

# **Gedwongen digitaal onderwijs door de coronacrisis: een stap naar gedifferentieerd onderwijs?**

*Een onderzoek op basis van een grounded theory benadering.*

**Bachelor eindwerkstuk  
Begeleider: Niels Kerssens**

**Universiteit Utrecht  
Caitlyn Munneke (5949351)  
Woorden: 6561  
Datum: 12-06-2020**

## Samenvatting

In dit bachelor eindwerkstuk heb ik onderzocht wat de relatie is tussen de pedagogische visie van leerkrachten in het Nederlands voortgezet onderwijs en het gedwongen platformgebruik tijdens de coronacrisis. De toenemende platformisering van het onderwijs zorgt ervoor dat mogelijk een andere rol wordt verwacht van de leerkrachten. Eerdere literatuur heeft dit op verschillende aspecten onderzocht binnen het Amerikaanse en Engelse basisonderwijs door middel van actieve interviews. Het is daarom interessant om de bevindingen van eerdere literatuur in relatie tot het Nederlands voortgezet onderwijs te onderzoeken. Door de uitbraak van het COVID-19 virus geven scholen alleen digitaal les, dit zorgt voor een uniek variabel binnen dit onderzoek. Ik heb in dit onderzoek vijf leerkrachten van het Christelijk college Groevenbeek te Ermelo actief geïnterviewd via Microsoft Teams. Ik heb deze interviews getranscribeerd en geanalyseerd aan de hand van een Grounded theory benadering. Deze benadering gaf een raamwerk om een nieuw fenomeen te onderzoeken. Uit de resultaten van mijn interpretaties bleek dat leerkrachten spanningen ondervonden bij het gedwongen gebruik van platformen met betrekking tot hun pedagogische visie omdat zij hun les op dezelfde manier probeerden te geven als vóór de crisis. De aangepaste lestijd en het ontbreken van oogcontact zorgden voor de meeste problemen. Naarmate de leerkrachten hun visie aanpasten aan de mogelijkheid van de platformen kwamen ze uit op nieuwe lesmethoden. De aanpassingen werden positief ervaren waardoor de leerkrachten verwachten op een andere manier les te geven na de crisis. Het gedwongen platform gebruik heeft ervoor gezorgd dat leerkrachten door nieuwe inzichten hun pedagogische visie hebben aangepast.

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
1. Inleiding.....	3
1.1 Aanleiding.....	3
1.2 Theoretisch debat.....	3
1.3 Onderzoeksvraag.....	5
2. Methode.....	5
3. Analyse en Interpretatie.....	7
3.1 Wat voor problemen ervaren leerkrachten bij het gedwongen platform gebruik die impact hebben op hun pedagogische visie tijdens de Coronacrisis?.....	7
3.1.1 Andere lesvorm.....	8
3.1.2 Contact.....	8
3.1.3 Flexibiliteit.....	10
3.2 Hoe zetten leerkrachten platformen in tijdens de Coronacrisis om aansluiting te hebben met hun pedagogische visie?.....	10
3.2.1 Andere lesvorm.....	11
3.2.2 Contact.....	11
3.2.3 Flexibiliteit.....	12
3.3 Hoe heeft de gedwongen platformisering invloed op de pedagogische visie?.....	13
4. Conclusie en discussie.....	16
5. Bibliografie.....	18
6. Bijlagen.....	19
6.1 Bijlage 1: Interview vragen.....	19
6.2 Bijlage 2: De vijf leerkrachten.....	21

# 1. Inleiding

## 1.1 Aanleiding

De uitbraak van het COVID-19 virus in Nederland op 27 februari 2020 heeft de onderwijssituatie abrupt veranderd (Zeemeijer, 2020). De scholen zijn sinds 13 maart 2020 gesloten en er wordt sindsdien verplicht enkel digitaal lesgegeven. Hierdoor worden leerkrachten gedwongen om gebruik te maken van digitale platformen. Zo zijn er platformen voor communicatie met ouders (Bij Parro), oefenplatformen (Gynzy), klassikaal lesgeven (Microsoft Teams, Google classroom) en meer. Deze platformen sturen de positie van leerkrachten (Van Dijck et al., 2018). Zo kan het zijn dat van de leerkracht wordt verwacht dat hij of zij data bestudeert van de leerlingen zodat de leerlingen persoonlijk en gepast onderwijs kunnen krijgen. Deze opgedragen rol komt niet altijd overeen met de pedagogische visie van een leerkracht (Van Dijck, Poell, & Waal, 2018, p. 121).

Voor aanvang van de coronacrisis had een leerkracht nog klassikale interactie met de leerlingen en hoefden deze platformen nog niet (volledig) gebruikt te worden. Zo bericht onderzoek (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018, p. 55) dat leerkrachten deze platformen vermijden als deze te veel afwijken van hun pedagogische visie, ondanks de mogelijkheden van deze platformen. Doordat leerkrachten nu gedwongen gebruik moeten maken van digitale platformen, roept dat mogelijk spanning op tussen de pedagogische visie die ze aanhangen en het gebruik van platformen (Zeemeijer, 2020).

Door de toenemende digitalisering van het onderwijs krijgen digitale platformen een steeds dominantere rol in het organiseren van het onderwijs, zoals het sturen tot bepaalde pedagogische visies (Williamson, 2017). Het is daarom van belang om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen de pedagogische visies van leerkrachten en de mogelijke sturing van digitale platformen. Het is dan ook interessant om te onderzoeken hoe leerkrachten hun pedagogische visie vertalen naar het gebruik van de mogelijkheden van platformen in de periode van thuisonderwijs tijdens de corona-crisis. In eerder onderzoek werd de invloed van de platformisering van het onderwijs onderzocht op buitenlandse basisscholen. In dit onderzoek bekijk ik hoe die literatuur zich verhoudt tot het Nederlands voortgezet onderwijs om een breder beeld te krijgen van de impact die platformisering op het onderwijs heeft. Hiermee hoop ik de onderwijssector in Nederland meer inzicht te geven in hoe de toenemende platformisering zich verhoudt tot mogelijke veranderingen in de pedagogische visies van leerkrachten.

## 1.2 Theoretisch debat

Elke leerkracht heeft een andere visie op wat de fundamenten zijn van het onderwijs en hoe goed onderwijs er uit zou moeten zien (Biggs & Tang, 2011). Deze pedagogische benadering van een leerkracht heeft mogelijk invloed op hoe hij of zij de rol van de platformisering van het onderwijs ziet en op hoe hij of zij gebruik maakt van de platformen (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018, p. 55). Biggs en Tang (2011) beschrijven drie hoofdbenaderingen. De gedachte van de eerste benadering is dat leeruitkomsten worden bepaald door hoe goed de inzet is van de leerling. Hoe beter diens motivatie en inzet, hoe beter de resultaten. De kwaliteit van het doceren zou hierop geen invloed hebben. De

tweede benadering gaat juist uit van de kwaliteit van de leerkracht. Hoe beter de leerkracht lesgeeft hoe beter de leerling presteert. Klassikaal lesgeven en kennisoverdracht zijn hier belangrijk. De derde benadering is gecentreerd rond de leerling. De rol van de leerkracht is in deze benadering vooral die van coach en zijn taak is te zorgen voor een goede leeromgeving. Dit wordt de constructivistische benadering genoemd. Uit onderzoek blijkt dat wanneer leerkrachten een constructivistische opvatting hebben over het geven van onderwijs, zij eerder geneigd zijn om de mogelijkheden van de platformen te gebruiken (Doorbraakproject Onderwijs en ICT, 2018, p. 16).

