelen op van de tweede lockdown. De leerlingen voelden sterk nood aan sociaal contact en benadrukten dat ze dankzij het ‘week om week’ systeem langere tijd hun vrienden terug konden zien. Daarnaast kwam ook meer uniformiteit in communicatie naar de leerlingen toe. De schoolleiding maakte werk van een sjabloon dat de leraren moesten toepassen voor het medelen van instructie, oefeningen, verwachtingen, etc. Deze werden vervolgens systematisch in de Smartschoolagenda geplaatst die de leerlingen steeds konden raadplegen. Dit nam grotendeels de verwarring uit de eerste lockdown weg en zorgde voor meer duidelijkheid en structuur. Tot slot wijzen de leerlingen er ook op dat de noodzaak om zelf meer hun eigen planning te moeten reguleren bevorderlijk was voor hun werkhoudingen.

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV1a stellen dat School F nadacht over de praktische organisatie en evaluatie van het afstandsonderwijs en blended learning en dat dit leraren aanzette om hun leerinhouden en -doelen gericht te selecteren. Dit zorgde voor een reflectieve houding die leraren als bevorderlijk voor hun praktijk beschouwden. Het zorgde echter ook voor een grotere werklast en een versnipperde communicatie naar leerlingen toe. Soms hadden de leerlingen meer instructie en leerinhouden gewenst van hun leraren, omdat ze niet steeds alles genoeg begrepen. Volgens de leraren ontbreekt het bij de leerlingen soms aan een noodzakelijke werkhouding. Zij benadrukken dat zij werk willen maken om hen leerinhouden op maat te voorzien en hen hierdoor te motiveren, maar de leerlingen moeten ook aan de slag willen gaan met die leerinhouden. Het latere contact op de klasvloer tijdens de tweede lockdown werkte alvast motiverend voor de leerlingen om terug naar school te gaan.

OV1b: Welke condities van het 4-in-balans model waren volgens School F ondersteunend dan wel hinderend voor de implementatie van afstandsonderwijs en blended learning tijdens de eerste en tweede lockdown?

Het olievlekprincipe

De meeste actoren benadrukken dat de **samenwerking** in het team een grote hulp was voor de onderwijspraktijk tijdens de lockdowns. Meer bepaald wisselden collega's ideeën en materialen uit met elkaar in hun vakgroepen. Zo inspireerden ze elkaar om creatieve oplossingen te vinden voor de omschakeling. De directie spoorde deze samenwerking actief aan bij haar team. Dit gebeurde onder meer door bepaalde leraren met een grotere bereidheid tegenover digitalisering te stimuleren om met collega's die deze bereidheid minder toonden in gesprek te gaan en voorbeeldpraktijken te tonen. Deze stimulering van collega op collega benoemt de directie zelf als het 'olievlekprincipe'

“Sommige leerkrachten waren goed met rubrics en dergelijke, de ene was goed met Nearpod, de ene was goed met Kahoot. En dan hebben we zo eigenlijk elkaar zo een beetje opleidingen gegeven. Maar wat ik nog beter zou vinden, dat dat het hele jaar door zo blijft.” (focusgroep leraren)

Via de aansporing van de directie bereikte ze volgens haar een grotere positieve attitudevorming en een grotere gedeelde visie m.b.t. blended learning in haar team. Meer specifiek benadrukt ze in deze context dat leraren zo veeleer gestimuleerd worden en ruimte krijgen in hun autonomie om te groeien eerder dan dat de directie zelf de praktijken of de tools voor de leraren dicteert.

Attitude tot bijscholing

Via het olievlekprincipe werd de **deskundigheid** van leraren al enigszins vergroot. Daarnaast konden leraren steeds met mogelijke vragen terecht bij de expertise van de ICT-coördinator of de schoolleiding. De ICT-coördinator voorzag voornamelijk technisch en praktische ondersteuning (bijvoorbeeld over hoe bepaalde tools werkten). De schoolleiding bezat enige pedagogisch-didactische expertise vanuit haar eigen voorkennis in onderzoek en kon hier ondersteuning in bieden. Dit betrof dan vragen als ‘hoe kies ik tools in functie van mijn leerdoelen?’ of ‘hoe pas ik tools toe om het leerproces bij te sturen?’. Zowel de technological knowledge als de pedagogical content knowledge van het TPACK model waren dus aanwezig in de expertise die de schoolleiding kon bieden aan het team. Hierdoor werd de deskundigheid bij de leraren nog verder versterkt.

“[...] met resultaten van onderzoek - en ik lees die wel en mijn beleidsteam leest die en wij denken na over strategieën hoe dat we dat kunnen tot in de lerarenkamer krijgen - maar je moet meer doen dan dat hè en ik geloof daar enorm in. Vandaar dat ik zei dan mijn professionaliseringsverhaal eigenlijk geëvolueerd is van ze volgen bijscholing bij wijze van spreken naar ze leren dingen aan elkaar.” (interview schoolleiding)

Bovendien heeft de schoolleiding ook actief ingezet op professionalisering via webinars of workshops rond digitale tools. Meer bepaald maakten de leraren kennis met BookWidgets voor Smartschool. Dit heeft voor leraren een grote meerwaarde gebleken in de omschakeling naar de tweede lockdown toe.