Van Dijck et al. (2018) geven in hun onderzoek aan dat platformen een sturende werking kunnen hebben op de rol van de leerkracht. Dit speelt in de theorie die Biggs en Tang (2011) hanteren geen rol. Door de dataficatie van gegevens krijgen leerlingen geautomatiseerd aangepaste leerstof aangeboden. Daarnaast kunnen deze gegevens gebruikt worden om te analyseren hoe lang een leerling nodig heeft voor opdrachten, hoeveel instructie nodig is en hoe goed de leerling zijn of haar opdrachten maakt. Vóór de platformisering van het onderwijs lagen deze taken bij de leerkracht. Dit is nu overgenomen door dataverwerkingsystemen (Van Dijck et al., 2018, p. 123). Het gebruik van platformen stuurt de keuzes van de leerkracht aan de hand van data in plaats van een intrinsieke pedagogische visie (Van Dijck et al., 2018, p. 131). Daarbij verandert mogelijk de autonomie en verantwoordelijkheid van de leerkracht, waarbij tevens afgevraagd kan worden hoe de rol van de leerkracht verandert bij het gebruik van platformen (Van Dijck et al., 2018, p. 129-130).

Door middel van interviews met leerkrachten is de relatie tussen leerkrachten en de mogelijk sturende werking van platformen onderzocht op buitenlandse basisscholen (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018; Kumar, Vitak, Chetty & Clegg, 2019). Beide onderzoeken hebben aangetoond dat de toenemende mate van dataficatie in het basisonderwijs de rol van een leerkracht verandert. Aan de hand van de data die digitale platformen ons bieden, kan er worden bepaald wat voor onderwijs een leerling nodig heeft. Normaal gesproken worden deze persoonlijke adviezen bepaald zonder dat er hier data voor verzameld wordt en daarom kan dit proces in strijd zijn met de pedagogische visie van de leerkracht (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018, p. 69) In het onderzoek van Bradbury en Roberts-Holmes (2018, p. 66-69) en Kumar et al. (2019, p. 151) kwam naar voren dat leerkrachten vinden dat zij hierdoor steeds meer de rol van data-verzamelaar op zich moeten nemen, omdat zij hun onderwijsadviezen voor elke leerling nu moeten baseren op data, in plaats van op hun ervaring met deze leerling in het fysieke onderwijs. Doordat leerkrachten nu ook hebben geleerd data mee te nemen in hun onderwijsadviezen, zou deze nieuwe ontwikkeling van invloed kunnen zijn op hun toekomstige beslissingen binnen het onderwijs. Zowel Bradbury en Roberts-Holmes (2018) en Kumar et al. (2019) geven aan dat er een spanning ontstaat tussen de pedagogische waarden van leerkrachten en hun rol die gestuurd wordt door de platformisering.

Volgens de theorie van Biggs en Tang (2011) is de manier waarop een leerkracht digitale platformen inzet afhankelijk van zijn of haar pedagogische visie. Er wordt hierbij geen rekening gehouden met het gegeven dat platformen een sturende werking kunnen hebben en wat voor invloed dit mogelijk heeft op de ervaren rol van de leerkracht (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018; Kumar et al., 2019; Van Dijck et al., 2018). Deze studie onderzoekt daarom de relatie tussen de mogelijk sturende werking van platformen op de pedagogische visie van leerkrachten. Om een

breder inzicht te krijgen van de mogelijke invloed van de platformisering op het onderwijs is het interessant om te onderzoeken hoe deze invloed verandert wanneer de platformisering een gedwongen verandering is.

### 1.3 Onderzoeksvraag

Door de uitbraak van de COVID-19 pandemie zijn leerkrachten gedwongen gebruik te maken van digitale platformen. Hierdoor is een unieke mogelijkheid ontstaan om de relatie van de mogelijke sturende werking op de rol van de leerkracht en de theorie van Biggs en Tang (2011) te onderzoeken binnen het Nederlands voortgezet onderwijs. Leerkrachten worden gedwongen hun pedagogische visie te vertalen naar het gebruik van platformen. In verband met de mogelijk sturende werking van platformen kan het zo zijn dat leerkrachten hun visie moeten aanpassen aan het gebruik van de platformen. Om dit te onderzoeken heb ik de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

“Wat is de relatie tussen de pedagogische visie van de leerkrachten in het Nederlands voortgezet onderwijs en het gebruik van platformen bij gedwongen platformgebruik?”

Om deze vraag te kunnen beantwoorden heb ik drie deelvragen opgesteld. Deze drie deelvragen zijn opeenvolgend. Eerst wordt onderzocht wat voor problemen de leerkrachten ervaren toen zij gedwongen gebruik moesten maken van digitale platformen. Daarna wordt onderzocht welke oplossingen zij hebben gevonden. Als laatste wordt onderzocht hoe de leerkrachten deze oplossingen hebben ingebed in hun pedagogische visie.

#### **1) Wat voor problemen ervaren leerkrachten bij het gedwongen platform gebruik die impact hebben op hun pedagogische visie tijdens de Coronacrisis?**

Hierbij wordt niet alleen gekeken naar de spanningen met de pedagogische visie van de leerkracht maar ook naar andere factoren die naar voren kwamen bij het gedwongen platformgebruik.

#### **2) Hoe zetten leerkrachten platformen in tijdens de Coronacrisis om aansluiting te hebben op hun pedagogische visie?**

De antwoorden op deze deelvraag geven weer welke oplossingen leerkrachten hebben gevonden om de problemen uit deelvraag 1 te verhelpen.

#### **3) Hoe heeft de gedwongen platformisering invloed op de pedagogische visie?**

Hierbij wordt gekeken hoe leerkrachten door de gedwongen digitale periode nieuwe inzichten hebben gekregen op onderwijs en hoe zij de oplossingen van deelvraag 2 hebben omgezet naar hun pedagogische visie.

## 2. Methode

Om inzicht te krijgen in de relatie tussen de pedagogische visie van de leerkrachten in het Nederlands voortgezet onderwijs en het gebruik van platformen bij gedwongen platformgebruik, heb ik *semigestructureerde* interviews gehouden. Ik heb hiervoor vijf leerkrachten van het Christelijk College Groevenbeek te Ermelo geïnterviewd. De semigestructureerde interviews zijn gebaseerd op de interview methode van Holstein en Gubrium (1995). Een semigestructureerd interview bevordert

een actief gesprek waarbij de vragen als richtlijn gebruikt worden, maar niet leidend zijn. Deze manier van interviewen laat ruimte open voor de inzichten van leerkrachten, waardoor nieuwe thema's naar voren komen, waar in eerste instantie niet aan is gedacht. De vooraf opgestelde interviewvragen staan in bijlage 1.

In dit onderzoek heb ik interviews afgenomen met vijf leerkrachten, allen werkzaam op het Christelijk College Groevenbeek. Van de vijf leerkrachten zijn er drie vrouw en 2 man. Twee leerkrachten geven Engels waarvan één 33 jaar lesgeeft en de ander 8 jaar. De overige drie leerkrachten geven godsdienst, natuurkunde/scheikunde en Nederlands/maatschappijleer. Daarnaast zit er een groot verschil in het gebruik van digitale middelen tussen deze vijf leerkrachten. In bijlage 2 staat informatie over alle leerkrachten hun pedagogische visie en werkwijze vóór de crisis. Bij aanvang van de interviews heb ik toestemming gevraagd om de gesprekken op te nemen. De leerkrachten hebben toestemming gegeven om hun voornaam in het eindwerkstuk te laten.

Ik heb de interviews afgenomen via Microsoft Teams in verband met de maatregelen rondom de COVID-19 pandemie. De interviews duurden gemiddeld 30 minuten. Bij de interviews hebben beide partijen de webcam aangehad om een actief interview te stimuleren, wat zorgt voor een realistischer gesprek waarbij beide partijen beter in staat waren om een gesprek te voeren (Boellstorff, Nardi, Pearce, & Taylor, 2012, p. 93-104). Voordat ik de opname startte heb ik nogmaals het doel van het onderzoek besproken. Op het moment van afname hadden de leerkrachten nog geen fysieke lessen afgenomen, maar waren ze wel weer voorbereidingen aan het treffen voor fysieke lessen die in twee weken weer beginnen.

De interviews zijn getranscribeerd en gecodeerd volgens de *grounded theory approach* (Corbin & Strauss, 1990; Atkinson, 2007). De coronacrisis is een nieuwe situatie waar niet veel over bekend is, daarom leent de grounded theory approach zich uitstekend voor dit onderzoek. Dit komt omdat bij een Grounded theory approach vanuit de verkregen data het onderzoek en de onderzoeksvraag aangepast worden. Daarnaast geeft deze methode een raamwerk om de verkregen kwalitatieve data te kwantificeren. Hierdoor kunnen verbanden gezien worden binnen de kwalitatieve data. Ik heb als eerst de interviews getranscribeerd. Daarna heb ik een tabel gemaakt met de koppen 'voor de corona, tijdens de corona, na de corona'. Toen heb ik de transcripties met kleuren gelabeld op deze drie thema's. De essentie van de teksten heb ik gecodeerd en geplaatst in de tabellen, één tabel per leerkracht. Tijdens het coderen kwamen nieuwe categorieën naar voren. Dit was een voortdurend proces waar nieuwe categorieën gemaakt werden en opnieuw gecodeerd werden. Uiteindelijk kwamen de volgende thema's naar voren: De pedagogische visie, de problemen die werden ondervonden en pragmatische aanpak. De subcategorieën omvatten het gebruik van digitale middelen voor en tijdens de coronacrisis, het verwachte gebruik van digitale middelen na de crisis en de positieve ervaringen met de platformen. Aan de hand van deze thema's en categorieën heb ik drie deelvragen opgesteld en de analyse gedaan.

### 3. Analyse en Interpretatie

Op Groevenbeek gebruiken ze Magister als platform om de studievoortgang van leerlingen op te slaan en om de roosters in te kunnen zien. Sommige leerkrachten gebruiken Magister ook als plek om opdrachten in te leveren. Verder maken ze gebruik van digitale methodes voor de meeste vakken om de opdrachten in te maken als vervanging van een werkboek. De klaslokalen zijn allemaal voorzien van een smartboard en de leerlingen hebben allemaal een iPad om op te werken. De leerkrachten hebben de vrijheid om andere platformen te gebruiken voor hun lessen.

Ik heb als eerst aan de hand van de data de vijf leerkrachten geanalyseerd en onder de drie hoofdbenaderingen van Biggs en Tang (2011) verdeeld. De analyse hiervan staat in bijlage 2. Deze indeling zorgt ervoor dat de rest van de analyse beter in context geplaatst kan worden in verhouding tot de visie van de leerkrachten. Deze gegevens zijn gebaseerd op de pedagogische visie en werkwijze vóór de coronacrisis.

**Jaap:** 33 jaar leerkracht Engels, voorheen ook teamleider bovenbouw. Geeft zowel les aan bovenbouw als onderbouw. Zijn pedagogische visie past bij de eerste benadering.

**Suzanne:** 8 jaar leerkracht Engels. Geeft zowel bovenbouw als onderbouw les. Haar pedagogische visie past bij de derde benadering.

**Jeroen:** 16 jaar leerkracht scheikunde, natuurkunde en data vakken als NLT. Hij geeft alleen bovenbouw les. Zijn pedagogische visie past bij de tweede benadering.

**Gonda:** 6 jaar leerkracht maatschappijleer, Nederlands en leerkracht *Global perspectives*. Zij begint na de crisis als teamleider onderbouw. Haar pedagogische visie past bij de tweede benadering.

**Jacobine:** 15 jaar leerkracht godsdienst. Geeft alleen onderbouw les. Haar pedagogische visie past bij de derde benadering.

Alleen Gonda en Suzanne gebruiken digitale platformen actief in hun lessen waar de andere drie het enkel sporadisch gebruiken. Aan de hand van Bradbury & Roberts-Holmes, (2018, p. 55) kan verwacht worden dat de leerkrachten digitale middelen vermijden als de mogelijkheden te veel afwijken van hun pedagogische visie. Leerkrachten met de derde benadering van Biggs en Tang (2011) zouden eerder geneigd zijn om digitale middelen in te zetten (Doorbraakproject Onderwijs en ICT, 2018, p. 16). De pedagogische visie van Jacobine sluit aan bij de derde benadering terwijl zij weinig gebruik maakte van digitale platformen.

#### 3.1 Wat voor problemen ervaren leerkrachten bij het gedwongen platform gebruik die impact hebben op hun pedagogische visie tijdens de Coronacrisis?

In dit gedeelte van de analyse wordt gekeken naar welke problemen de leerkrachten ervaren door de gedwongen overgang naar digitale platformen. De problemen die zij ervaren geven inzicht in hoe de gedwongen platformisering heeft gezorgd voor een spanning met de pedagogische visie van een leerkracht. De ervaren problemen konden onderverdeeld worden in drie categorieën: Andere lesvorm, contact en Flexibiliteit. Deze drie categorieën komen terug wanneer ik de volgende deelvraag bespreek.