“Ik was heel erg blij met de kennismaking met BookWidgets. Ik vond dat eigenlijk een zeer handige tool om zo lessen in te verwerken dus ja ik heb mij eigenlijk daar een beetje op gegooid en daar zoveel mogelijk lessen mee gecreëerd.” (focusgroep leraren)

Gebrek aan eenzelfde lijn

In sommige gevallen hadden de leraren een meer richtinggevend kader gewenst. Zoals eerder vermeld kregen de leraren binnen de richtlijnen van de schoolleiding volledige autonomie om hun praktijk vorm te geven. Deze autonomie zorgde er soms voor dat leraren binnen hun vakgroepen niet steeds overeenkwamen in hun ideeën of visies, waardoor de samenwerking eerder vertragend en hinderend werkte. In dit geval konden gedeelde of meer sturende richtlijnen geholpen hebben om misvattingen uit te klaren. Volgens sommige leraren ontbrak er meer bepaald een gedeelde **visie** op de school volgens de leraren.

“Ik heb met verschillende leerkrachten samengewerkt en met de ene persoon verliep dat heel vlot en met een andere persoon ging dat heel moeilijk. [...] Ja co-teaching werkt pas wanneer je met twee wel de voordelen daarvan inziet en daarachter staat.” (focusgroep leraren)

Digitale methodes en handboeken

De leraren kaarten ook het gebrek aan aangepaste methodes aan om blended learning uit te voeren. In de omschakeling naar afstandsonderwijs en blended learning tijdens de pandemie moesten zij voornamelijk zelf hun **digitaal leermateriaal** aanmaken. Bepaalde hand- of werkboeken waren namelijk niet geoptimaliseerd voor dergelijke online leeromgevingen. Er bestaan bordboeken om tijdens lessen de methodes te projecteren op het bord en deze in te vullen, maar voor de toepassingen van online leeromgevingen schieten deze tekort. Hierdoor verhoogde hun werkdruk nogmaals en verloren ze veel tijd in hun lesgeven. Volgens de leraren ligt hier een sleutelrol in weggelegd voor uitgeverijen om hun methodes beter af te stemmen op blended leeromgevingen.

“We hebben vaak niet echt toegang daartoe. Als ik bijvoorbeeld in het begin van het schooljaar een aantal nieuwe vakken krijg, krijg ik dan wat kopietjes daarvan en daar moet ik het mee doen. Dus er is vaak geen digitale leeromgeving voor mij voor extra oefeningen of voor een bordboek te tonen aan de leerlingen en zo. Dat vind ik vaak een beetje een gebrek. Ook als er met eigen cursussen gewerkt wordt, soms heel specifieke vakken, ik geef bijvoorbeeld verkoop. Daar bestaat er geen boek van, dus dan moet je aan de hand van uw leerplan zelf gaan bekijken wat moet ik hier nu gaan doen. Dus op dat vlak ben je digitaal niet echt ondersteund.” (focusgroep leraren)

Toch wijzen enkele leerlingen erop dat deze extra materialen gewenst waren. Ze geven aan dat bepaalde leraren meer werk staken in gevarieerde instructies en hulpbronnen en vonden dit bevorderlijk voor hun leren. Meer specifiek vinden ze de instructievideo's een grote meerwaarde. Deze kunnen ze namelijk steeds op eigen tempo en volgens een eigen planning verwerken en opnieuw raadplegen. Als er weinig ruimte was om vragen te stellen konden ze teruggrijpen naar deze inhoud die online beschikbaar werden gesteld om zo alsnog bepaalde leerinhouden te herhalen en te begrijpen. Het extra werk van de leraren loonde dus wel voor de leerlingen.

“Video's maken, opnames maken over de lessen, zodat de leerlingen niet echt naar jou terug kunnen komen als zij een belangrijke vraag hebben, bijvoorbeeld ik volg de les en dan ga ik die video bekijken: "Ah ja, dat was dit." Maar op den duur is er echt een moeilijke vraag en dan ga je toch naar de leerkracht, maar als dat toch gemakkelijk is met een opname en met de uitleg in de les is dat een goed systeem.” (focusgroep leerlingen)

Sociaal netwerk uitputten

Ten slotte benadrukken enkele actoren dat dankzij de proactieve inzet van de directie de meeste nodige **ICT-infrastructuur** voorzien kon worden tijdens de lockdowns. De schoolleiding nam al snel de beslissing om laptops uit te lenen aan haar leerlingen, zodat iedereen maximale toegang tot het leren had. Hiervoor moest ze echter haar netwerk uitputten om nog aan extra devices te geraken. Ze kreeg hierbij steun van

derden, zoals het CLB, om zo toch de meeste leerlingen in nood te voorzien van een laptop of een ander toestel.

“Dat doet de directeur dan, dat is zorgen dat de leerlingen die thuiszitten ook wel degelijk kunnen meevolgen. En dat is niet altijd zo gemakkelijk, dat hebben we ook gemerkt tijdens de eerste lockdown. Er zijn leerlingen die dus tablets van ons te leen gehad hebben om thuis te gebruiken, maar die dan geen internet hadden. Dus mijn directeur heeft dan ook gezorgd dat zij aan internet konden geraken via Telenet enzo.” (interview ICT-coördinator)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV1b stellen dat School F via het olievlekprincipe een verhoogde samenwerking en deskundigheid in het team faciliteerde. Dit principe betekent dat collega's elkaar inspireren en ondersteunen met eigen expertise en voorbeelden. De deskundigheid werd bovendien versterkt door de aanwezige elementen van het TPACK model bij de ICT-coördinator en de schoolleiding. Soms ontbrak er enige eensgezindheid in het team om het afstandsonderwijs en blended learning te organiseren. Dit zorgde voor verwarring bij de leerlingen. Daarnaast kon de school haar leerlingen de noodzakelijke toegang verlenen tot het online onderwijs door onder meer derde partijen aan te spreken. De leraren zelf misten nog bepaalde digitale leermaterialen of -methodes om hun job ten volle uit te kunnen oefenen in het online luik van afstandsonderwijs en blended learning. Ze wijzen op de rol die uitgeverijen kunnen spelen om hieraan tegemoet te komen.

OV1c: Welke initiatieven en maatregelen ondernam School F tijdens de eerste en tweede lockdown om kansengroepen te betrekken bij afstandsonderwijs en blended learning?

Permanentie op de schoolvloer

Zoals eerder aangegeven deelde de school laptops uit aan de leerlingen die hier nood aan hadden. Niet elke leerling had echter thuis toegang tot het internet. Hiervoor deed de schoolleider beroep op Telenet die tijdelijk gratis internetcodes verdeelde tijdens de lockdown. Op deze manier konden zij nog meer leerlingen in nood toegang verlenen tot het online onderwijs. Bij sommige leerlingen was de nood zodanig hoog dat de school al snel besliste om hen toch bij momenten op de schoolvloer uit te nodigen om gebruik te maken van de aanwezige faciliteiten, zoals beschikbare computerruimtes. Hier werd een permanentiesysteem aan gekoppeld zodat er steeds een leraar aanwezig was die deze leerlingen kon begeleiden in het gebruik van de computers. De taak van deze aanwezige leraar bestond vooral uit leerlingen helpen navigeren in de online omgeving, zoals Smartschoolagenda's raadplegen, taken uploaden, etc.

“Gelukkig hebben wij op dat moment gezegd dat zij naar school mochten komen. In beperkte groepen dan. Ze moesten wel telkens de aanvraag doen, maar er was dus gelijk ik zei iemand op school van de leerkrachten die eventueel kon helpen. Waardoor ze ook gebruik konden maken van eventueel een computer die daar stond. En op die manier hebben we geprobeerd hen te helpen. En ook het uitdelen van de laptops van de directeur he. Dus de directeur die de laptops uitgedeeld heeft. Dat heeft ook veel geholpen natuurlijk.” (interview ICT-coördinator)

Informele telefoontjes

Verder trachtte de school zoveel mogelijk contact te behouden met haar leerlingen via de kanalen die aansloten bij hun leefwereld. Regelmatig bereikte het team leerlingen - of hun ouders - door hen op te bellen of via Whatsapp berichten te sturen. Deze communicatie was van een meer laagdrempelige aard en diende voornamelijk om de vinger aan de pols te houden en om naar bepaalde noden te luisteren. Vanwege de grote schoolpopulatie leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond liep dit niet steeds eenvoudig. Het team botste soms op de limieten waarin ze konden communiceren met leerling en ouders. Voor leerlingen waar de nood het hoogst was probeerde het team hen zelfs te bereiken door af en toe aan de deur te gaan. Ook dat werkte echter niet altijd.

“Ja wij hebben heel veel gebeld, heel veel berichten gestuurd. Ook de ouders gecontacteerd om ze toch zoveel mogelijk naar de les te krijgen. Ik denk zelfs dat we in de eerste golf taken zijn gaan rondbrengen bij de leerlingen thuis, dus dat is wel redelijk ver gegaan.” (focusgroep leraren)

De school bleef om deze reden ook regelmatig bevragingen uitsturen naar leerlingen en hun ouders om zoveel mogelijk hun noden en bezorgdheden in kaart te brengen. Soms konden ze via de leerling zo dan ook bepaalde noden i.v.m. de thuisomgeving toch kaderen. Leerlingen stonden in hun communicatie immers dicht bij het schoolteam en durfden vaker noden omtrent de thuisomgeving uiten dan hun ouders. Vaak ging dit over de drukte thuis omwille van veel broers of zussen die rondlopen of over het gebrek aan een werkplek in het huis. Zo kon de school alsnog enkele leerlingen naar school laten komen.

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV1c stellen dat School F een sterke nabijheid trachtte vol te houden om haar leerlingenpopulatie te betrekken bij het online onderwijs. Het doelpubliek van de school heeft voornamelijk nood aan de schoolse omgeving en structuur en aan contact met de leraren. Door onder meer laptops te voorzien voor leerlingen, hen toch op de schoolvloer te begeleiden en hen vaak op te bellen slaagde de school erin om de meeste leerlingen te betrekken.

OV3a: Wat zijn de verwachtingen van School F ten aanzien van de impact van het structureel inbedden van blended learning? Wat is voor School F de ideale blend en hoe is deze blend gelinkt met kenmerken van de leerlingen, onderwijsvormen en vakken?

De voordelen die de meeste actoren zien in de implementatie van blended learning tonen aan dat hun ideale blend bestaat uit een digitale leeromgeving die leerlingen op de klasvloer motiveert en zelfstandiger kan maken. Daarnaast zijn er kansen weggelegd via blended learning voor leraren om gericht te differentiëren. Met dit beeld sluiten de actoren aan bij de vormen van het Rotatie model: in de klas verwerven leerlingen de leerdoelen en -inhouden volgens de agenda en de planning van de leraar. De verwerking gebeurt vervolgens volgens een rotatie met verschillende leeractiviteiten, afgestemd op de individuele leernoden. De voordelen die de actoren opnoemen worden hieronder verder toegelicht.

Motivatie bevorderen: mogelijkheden van blended trajecten

Ten eerste gelooft het schoolteam dat de motivatie van de leerlingen verhoogd kan worden door variatie te brengen in de leeromgeving met digitale tools die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. Sommige actoren benadrukken dat hun leerlingenpubliek vaak kampt met een lage motivatie en een hoge schoolmoeheid, omwille van het watervalstelsel waarmee ze geconfronteerd werden tijdens hun schoolloopbaan. Door meer aantrekkelijke blended trajecten en leeromgevingen aan te bieden geloven het schoolteam dat de talenten van deze leerlingen meer op de voorgrond kunnen treden en dat zij zo hun eigen leerproces beter leren kennen.