### 3.1.1 Andere lesvorm

Toen de scholen gesloten werden in verband met de coronamaatregelen moesten de leerkrachten direct omschakelen naar de verplichte digitale middelen die Groevenbeek aanbood. Zij moesten drie keer per week een half uur digitaal lesgeven via Microsoft Teams. Leerkrachten werden hier weinig in begeleid, waardoor de leerkrachten overgelaten werden aan hun eigen expertise met digitale mogelijkheden. Dit gaf de leerkrachten geen tijd om goed te bedenken hoe zij hun lessen om konden zetten naar een digitale methode. Dit leidde tot spanning met de pedagogische visie bij meerdere leerkrachten. Neem Jaap:

Jaap: "Ja, door de corona word je nu een beetje gedwongen om iets te doen, waarvan ik had gehoopt van nou... het hoeft voor mij niet meer."

Hieruit leid ik af dat het spontaan moeten hervormen van de lesmethode leidde tot spanning met de visie van een leerkracht. Naast de eventuele spanning door het geven van digitale lessen werden de lessen ook korter, wat niet voor elk vak en elke visie gunstig is. Hierover zegt Gonda:

Gonda: "Ik wil bij maatschappijleer niet dat ze nieuwe dingen leren per se, maar dat ze over dingen nadenken en dat is gewoon iets wat je niet gecomprimeerd aan kan bieden."

Normaal hadden leerkrachten hier 50 minuten voor. Hieruit interpreteer ik dat leerkrachten spanning met hun visie ondervonden doordat zowel de lesduur als de lesmethode aangepast dienden te worden. Verder werd er niet voldoende ondersteuning geboden door de school om de leerkrachten wegwijs te maken in de nieuwe digitale middelen die zij moesten gebruiken en voelden zij zich aan hun lot overgelaten. De leerkrachten die minder bekwaam waren met digitale platformen hadden daardoor meer problemen met het aanpassen van hun lessen. Dit komt omdat zij niet wisten hoe zij problemen met platformen moesten oplossen, daar was geen begeleiding voor.

### 3.1.2 Contact

Een van de meest genoemde problemen die de leerkrachten ondervonden tijdens het geven van digitale lessen, was de beperkte mogelijkheid tot (goed) contact met de leerlingen. Op mijn eerste vraag in het interview; 'Wat vind jij het belangrijkste bij het lesgeven', antwoordde alle vijf de leerkrachten hetzelfde: het contact met de leerling. Dit komt omdat de leerlingen niet verplicht zijn om hun webcam aan te hebben. De vijf leerkrachten verschilden van elkaar met betrekking tot waarom en hoe zij contact hebben met de leerlingen. Ondanks dat de leerkrachten allemaal spanning ondervonden met betrekking tot digitale platformen op dit gebied, verschilde het per leerkracht over waarom zij dat zo ervaarden. Jaap en Jeroen zien graag de gezichtsuitdrukkingen van de leerling zodat ze weten of de leerling goed in zijn of haar vel zit en hun leerproces niet belemmerd wordt. In het klaslokaal zouden Jaap en Jeroen naar de leerling toestappen om ze te woord te staan. Bij Jeroen is het contact ook een factor voor motivatie en een gezond leerproces. De sociale processen los van de lessen zijn volgens hem belangrijk. Deze sociale processen ontbreken bij het lesgeven via Teams. Suzanne haar visie over het nut van sociaal contact sluit aan bij die van Jeroen. Ook zij zegt dat het

leerproces meer is dan alleen de leerstof, maar ook de sociale gebeurtenissen daaromheen. Gonda en Suzanne deden veel gezamenlijke fysieke activiteiten in haar les, daar hoort goed contact met de leerling bij. Deze mogelijkheid viel in zijn geheel weg bij het gebruik van Teams, waardoor zij hun gehele wijze van lesgeven moesten aanpassen. Neem Suzanne:

Suzanne: “Laatst probeerde ik ook wat met Microsoft Teams [...] dat ze dingen moesten uit beelden en zo, dus je probeert wel wat te bedenken, maar dan werkt het weer niet. Dan gaat die zijn camera weer niet aan, de traagheid zorgt er dan voor, dat het niet meer interessant is weet je wel.”

Hieruit blijkt dat slechte connecties en uitvallende webcams ook zorgden voor slecht contact, waardoor de pedagogische visie van Gonda en Suzanne niet vertaald kon worden naar een digitale lesvorm.

Een ander probleem dat ervaren werd met betrekking tot contact is de zichtbaarheid op de participatie van de leerlingen. Wanneer de leerkrachten digitaal lesgeven zien zij alleen de initialen van de leerlingen. De leerlingen zeiden alleen wat wanneer hen specifiek iets gevraagd werd. Jeroen en Jaap zeiden hier over:

Jaap: “Ik zie al die initialen in beeld, ik ga echt niet checken of iedereen er echt wel is... nouuu... volgens mij zijn er stuk of 23 aanwezig, ik vind het goed [...] je ziet niemand... je zit naar je eigen hoofd te kijken haha. Maar het feite is dat ik als ik een online les geef, zit ik eigenlijk alleen maar een beetje eigenlijk een monoloog te houden. En ik kan heus wel aan iemand vragen, “hé Jantje zeg jij het maar even, of Kees wat vind jij ervan”. En dan zou kees zijn microfoon aanzetten en braaf antwoorden... maar alleen zie ik alleen nog initialen en dan hoop ik inderdaad, dat Kees, inderdaad dan dat antwoord geeft [...] Iedereen zit nog aan het gamen terwijl ik het niet zie”

Jeroen: “Dan heb je leerlingen die wel zijn ingelogd op magister. Dan heb je de vergadering wel gestart, dan gaan ze vervolgens vrolijk wat anders lopen doen. Haha”

Hieruit interpreteer ik dat de leerkrachten spanning met hun visie ondervinden omdat zij het belangrijk vinden dat leerlingen mee doen in de les. Door de slechte zichtbaarheid weten zij niet in hoeverre de leerlingen meedoen aan de les, ze kunnen volledig ergens anders mee bezig zijn. De leerkrachten missen een controle op de participatie omdat ze daar geen zicht op hebben. Dit komt veelal door het ontbreken van beeld bij de leerlingen.

Aan de hand van de ervaringen van de vijf leerkrachten kan je zien dat ‘visueel contact’ een belangrijk aspect is voor ze, om wat voor reden dan ook. Het slechte (oog)contact zorgt ervoor dat leerkrachten het gevoel hebben dat ze verder van de leerlingen af komen te staan, waardoor volgens de vijf leerkrachten de motivatie van de leerlingen kan verminderen.