“Maar ik denk dat we naast die hinderpalen wegnemen ook nog maar iets meer moeten aanbieden en dat we op andere manieren van leren moeten inzetten die hen ook kunnen over die brug trekken waardoor dat zij ook kunnen ofwel verder studeren of gewoon naar de arbeidsmarkt gaan; ze moeten niet allemaal verder studeren. Ik ben blij als ik een leerling gevormd heb die dan werk vindt en die gelukkig is in een job die hij doet en die wij een aantal arbeidsattitudes bijgebracht hebben, dat is minstens even belangrijk.”
(interview schoolleiding)

Motivatie bevorderen: voorwaardelijke elementen van de blended leeromgeving

De leerlingen voegen in de schoolinterne focusgroep nog enkele kenmerken toe die hen motiveren om deel te nemen aan blended leeromgevingen. Zo raken ze bijvoorbeeld meer gemotiveerd wanneer leraren de leeromgeving transparant structureren voor hun leerlingen. Dit houdt voor de leerlingen onder meer in dat leraren week- of maandoverzichten opstellen in de Smartschoolagenda. Deze overzichten bevatten idealiter welke leerinhouden op de planning staan, welke opdrachten en deadlines verwacht worden, waar leerlingen alle nodige info omtrent de leerinhouden kunnen vinden. Dit helpt leerlingen onder meer het overzicht over de vakken bewaken, bijvoorbeeld wanneer ze afwezig zijn door ziekte. Leerlingen voelen zich hierdoor meer voorbereid op het lesgeven van hun leraren.

“Bijvoorbeeld, soms leerkrachten sturen van ja je krijgt deze taak, het onderwerp, over wat het gaat, dan staat er vanonder bijvoorbeeld op van deze pagina tot deze pagina of dit document staat hier op, en deadline is donderdag. [...] Ja dat zorgt dan weer voor motivatie, dat je u goed voorbereid voelt. [...] Of ja gewoon als je een bericht door te sturen wat we moeten studeren of wat we moeten inhalen.”
(schoolinterne focusgroep)

Enkele leerlingen gaan verder en benadrukken dat dergelijke overzichten ook leraren kan helpen om elkaars praktijken beter op elkaar af te stemmen. Tijdens de pandemie kwam het geregeld voor dat leraren buiten hun vakgroepen niet op de hoogte waren van elkaars planning. Dit leidde vervolgens ertoe dat sommige dagen voor de leerlingen overladen waren met opdrachten en toetsen. Naar de toekomst toe zien de leerlingen mogelijkheden om via het systeem van de weekoverzichten de taaklast beter te spreiden. Leraren kunnen immers eenvoudig in de agenda van de ELO de planning van de verschillende klassen weergeven en hun opdrachten hier rond plannen. Dit zou de leerlingen ook motiveren.

“Sommige leerkrachten denken dat wij gewoon die vakken hebben, enkel dat vak hebben. Maar we krijgen ook andere vakken van andere leerkrachten ook en ze geven ons ook taken, toetsen, en dat moeten we

ook meer doen voor hun. Zou je dan taken en toetsen spreiding willen? Ja en dat dat gespreid wordt over de dagen.” (schoolinterne focusgroep)

Daarnaast vinden de leerlingen het ook motiverend wanneer hun leraren met geduld en respect ruimte geven aan hun vragen of bezorgdheden. Tijdens de pandemie hadden de leerlingen vaak het gevoel dat zij hun leraren moeilijker konden bereiken met vragen en dat hun vragen soms onrespectvol beantwoord werden. De leerlingen zaten immers met vragen en bezorgdheden vanwege de wanorde bij de start van de lockdowns en ze kregen niet steeds de ruimte om deze te stellen. Dit stelde de relatie met hun leraren soms op de proef. Met andere woorden: leerlingen vinden het belangrijk dat zij een positieve band van wederzijds respect met hun leraren aanhouden en dat deze band ook in de blended leeromgeving steeds behouden kan worden.

“Als ik een vraag stel aan de leerkracht, bijvoorbeeld mijn leerkracht van Nederlands, bij elke vraag die ik haar stel [...] zij doet altijd een hele moeite daarvoor om dat helemaal uit te leggen tot ik dat helemaal begrijp. En dan je hebt ook leerkrachten waarbij je vragen stelt en je krijgt niet eens een antwoord op. Bijvoorbeeld je hebt leerkrachten die zeggen ja je zit in die richting je moet dat al lang kennen. [...] Een persoonlijk antwoord eigenlijk, een antwoord waar je iets mee bent en waar je mee vooruit geraakt.” (schoolinterne focusgroep)

Tot slot vinden leerlingen het motiverend dat leraren variëren in tools en werkvormen die ze hanteren in hun praktijk. Sommige leraren bleven doorgaans video call-tools gebruiken tijdens de pandemie om op een traditionele manier te doceren. Andere leraren trachten ook interactieve en coöperatieve werkvormen toe te passen en verschillende digitale tools inzetten. De leerlingen geven aan dat deze afwisseling bevorderlijk is voor de verschillende leerstijlen in de klas. Zo wordt vervolgens hun motivatie ook bevorderd.

“Niet op dezelfde manier altijd les hebben maar bijvoorbeeld ergens naartoe gaan waar je iets kan bijleren. Bijvoorbeeld met geschiedenis naar een museum gaan ofzo. [...] Maar ik denk dat er ook mogelijkheden binnen de lessen zelf zijn. Er zijn wel leerkrachten die zeggen we hebben bijvoorbeeld twee uur na elkaar en ik ga twee uur op stap met mijn klas en we gaan dingen gaan bekijken als is het in Gent of in dingen, tussen, je bent een keer uit uw vier klasmuren en leer je ook wel dingen bij. [...] dus dat je misschien, dat je bijvoorbeeld, je hebt dingen die je apart in wiskunde doet, apart in vakken maar stel dat je projecten doet waar die verschillende vakken, alle, dat die gelinkt zijn aan elkaar, snap je wat ik bedoel, dat je bijvoorbeeld iets zaagt, iets bouwt of iets doet, dat verschillende vakken verbonden zijn. Dat je ook leert samenwerken enzo.” (schoolinterne focusgroep)

Zelfregulatie bevorderd

Ten tweede gelooft het schoolteam dat de zelfregulerende en de digitale vaardigheden van de leerlingen bevorderd kunnen worden. Via blended leeromgevingen dienen de leerlingen meer eigenaarschap op te nemen over hun eigen leerproces, onder begeleiding van de leraar. Ze staan immers zelf in voor het plannen van bepaalde leerinhouden en opdrachten en dienen deze op eigen tempo te verwerken binnen een online omgeving. Deze vaardigheden komen hen ten goede in de hogere leerjaren, in het hoger onderwijs of op de arbeidsmarkt. De leraren pleiten hier voor een opbouwende leerlijn. Leerlingen uit de

eerste en de tweede graad hebben nog meer sturing nodig in hun zelfregulerende vaardigheden van de leraar. Naarmate de leerjaren vorderen kan er echter steeds meer verantwoordelijkheid bij de leerling gelegd worden.

"[...] dat de leerlingen meer zelfstandig aan het werk kunnen gaan. Maar dat het dan ook niet meteen zo is van: "Mevrouw ik heb hulp nodig", maar dat ze een beetje zelfstandig dat ook in handen durven nemen. Vandaar mijn derde ding dat ik ook schrijf van hoe vraag je dan extra hulp? Kan bijvoorbeeld, ja zeg maar iets, een groen kaartje geven aan het begin van de les en dan zetten ze het daar. Kan daar zelf zo een systeem inbrengen dat ze dat maximaal per les dat drie keer of zo kunnen doen, in het begin van het jaar meer en op het einde wat minder. Maar ik denk dat het ook wel belangrijk is." (focusgroep leraren)

Differentiëren op verschillende vlakken

Ten derde geloven de actoren dat blended leeromgevingen meer mogelijkheden bieden om te differentiëren. Meer bepaald kunnen digitale tools ten dienste staan van het leerproces van elke individuele leerling door deze gerichter in kaart te brengen en vervolgens opdrachten en leerinhouden op het huidige leerniveau te voorzien. Ook biedt de blended leeromgeving kansen om meer te variëren in werkvormen en instructie om zo verschillende leerstijlen aan te spreken. De leerlingen benadrukken in deze context nogmaals de meerwaarde van verschillende instructiebronnen, zoals filmpjes op YouTube of filmpjes opgenomen door de leraar die ze steeds kunnen raadplegen en op eigen tempo verwerken. Dit vinden ze noodzakelijk in een toekomstige implementatie van blended learning.

"Ik zou het leuk vinden om op die manier te kunnen differentiëren, dat is eigenlijk voor mij een belangrijke, ook om verschillende werkvormen aan te bieden. Ik heb ook in mijn TSO klassen heb ik leerlingen die zoiets hebben van ja ik ben het allemaal een beetje beu of als ze schoolmoe zijn [...] Maar ik denk dat er meer werkvormen aan te pas kunnen komen, dat er meer gedifferentieerd kan worden en dat je eigenlijk zo je leerlingen veel meer bij jou houdt of bij de les, laten we het zo zeggen." (focusgroep leraren)

In de schoolinterne focusgroep erkennen de leerlingen de mogelijkheden om meer op individueel niveau te werken. Zij opperen zelfs voor de mogelijkheid om zelf hun eigen blended traject op de stellen in overeenstemming met leraren. Concreet houdt dit in dat leerlingen bijvoorbeeld zelf kiezen welke vakken zij online verwerken en welke vakken zij in contacttijd met de leraar willen opnemen. Ook kan dit betekenen dat leerlingen zo zelf verder bepalen welke dagen zij van thuis uit of in een openleercentrum online hun curriculum volgen en welke dagen zij naar de klaswerking gaan. De leerlingen ervaren immers de voordelen van soms van thuis uit te werken voor bepaalde vakken. Zij zouden het aantrekkelijker vinden om in dergelijke flexibele blended trajecten voor school te werken. Hiermee sluiten zij aan bij het zelf-blend model.

"Ik vind gewoon zo bij sommige vakken da's niet nodig om naar school te komen, want wij krijgen zelf taken. Bijvoorbeeld voor aardrijkskunde, ons leerkracht komt nooit naar school, bijna nooit naar school, we krijgen altijd taken van haar, soms is het makkelijker om thuis te maken. Want we moeten dat in de klas maken en soms is dat te veel, dat gaat niet [...] Het is een denkpiste, plus het is wel een verantwoordelijkheid die je moet nemen dan ook." (schoolinterne focusgroep)

Leerrendement opvolgen

De schoolleider gaat verder op dit laatste punt en benadrukt het voordeel dat de noodzakelijke implementatie het team heeft doet nadenken over hun traditionele klaspraktijken en of deze effectief werkten. Zij ziet nu mogelijkheden in het faciliteren van een blijvende reflectieve houding op de praktijk van leraren, onder meer door het leerrendement van leerlingen te meten en op te volgen en deze resultaten terug te koppelen aan de toegepaste didactieken. Met andere woorden: De schoolleider ziet een meerwaarde in het verzamelen van leerdata van leerlingen om zo de klaspraktijk beter af te stemmen op hun onderwijsnoden.