### 3.1.3 Flexibiliteit

Het lesgeven via Teams zorgt ervoor dat de leerkrachten minder flexibel zijn in hoe zij de les vormgeven. Neem de uitspraken van Jeroen en Gonda:

Gonda: “Dan heb je dus met zo een LessonUp, als leerlingen daar iets invullen dan, dat is ook weer beperkt hoor. Want je kunt niet alle formats gebruiken. [...] Als ik ze wil openen moet ik ze allemaal apart openen, nou dan heb ik 10 van die documenten op mijn scherm, dat werkt ook helemaal niet. Dus je kunt hoogstens dan 2 of 3 feedback geven”

Jeroen: “Op school bouw ik mijn lessen op en dan heb ik een mooi bord, en zoek ik dingen op die ik er bij kan pakken. Dan heb ik een mooi bord die kalk ik dan helemaal vol [...] nu moet je van tevoren veel meer nadenken, wat het verschil is, ik ben nu minder flexibel in die zin, ik ben nu verplicht de structuur van de les te bepalen. Ik bereid mijn les voor, en dat is waar we doorheen gaan [...] mijn PowerPoint kan ik niet om te fly aanpassen aan de vragen”

Hieruit leid ik af dat de leerkrachten overgeleverd zijn aan de mogelijkheden van de platformen. Zo werkt LessonUp normaal goed voor Gonda in de fysieke lessen, maar ervaart ze beperkingen als zij alles via dat platform moet doen. Jeroen mist de flexibiliteit van het schoolbord, waar hij aan de hand van input in de klas zijn les kan vormen. Nu heeft hij het gevoel dat hij alles via PowerPoint moet doen waardoor hij van tevoren de gehele structuur van de les moet bepalen, waar hij dat normaal ‘on the fly’ doet. Dit gaat in tegen zijn pedagogische visie waar de leerkracht bepaald hoe een les vormgegeven wordt, dit is nu in de handen van de PowerPointpresentatie.

Kortom, de leerkrachten hebben op hun eigen manier spanningen ervaren bij het digitaal lesgeven in relatie tot hun pedagogische visie. Deze spanningen vonden veelal plaatst rondom de gedwongen overgang van fysiek naar digitaal onderwijs, het (oog)contact met de leerlingen en de flexibiliteit (mogelijkheden) van de platformen. De spanning tussen het gebruik van platformen en de pedagogische visie kwam voornamelijk omdat de leerkrachten probeerden les te geven zoals zij dat normaal ook zouden doen, dit kon in veel gevallen niet. Zij zouden hun visie en lesvorm aan moeten passen aan het gebruik van digitale middelen om spanningen tegen te gaan. Dit lijkt aan te sluiten op wat Van Dijck et al. (2018) zeggen over de sturende werking van platformen op de rol van de leerkracht, omdat de leerkrachten zich moeten conformeren aan de platformen (de sturing).

### 3.2 Hoe zetten leerkrachten platformen in tijdens de Coronacrisis om aansluiting te hebben met hun pedagogische visie?

Over het verloop van weken hebben de leerkrachten oplossingen gevonden om het verschil tussen hun pedagogische visie en het gedwongen platformgebruik te overbruggen. In dit gedeelte van de analyse worden de oplossingen beschreven. Hier kan gezien worden hoe de leerkrachten hun visie hebben aangepast en hoe zij platformen op andere manieren hebben ingezet om aansluiting te vinden op hun pedagogische visie.

### 3.2.1 Andere lesvorm

De leerkrachten konden voorheen de 50 minuten lestijd invullen met afwisselende lesmethoden, maar sinds de lessen digitaal en korter werden konden zij geen methode bedenken die paste. Daarom werden de 30 minuten lessen alsnog te veel. Normaal konden leerlingen 50 minuten zelfstandig werken en was de leerkracht de persoon die de leerlingen aan het werk zette gedurende de les. Dit hebben alle leerkrachten opgelost door de lessen een andere vorm te geven. Neem Jaap:

Jaap: “Nu bijna elke week bij elk 4 klassen die ik nog wel heb, die leveren iets in digitaal, en dat kijk ik dan na, en dan geef ik daar feedback op [...] En wat ik nu doe, met havo 3 bijvoorbeeld. Als ze een stukje tekst hebben geschreven. Dan kopieer ik dat, en dan mail ik ze allemaal hun eigen tekstje terug [...] Ik heb 1 keer in de week contact met elke klas. En dat meestal duurt dat meestal wel een half uur. Maar ik ga niet elke week drie lessen een half uur, dat vind ik onzin”

Zijn oplossing is om maar één keer per week klassikaal les te geven waarin hij de leerlingen structuur geeft. De rest vult hij op door digitaal opdrachten te geven via Opdrachten Magister. Daarbij geeft hij de leerlingen individueel feedback via mail. Nu geeft hij dus gedifferentieerd les in tegenstelling tot vóór de coronacrisis. Ook de andere leerkrachten hebben de leerlingen vooral zelfstandig aan het werk gezet via Opdrachten Magister. De klassikale lessen werden gegeven om structuur en houvast te bieden aan de leerlingen. De leerkrachten schakelden elkaars hulp in als ze inspiratie nodig hadden en als ze problemen ondervonden met de gebruikte platformen. Door zich samen met collega's te verdiepen in digitale middelen konden leerkrachten beter hun pedagogische visie omzetten naar het gebruik van platformen.

### 3.2.2 Contact

De leerkrachten ondervonden allemaal spanning met hun visie met betrekking tot het gebrek aan (oog)contact met de leerlingen om verschillende redenen. Het gebruik van de webcam werd niet verplicht waardoor leerlingen niet in beeld waren. Dit hebben de leerkrachten opgelost door bijles te geven aan kleine groepen leerlingen via Teams, waar leerlingen wel de webcam aan moesten hebben. Dit sluit aan op de oplossing voor de ‘andere lesvorm’ omdat zij de rest van de lessen alleen gaven als ‘bijles’ in kleine groepen. Suzanne en Gonda zeggen het volgende hierover:

Suzanne: “Nou wat ik net al... dat ik het makkelijker vind, de leerlingen die er moeite mee hebben, dat je daar tijd voor kan nemen”

Gonda: “Maar bij 2 van de 3 groepen hadden ze allemaal de webcam aan. Dat maakt het gelijk meteen leuk”

Beide leerkrachten hebben gemerkt dat veel van hun spanningen met betrekking tot contact verholpen waren toen ze bijles organiseerden in kleine klassen, waardoor de webcam aan kon blijven. Jacobine heeft verteld aan leerlingen dat zij haar op elk moment haar konden bellen wanneer zij willen praten over van alles. Zij merkte hieraan dat leerlingen graag contact wilden hebben.

Hiermee probeerde ze het sociale aspect van school terug te halen, wat zij belangrijk vindt met betrekking tot haar pedagogische visie.