“Maar dat we veel meer hebben moeten stilstaan bij het feit van ja de dingen die wij doen zijn dat wel de juiste dingen. Moeten we het niet over een andere boeg gooien en zeggen van die dingen gaan we nu niet meer doen, daar moeten we nu wel meer op inzetten en dan gaan we beginnen meten van welk effect heeft dat.” (interview schoolleiding)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV3a stellen dat School F de talenten van haar soms gedemotiveerde leerlingenpubliek meer op de voorgrond wil laten komen. Dit wil de school bereiken door blended trajecten te implementeren die inspelen op de individuele leernoden van elke leerling. Op deze manier ontdekken de leerlingen mogelijk nieuwe manieren van digitale leerstofverwerking die nauwer aansluiten bij hun leefwereld. Leerlingen zijn zelf ook vragende partij voor dergelijke blended trajecten en geven aan dat het voor hen vooral belangrijk is dat leraren transparant en gestructureerd te werk gaan, dat leraren respectvol omgaan met hen en dat ze gevarieerd handelen in hun klaspraktijk. Bovendien bevorderen blended trajecten de zelfregulerende vaardigheden die leerlingen nodig hebben in hun doorstroming naar de arbeidsmarkt. Bovendien wil de school via blended trajecten data rond het leren van leerlingen inzetten om nog meer op maat van de leerling te werken.

OV3b: Welke ondersteunende condities van het 4-in-balans model dienen volgens School F gerealiseerd te worden opdat blended learning succesvol geïmplementeerd kan worden?

Neuzen in dezelfde richting

Zoals eerder benadrukt kwamen niet alle leraren steeds overeen in hun vakgroepwerking wat hun ideeën betreft. Sommige leraren willen bijvoorbeeld op creatieve manieren verschillende werkvormen implementeren, terwijl de collega's werkvormen verkiezen die vaak hetzelfde zijn. Deze laatste leraren verkiezen dezelfde werkvormen, omdat deze duidelijkheid scheppen voor hun leerlingen. De leraren geven vervolgens aan dat ze in de toekomst een gedeelde **visie** op schoolniveau wensen zodat er vanuit meer eensgezindheid gehandeld kan worden in de klaspraktijk. Hier kan bovendien nog steeds voldoende ruimte zijn voor autonomie. Vanuit deze gedeelde visie zien de leraren vervolgens meer mogelijkheden voor een geoptimaliseerde **samenwerking**. Ze geloven bijvoorbeeld dat ze nog meer kunnen inzetten op elkaars sterktes door aan co-teaching in blended leeromgevingen te doen. Op deze manier wordt de vertoonde deelcultuur sterker verankerd en gestimuleerd.

“Als je samenwerkt met andere collega's, dat je toch echt wel een beetje op hetzelfde elan moet zitten. Voor mij is dat zeer belangrijk, ik denk in de co-teaching dat je elkaar gaat versterken en dat het zeker niet is van ja we gaan halve lessen geven of we staan er met twee. Je moet daar heel duidelijke afspraken voor hebben en ik denk dat je dan zeker die inspraak aan de leerkracht zelf moet geven.” (focusgroep leraren)

De schoolleider sprak eerder in deze context ook al over haar aansporing tot samenwerking en om via het olievlekprincipe de aanwezige attitudes en deskundigheid bij leraren te vormen tot een gedeelde visie. De leraren vinden dus dat dit nog krachtiger verankerd kan worden. De schoolleiding benadrukt dat dit niet steeds eenvoudig te bereiken is.

“Natuurlijk de vraag die ook is, hoe vrijblijvend mag het blijven. Dat is eigenlijk de vraag hè, ik geef altijd wel weer ruimte hè omdat ik van ja ... Als je dingen oplegt dan geeft dat ook niet de juiste motivatie, maar natuurlijk, en ik ben ook wel realistisch, bepaalde leerkrachten gaan echt wel moeten mee zijn in het verhaal want anders gaan zij na verloop van tijd achterblijven op het team en dan ja is dat voor hen ook wel een moeilijke positie dus... Het is zo de keuze maken tussen wat is vrijheid, waar is experimenteeruimte en waar is ja, waar leg ik de grens dan voor het moeten.” (interview schoolleiding)

Data leren interpreteren en toepassen

De schoolleider gaat verder in op deze attitude- en **deskundigheids**vorming en ziet in de toekomst een rol weggelegd voor datageletterdheid in het team. Een voordeel van de lockdowns was volgens haar dat leraren aangezet werden om te reflecteren op hun leerdoelen en of hun praktijken deze leerdoelen wel bereikten of niet. Deze reflectieve houding wil ze nu verder benutten door aan praktijkonderzoek te doen en de praktijken van leraren in kaart te brengen en de eventuele leeropbrengsten die deze met zich mee brengen. Deze data dient vervolgens benut te worden om praktijken bij te sturen en beter af te stemmen op het leren van de leerlingen. De overige actoren wijzen verder in deze context op het gevoel dat ze onvoldoende voorbereid waren om de omschakeling naar online onderwijs degelijk aan te pakken en hechten belang aan bredere professionaliseringsinitiatieven voor blended learning. Initiatieven die hen onder meer inzichten geven in welke tools hen in staat stellen om gedifferentieerd te werken en hoe deze efficiënt toegepast kunnen worden.

“Voor de anderen denk ik dat er ook nog wat meer professionalisering bij gaat moeten komen. [...] De inzet op het leren an sich en het meten van hè wat geeft een beter leerrendement dan iets anders [...] dat is iets is waar nog veel meer op ingezet moet worden dus.” (interview schoolleiding)

Steun van derden

Zowel de schoolleider als de ICT-coördinator benadrukken dat ze voor deze voorwaarden genoeg ruimte en middelen moeten ontvangen van de overheid. De abrupte verstrengingen en versoepelingen tijdens de lockdowns voor de scholen beperkte de creativiteit van de school om blended leeromgevingen op te zetten. In de toekomst vinden ze het belangrijk dat ze ruimte krijgen om te experimenteren met blended trajecten en hierin mogen groeien. Ook dienen beschikbare **digitale leermiddelen** voor het onderwijs beter afgestemd te zijn op het takenpakket van de leraar. Het in Vlaanderen gangbare leerplatform

Smartschool is niet in staat leerlingen tot effectiever leren te krijgen. Volgens de schoolleiding en de ICT-coördinator kan de overheid hier ook een rol in spelen door Smartschool onderzoeksgericht uit te breiden met effectieve digitale tools. Tijdens de schoolinterne focusgroep werd aangegeven dat er al een verbetering gekomen was in deze uitbreiding. Meer bepaald zijn bepaalde digitale tools nu ingebed in de Smartschool-omgeving, waardoor leraren en leerlingen met slechts enkele klikken rechtstreeks naar de tools doorverwezen worden die ze nodig hebben. Dit voordeel mag in de toekomst nog versterkt worden.

“Maar het is nu zo dat je in Smartschool werken jullie wel met veel dingen samen. Dus bookwidgets, Diddit, weet ik wat nog allemaal en daar maken nu heel veel leerkrachten nu wel gebruik van. Dus da’s nu allemaal gekoppeld aan smartschool. En da’s een positieve evolutie vind ik nu zelf. De leerlingen kunnen dan ook altijd naar hetzelfde gaan. [...] Wel, het gemakkelijkste is als het gekoppeld is, moet je geen dertig toegangen hebben en dan weet je dat je via Smartschool er altijd op die manier kan geraken en da’s een enorme vooruitgang, vind ik zelf.” (schoolinterne focusgroep)

Daarnaast vinden ze het noodzakelijk dat de overheid mee de scholen van de nodige **ICT-infrastructuur** voorziet. De directie moest in dit geval zelf zoeken naar voldoende laptops om de leerlingen toegang te verlenen tot het online onderwijs. Bovendien dient deze infrastructurele ondersteuning ingebed te zijn in een duidelijke visie. De overheid komt in de toekomst tegemoet met laptops voor iedere leerling, maar hiermee is slechts een deel van de werking op de schoolvloer opgelost. Meer bepaald dienen de leraren ook deskundig gemaakt te worden om de laptops op een doordachte pedagogisch-didactische manier in te zetten. Daarnaast is er geen garantie dat de laptops duurzaam werken en dreigen zich binnen enkele jaren problemen voor te doen met schade aan de hardware. De overheid mag dus meer vanuit een duidelijke visie op duurzaamheid infrastructurele ondersteuning voorzien op de schoolvloer.

“Er wordt enorm hard ingezet op die hardware, het moet hardware zijn en de middelen moeten er zijn maar oke bon, maar het gaat veel meer over de krachtige didactiek he, en over wat er in de les zelf gebeurd he [...] ja het helpt maar daarmee ben je niet plots digitaal vaardig of worden u leerkrachten daarom niet digitaal vaardig, dat weet ik wel allemaal, dus er is wel wat denkwerk nodig.” (schoolinterne focusgroep)

Daarnaast vinden de schoolleiding en de ICT-coördinator ook dat de overheid meer ruimte moet creëren voor scholen en leraren om hun autonomie te kunnen opnemen en te mogen experimenteren met blended trajecten. In de huidige regelgeving moeten scholen vaak voldoen aan bepaalde organisatorische eisen, zoals de schoolweek van vijf dagen naleven. Leraren hebben daarnaast ook een strakke omlijning van hun beroep wat betreft administratieve taken. Door deze regelgeving hebben scholen en leraren geen ruimte om blended trajecten te implementeren volgens de noden van hun leerlingen. De schoolleiding ziet vervolgens mogelijkheden om meer ruimte te creëren voor directies en leraren door een professionele leergemeenschap tussen projectmedewerkers vanuit de overheid en de school samen te stellen. De ICT-coördinator ziet mogelijkheden om het takenpakket van leraren administratief te verlichten zodat zij hun kerntaak van het lesgeven ten volle kunnen opnemen.

“Ik denk dat het belangrijk is dat we vanuit het ministerie van Onderwijs experimenteeruimte krijgen. [...] ... Ik denk om dat ideaal te kunnen implementeren dat als de minister of departement dat gevraagd heeft

dat ze ook wel de ruimte aan scholen moeten geven die dat willen doen, om te kunnen daarmee aan de slag te gaan en niet beperkt te zijn aan allerlei voorwaarden die die vervat zitten in onze omzendbrieven enzovoort.” (interview schoolleiding)

“Wij moeten alles doen, maar het is makkelijk om beleidsnota te schrijven en te maken maar dan niet tot op de vloer de ondersteuning te gaan doen, en dat vind ik belangrijk. Wij moeten het allemaal zelf zoeken van hoe gaan we dit doen en hoe gaan we dat doen enzovoort. Terwijl mocht er vanuit een soort project, een projectmedewerker aan elke school worden toegekend om die Digisprong mee vorm te geven en die dan ook met leerlingen in gesprek gaat, leerlingen ook mee betreft in het beleid enzo. Ik denk dat dat wel ondersteuning zou zijn, nu moeten we het allemaal zelf uitpluizen.” (schoolinterne focusgroep)

Tot slot zien de leraren ook een belangrijke rol weggelegd voor uitgeverijen. Zoals ze eerder hebben aangegeven zijn de huidige methodes en werkboeken niet afgestemd op blended leeromgevingen. Indien deze werkmiddelen voor deze doeleinden geoptimaliseerd zouden worden, kunnen leraren zich nog sterker focussen op hun kerntaken en meer leerlinggericht onderwijs bieden.