Ook de zichtbaarheid en participatie werden als prettig ervaren wanneer de leerkrachten werkten via Opdrachten Magister, Socrative en Go Formative naar aanleiding van de aanpassing van de lesvorm (1 keer per week lesgeven). De leerkrachten konden hierdoor namelijk zien of leerlingen bij bleven en participeerden met de les. Het verbaasde sommige leerkrachten dat de meeste leerlingen gewoon de opdrachten zelfstandig deden. Neem Jaap:

Jaap: “En nu weten ze dat ze dingen moeten doen, ze moeten opdrachten inleveren, en ik geef er nog steeds puntjes voor, en ze krijgen misschien straks ook nog een toets, maar de wegingsfactor wordt een 0, dus de toets telt niet mee. En toch doen ze het allemaal braaf”

De leerkrachten kregen door gebruik van Socrative en Go Formative analytische data per leerling te zien waardoor zij konden zien hoe de leerlingen presteerden. Hierdoor konden zij inspelen op de behoeftes van de leerlingen en specifiek feedback en bijles geven. Een citaat van Jaap over het gebruik van Socrative:

Jaap: “Je kunt zelf een testje klaarzetten en leerlingen moeten dat testje doen. [...], dan kunnen ze precies zien hoe de scores geweest zijn. En dat geeft mij inzicht ten eerste of ze het gedaan hebben en ten tweede of ze het goed gedaan hebben”.

Daarnaast viel het een aantal leerkrachten op dat sommige leerlingen die vóór de pandemie niet veel zeiden, nu wel input geven via Teams chat. Daaruit interpreteer ik dat de beperkte zichtbaarheid van bijvoorbeeld Teams bij kan dragen aan dat een bepaald type leerling juist gestimuleerd kan worden voor participatie. Gonda heeft opgemerkt dat platformen ook de participatie kunnen verhogen omdat het ook anoniem kan. Zo merkte Gonda op dat bij het gebruik van het platform LessonUp er geen merkbaar verschil is met betrekking tot participatie, vergeleken met wanneer ze het gebruikte vóór de crisis in het klaslokaal.

### 3.2.3 Flexibiliteit

De leerkrachten hadden het gevoel dat Microsoft Teams de mogelijkheid geeft om op een flexibele manier (bij)les te geven. Deze ervaring ging hand in hand met het eerdere besproken ‘contact’ en ‘andere lesvorm’. De mogelijkheid om kleine klassen te kunnen spreken op gewenste tijdstippen en op andere plekken dan school zorgen voor grote mate van flexibiliteit. Neem Gonda:

Gonda: “Ik vind de flexibiliteit dat je thuis werkt, of thuis kan werken, ehm.. dat is gewoon eigenlijk best wel prettig”

Jeroen gaf aan dat hij de flexibiliteit van het schoolbord mist, waardoor hij gestructureerd via PowerPoint aan het werk is gegaan. Daarover merkte hij het volgende op:

Jeroen: “Het heeft ook voordelen zoals tempo misschien... leerlingen worden misschien wat meer gedwongen actief hulp te gaan vragen als ze het nodig hebben

De gedwongen structuur gaat in tegen zijn pedagogische visie, maar hij merkt wel de voordelen ervan, waaronder het betere tempo van de les waardoor hij tijd over heeft voor persoonlijke begeleiding met een leerling. Daarnaast merkt hij op dat er een soort intrinsieke motivatie is bij de leerling, terwijl hij met zijn pedagogische visie ervan uitgaat dat dit alleen extrinsiek aangestuurd kan worden.

Leerlingen kunnen makkelijk contact zoeken met de leerkracht omdat de platformen veel flexibiliteit bieden. Jacobine ervaaarde in het begin problemen omdat haar kinderen ook thuis waren. Om dit op te lossen heeft zij haar lessen van tevoren opgenomen en dat ge-upload voor de klas. Zij zette de leerlingen volledig zelfstandig aan het werk. Deze manier van lesgeven heeft zij vaker ingezet wanneer de thuissituatie normaal lesgeven niet toe zou laten. Het opnemen van een les zorgt voor flexibiliteit omdat leerlingen de lessen terug kunnen kijken. Dit sluit aan op haar pedagogische visie omdat zij ervan overtuigd is dat leerlingen zelf zelfstandig en gemotiveerd kunnen leren.

Het gebruik van platformen die inzicht geven in het leerproces van de leerling werd bijna door elke leerkracht ingezet om de leerlingen zelfstandig aan het werk te kunnen zetten en om ondersteuning te kunnen bieden via eventuele bijlessen. Zo werd er nog maar één keer per week klassikaal lesgeven via Teams, de 30 minuten in die les was voldoende om structuur te bieden aan de leerlingen. De andere lessen werden ingevuld met bijles voor leerlingen die daarom vroegen, of als de leerkracht dat nodig vond aan de hand van de verkregen data. Deze manier van lesgeven past bij de derde benadering van Biggs en Tang (2011) waar de leerlingen en leerkrachten samenwerken voor het optimale leerproces van de leerling. De oplossingen van de leerkrachten gaan deels uit dat leerlingen zelf aangeven wanneer zij ondersteuning nodig hebben en deels een aansturing van de leerkrachten aan de hand van de verkregen data. Leerlingen krijgen hulp wanneer één van de twee partijen het nodig acht. Dit is een voorbeeld van gedifferentieerd onderwijs, waarbij iedere leerling les krijgt aan de hand van zijn of haar behoeften. Voor de coronacrisis hadden drie leerkrachten een pedagogische visie die niet aansluit op dit type onderwijs (eerste en tweede benadering), toch doen alle leerkrachten dat nu wel.

### 3.3 Hoe heeft de gedwongen platformisering invloed op de pedagogische visie?

Alle leerkrachten hebben op een manier hun pedagogische visie aangepast aan het gebruik van de platformen. Door het gebruik van de platformen hebben de leerkrachten de mogelijkheden geleerd en zodanig gebruikt dat het aansluit op hun visie. Daardoor hebben leerkrachten nieuwe inzichten gekregen op hoe onderwijs gegeven zou kunnen worden, wat voor de leerkrachten heeft gezorgd voor een andere pedagogische visie. Neem Jaap:

Jaap: “Dus leerlingen zeiden ook: maar meneer, we kunnen toch ook gewoon op deze manier door, met online les. En nou, ik werk net zo hard online als ik in de klas doe. Dus soort eh... ze gaan echt nadenken, wat ben ik eigenlijk aan het doen. Terwijl als wij zelf als docenten allemaal zeggen van dit moet je doen etc.. en als leerling doe je alles braaf wat de docenten zeggen, denk je zelf niet na over waarom doe ik dit eigenlijk [...] Waarschijnlijk omdat ze nu

ook, misschien door deze pandemie dat ze misschien zelf ook meer nadenken met “waarom doe ik dit”

Uit dit citaat interpreteer ik dat Jaap het gevoel heeft dat leerlingen nu een intrinsieke motivatie hebben om te leren. Voorheen was hij ervan overtuigd dat de extrinsieke motivatie van de leerling moet komen door de leerkracht (eerste benadering). Jaap heeft gemerkt dat leerlingen gemotiveerd en zelfstandig aan het werk gingen door middel van digitale opdrachten. Voor de crisis had Jaap het gevoel dat hij de leerlingen continu in de gaten moest houden, dit lijkt nu anders te zijn. Verder had elke leerkracht een positieve ervaring met de digitale middelen om leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten, waarschijnlijk zullen de leerkrachten de leerlingen na de crisis vaker zelfstandig aan het werk zetten.

De digitale platformen boden de mogelijkheid om goed in te zien hoe het leerproces is van een leerling. De leerkrachten gebruikten dit om persoonlijke ondersteuning en gedifferentieerd onderwijs te kunnen geven. Door de crisis hebben de leerkrachten gemerkt dat differentiatie goed werkt voor hen. Twee leerkrachtenervaarden echter ook de keerzijde hiervan in. Gonda en Suzanne zeiden het volgende:

Gonda: “In ideaal onderwijs kan je vooral bijhouden voor leerlingen, voor de zichtbaarheid van het leren is dan belangrijk. In de ideale situatie is , kost dat geen moeite om dat te monitoren, “waar staat een leerling” en wat heeft hij dan nog nodig. Op basis daarvan om verder te komen. Dus voor mij is dat eigenlijk, zouden het kleinere klassen zijn en goeie systemen waarin je dat kan, waarin je... die dat faciliteren. [...] als ik dat beeld dan schets zie ik allemaal leerlingen achter een iets waar ze een toets in maken ofzo, dat zie ik dan . dat is dan eigenlijk tegenovergesteld van wat ik wil”

Suzanne: “Je voelt je wel een beetje een administratief medewerker af en toe, beetje Excel bestandjes bij houden , zoals de weektaak wie dat wel of niet gedaan heeft”

Hieruit leid ik af dat Suzanne en Gonda het gevoel hebben dat het gebruik van platformen een andere rol vereist. Gonda is van mening dat het voor ideaal onderwijs zorgt, maar ze zou liever niet de verwachte rol daarbij willen vervullen. Ze verwacht dat bij goed werkend gedifferentieerd onderwijs iedereen voortdurend digitaal bezig is. Zij ziet dan een beeld voor haar waar iedere leerling gefixeerd is op een iPad en dat zij de hele tijd data af moet lezen. Dit komt overeen met wat zowel Kumar et al. (2019) en Bradbury & Roberts-Holmes (2018) hebben geconstateerd over de aangepaste rol van de leerkracht die aangestuurd wordt door de digitale platformen. Zij wil juist door middel van activiteiten en interactie lesgeven.

De leerkrachten kwamen erachter dat 30 minuten lang genoeg zijn om het leerdoel te behalen. Daarnaast gaven ze bijles ter ondersteuning. Dit zorgde ervoor dat de leerkrachten nagedacht hebben over de lessen vóór de crisis. Ze kwamen met vragen als ‘Wat is nou echt essentieel in het onderwijs?’ en ‘Zijn die 3x 50 minuten echt nodig voor goed onderwijs?’. Neem Suzanne en Gonda:

Gonda: “Wat ik wel interessant vind is dat er ook gewoon echt leerlingen baat hebben bij dit systeem, en dat gaat dan meer om denk ik om de vorm, dat we 30 minuten hebben en dat het heel erg gecompriemd is wat we doen. Dat het meer daarmee te maken dan het feit dat het digitaal is”

Suzanne: “Nou, wat ik mij wel een beetje afvraag, soms kijk... denk ik nu wel eens, een beetje van, wat deden we nou eigenlijk in de les wat nou echt essentieel was. Dat vraag ik mij wel een beetje af, is niet heel veel troep, ongein, spul wat gewoon niet nodig is, tussen gewoon weet je wel, nu probeer je echt te kijken wat echt nodig is”

Jeroen en Suzanne zijn van mening dat al die ongein en pret ook wel ergens goed voor is. Voor hen is het sociale proces rondom school net zo belangrijk.

De leerkrachten hebben vooral de mogelijke flexibiliteit van Microsoft Teams omarmt en hebben het veelal ingezet om aan kleine groepen leerlingen (bij)les te geven. Vier van de vijf leerkrachten zeiden dat zij dit allemaal in willen zetten na de crisis om leerlingen beter persoonlijk te begeleiden. Neem Jaap en Jacobine:

Jaap: “Maar als je een keer iemand iets wil bijspijkeren, bijles ofzo. Of je wil eens een keer eh, mensen interviewen, dat kan dat natuurlijk uitstekend met teams”

Jacobine: “Een groot voordeel is dat leerlingen thuis nu zelf plannen. En ze hebben de reistijd niet, ze kunnen veel gestructureerder werken. En als je ze daarin goed in begeleid. Zie je ook dat het heel goed uit kan pakken [...] ik kan nu zelf mijn tijd indelen, dus als ze zin hebben om 's middags iets creatiefs te doen, dan doen ze dat op dat moment. Dat is echt een voordeel”

Waar Jaap vooral de functie van bijles via Teams noemt, benadrukt Jacobine de flexibiliteit.

Daarnaast wil Jacobine ook meer gebruik maken van vooraf opgenomen lessen, zodat leerlingen lessen terug kunnen zien.

Kortom hebben veel leerkrachten ervaren hoe zij persoonlijk en gedifferentieerd onderwijs kunnen geven met behulp van digitale platformen. Naast de persoonlijke feedback via mail en Opdrachten Magister willen de leerkrachten vaker Teams inzetten om ondersteunend onderwijs te kunnen geven aan de leerlingen, in plaats van leerlingen verplichten alle lessen bij te wonen. Om die leerlingen goed te kunnen begeleiden zullen de leerkrachten de leerprocessen van de leerlingen bij moeten houden via analytische opdracht platformen. Het op deze manier gebruik maken van platformen stuurt echter een andere rol aan bij de leerkracht, namelijk dat van een administratief medewerker of een data-controleur. Dit komt overeen met wat zowel Kumar et al. (2019) en Bradbury & Roberts-Holmes (2018) hebben geconstateerd. Het lijkt er op dat op dit moment drie leerkrachten hun pedagogische visie hebben aangepast naar dat van de derde benadering van Biggs en Tang (2011). Dit komt doordat zij hun visie hebben aangepast aan de mogelijkheden van de platformen waarvan zij gebruik moesten maken. De twee leerkrachten die al bij de derde benadering hoorden verwachten niet op een andere manier les te geven dan vóór de coronacrisis.

## 4. Conclusie en discussie

Leerkrachten ondervonden vaak spanning tussen hun pedagogische visie en het gedwongen platformgebruik wanneer dit niet op elkaar aansloot. Dit kwam in eerste instantie voornamelijk omdat de leerkrachten probeerden op dezelfde manier les te geven als zij deden vóór de crisis. Dit kon veelal niet omdat de lessen 30 minuten waren in plaats van 50 en omdat de platformen niet de activiteiten ondersteunden die zij normaal in de klas deden. Daarnaast misten de leerkrachten het oogcontact met de leerlingen. Toen zij hun visie aanpasten aan de mogelijkheden van de platformen vielen enkele van deze problemen weg. De leerkrachten hebben wegens de kortere lesduur, de invulling van de lessen aangepast. Zij hebben de les van 30 minuten ingezet om structuur en begeleiding te bieden voor leerlingen, overig contact met de leerlingen werd in de vorm van bijles via Teams gegeven. De leerkrachten bepaalden aan de hand van de analytische data die zij verkregen hebben via de platformen welke leerlingen bijles nodig hadden. De leerkrachten hebben vooral de leerlingen zelfstandig aan het werk gezet. De leerkrachten merkten hierdoor dat deze vorm van persoonlijk aangepast onderwijs (differentiatie) stimulerend werkt voor de motivatie van de leerling.