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV3b stellen dat de schoolleiding soms nog meer richtlijnen mocht opstellen naar de leraren toe die voor meer eensgezindheid in het team hadden kunnen zorgen. Vanuit deze eensgezindheid zou er meer ruimte ontstaan om aan co-teaching te doen en zo efficiënter onderwijs op maat aan te bieden voor de leerlingen. De schoolleiding ziet in het werken op maat ook een belangrijke rol weggelegd om gebruik te maken van data over het leerproces van leerlingen. In elk geval is School F vragende partij voor professionalisering die hen het werken op maat leert aan te bieden en te organiseren. Tot slot dienen ze voor deze opdracht ook de nodige afgestemde digitale leermiddelen en ICT-infrastructuur te ontvangen van de overheid. De digitale leermiddelen hebben al een positieve evolutie doorgemaakt, maar er is nog ruimte voor verdere afstemming. Ook de ICT-infrastructuur staat nog niet op punt en is weinig ingebed in een duidelijke visie. Dit werd ook ervaren als een gemis.

OV3c: Welke maatregelen en initiatieven dienen genomen te worden volgens School F zodat alle leerlingen worden bereikt?

Transparantie en afstemming in leerlingenbegeleiding

De school was zeer tevreden met het bereik dat ze hebben kunnen faciliteren, gezien de vele niet-nederlandstalige achtergronden die aanwezig zijn in de leerlingpopulatie. Toch wenst het schoolteam nog sterker in te zetten op communicatie om nog meer leerlingen te bereiken. De leraren benadrukken dat zij ook regelmatig leerlingen begeleiden door hen op te bellen en berichten te zenden via Whatsapp, maar dat zij soms wel botsten op het gebrek aan kennis omtrent hun leefwereld. Sommige zaken i.v.m. de thuis- of familiecontext bleven vertrouwelijk in de handen van de leerlingenbegeleiding, waardoor leraren soms verkeerd geïnformeerd waren of verkeerde beslissingen namen om leerlingen aan te spreken. Ze begrijpen dat sommige informatie gevoelig is, maar wensen in de toekomst toch op de hoogte gehouden te worden over bepaalde zaken die van belang kunnen zijn in hun praktijk met deze leerlingen. Met andere woorden, de afstemming tussen het lerarenteam en de leerlingenbegeleiding kon beter.

“En ja ik weet niet hoe dat met mijn collega's is die hier is, maar ik weet niet echt goed wat de leerlingenbegeleider ja hoe zij te werk gaan. Ik weet dat gewoon niet, dus ik neem aan dat zij wel een beter zicht kunnen hebben daarop en dat dan kunnen doorgeven eventueel op een klassenraad, zonder in detail te treden, maar dat we wel weten van kijk waar is dat bijvoorbeeld echt geen optie om van thuis uit les te volgen. Vaak is dat toch een beetje zoeken.” (focusgroep leraren)

Ouders en digitale geletterdheid

Verder geven alle actoren aan dat zij nog meer de ouders willen betrekken bij de implementatie van blended learning, maar dat dit zeer moeilijk is voor de school. In het verleden trachtte de school de ouders al te betrekken. Dit deden ze onder meer door infoavonden te koppelen met laagdrempelige verbindende activiteiten, zoals kookavonden. Ook stelden ze regelmatig hun computerlokalen beschikbaar aan ouders om onder begeleiding van leraren Smartschool te leren kennen. De initiatieven kenden telkens wisselend succes. Idealiter willen ze de ouders ook voldoende digitaal vaardig maken om vertrouwd te raken met de digitale leeromgevingen en tools die voor hun kinderen gebruikt worden, wat nu vaak niet het geval is.

“[Het zou] natuurlijk wel leuk zijn dat groepen ouders of de ouders van leerlingen die daar willen instappen ook hè, om hen te tonen van kijk daar zien wij de mogelijkheden enzovoort en dat zij dat ook dan op die manier een beetje kunnen meevolgen, dus en dat ook zou ik dat wel belangrijk vinden dat ouders ook niet zijn in dat verhaal. [...] Eventueel ICT-lessen voor ouders om ze zo meer te betrekken. En aan de hand van dat, als ze naar de school komen en meer betrokken zijn bij de situatie, kan je eventueel ook voorstellen om eventueel in de ouderraad te komen. Vergaderingen houden van de ouderraad bijvoorbeeld. Maar daarvoor moeten ze natuurlijk wel het Nederlands kennen, anders lukt dat ook niet he. En daar zitten wij echt met een probleem.” (interview ICT-coördinator)

Samenvattend kunnen we voor onderzoeksvraag OV3c stellen dat de leerlingenbegeleiding nog nauwer kan samenwerken met het lerarenteam om individuele onderwijsbehoeften van leerlingen beter in kaart te brengen. School F is trots op het bereik dat ze heeft kunnen faciliteren, maar de leraren waren niet steeds op de hoogte van noodzakelijke behoeften van hun leerlingen. Ook de ouders kunnen hier volgens de school een belangrijke rol in spelen. Voor School F is het lastig om deze ouders - vaak vanwege de niet-nederlandstalige achtergrond - te betrekken bij het schoolgebeuren. Toch zou een sterkere ouderbetrokkenheid de school kunnen helpen bij het in kaart brengen van thuiscontexten van leerlingen en hier eventuele nodige hulpmiddelen in voorzien.