Aan de hand van de resultaten kan geconcludeerd worden dat het gedwongen platformgebruik ervoor heeft gezorgd dat leerkrachten naar oplossingen moesten zoeken die in eerste instantie niet aan leken te sluiten op hun pedagogische visie. Het gebruik van de platformen stimuleerde het geven van gedifferentieerd onderwijs. Dit werd zodanig positief ervaren dat de leerkrachten dit in zekere mate ook voort willen zetten wanneer de crisis voorbij is. Het is opvallend dat de leerkrachten met de derde benadering van Biggs en Tang (2011) de minste verandering verwachten wanneer zij weer 'normaal' les kunnen geven. De weinige verandering bij deze leerkrachten zou verklaard kunnen worden doordat hun visie al het gebruik van digitale platformen omarmde (Doorbraakproject Onderwijs en ICT, 2018, p. 16). Het gedwongen platformgebruik heeft de pedagogische visie vooral veranderd bij de leerkrachten die bij de eerste en tweede benadering hoorden. Dat komt omdat persoonlijk en gedifferentieerd onderwijs niet past bij de eerste twee benaderingen van Biggs en Tang (2011), omdat verwacht wordt dat de leerlingen zonder extrinsieke motivatie niet aan de slag gaan. Doordat deze leerkrachten gedwongen persoonlijk en aangepaste lessen gingen geven kwamen ze erachter dat daar een toekomst in zit voor hen. De leerkrachten hebben ervaren dat van hen de rol werd verwacht van een data verzamelaar en data-toezichthouder. Dit komt overeen met de bevindingen van zowel Kumar et al. (2019) en Bradbury en Roberts-Holmes (2018). In tegenstelling tot de bevindingen in eerdere literatuur ervaarden de leerkrachten weinig spanning in relatie tot het platformgebruik toen zij uiteindelijk hun pedagogische visie aan hadden gepast. Dit zou kunnen komen omdat de leerkrachten zelf met oplossingen kwamen tijdens de crisis. Waar de leerkrachten voorheen niet iets nieuws probeerden en platformen vermeden (Bradbury & Roberts-Holmes, 2018, p. 55), werden ze nu gedwongen om iets nieuws te proberen. Met als gevolg dat zij hun pedagogische visie hebben aangepast aan de hand van de nieuwe ervaringen.

De leerkrachten ervaarden problemen met het nastreven van hun pedagogische visie omdat zij hun lestijden moesten veranderen en hun leerlingen niet konden zien. Deze twee beperkingen waren aanwezig op de school die ik onderzocht heb. Het zou kunnen dat wanneer een school deze beperkingen niet had, dat het andere gevolgen heeft voor de leerkrachten en hun omgang met

platformen tijdens de crisis. De leerkrachten die ik heb geïnterviewd geven voornamelijk vakken die onder de Geesteswetenschappen vallen (taal, cultuur, godsdienst). Ik kan mij voorstellen dat de resultaten anders kunnen zijn wanneer leerkrachten worden onderzocht van een ander soort vakken. De resultaten van dit onderzoek zijn mijn interpretaties aan de hand van actieve interviews. Actieve interviews en eigen interpretaties zorgen er voor dat elk onderzoek nieuwe inzichten kan geven. De verandering in de pedagogische visie is geïnterpreteerd aan de hand van wat de leerkrachten op het moment van afname verwachten. Het is niet met zekerheid te zeggen of zij dit naleven wanneer zij weer 'normaal' lesgeven. Het is daarom interessant om een onderzoek te doen naar de pedagogische visie in relatie tot platformen wanneer de scholen weer normaal functioneren. Op die manier kunnen bevindingen vergeleken worden met de verwachtingen van dit onderzoek. Het is bij voorbaat interessant om de relatie tussen de leerkrachten en platformen te onderzoeken via actieve interviews, omdat elk onderzoek haar eigen inzichten geeft. Het is alleen lastig om het in dezelfde situatie te doen als dit onderzoek, omdat het gebonden is aan de coronacrisis. Daarom geeft dit onderzoek unieke inzichten in relatie tot platformgebruik en de pedagogische visie van de leerkrachten.

## 5. Bibliografie

- Artkinson, P. (2007). The process of analysis. In M. Hammersley & P. Artkinson (Eds.), *Ethnography: principles in practise* (3rd ed, pp. 158-190). London, New York: Routledge.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university : What the student does* (4th ed.). Maidenhead, United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C., & Taylor, T. L. (2012). *Ethnography and virtual worlds: A handbook of method*. Princeton University Press, 93-104
- Bradbury, A., & Roberts-Holmes, G. (2018). *The datafication of primary and early years education: playing with numbers*. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 1-21.
- Van Dijck, J. v., Poell, T., & Waal, M. d. (2018). *The platform society*. New York: Oxford University Press.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1-51.
- Kester, L., Cviko, A., Janssen, C., de Jonge, M. O., Louws, M., Nouwens, S., Paas, P., van der Ven, F., Admiraal, W., Post, L., Lockhorst, D., Buynsters, M., Damstra, G. (2018). *Docent en leerling aan het stuur: Onderzoek naar leren op maat met ict*. Geraadpleegd op 27 maart 2020, van: [https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/02/Doorbraakproject-Onderwijs-ICT\\_Eindrapport.pdf](https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/02/Doorbraakproject-Onderwijs-ICT_Eindrapport.pdf)
- Kumar, P. C., Vitak, J., Chetty, M., & Clegg, T. L. (2019). The Platformization of the Classroom: Teachers as Surveillant Consumers. *Surveillance & Society*, 17(1/2), 145-152.
- Williamson, B. (2017). Learning in the 'platform society': Disassembling an educational data assemblage. *Research in Education*, 98(1), 59-82.
- Zeemeijer, I. (2020, 2 april). 'Keuze genoeg, maar digitale lessen kunnen klaslokaal niet vervangen'. *Financieel dagblad*.

## 6. Bijlagen

### 6.1 Bijlage 1: Interview vragen

Respondent:

Leeftijd:

Geslacht:

Vak:

Klassen:

Jaren in dienst:

#### - Startsegment -

##### **Pedagogisch visie/voor de pandemie**

- Wat vind jij belangrijk bij het lesgeven?
- Hoe zie jij de rol van de docent bij het lesgeven?
- Wat vind jij de grootste invloed op de resultaten van de leerling?
- Hoe ziet ideaal onderwijs er uit volgens jou?
- Hoe gebruikte je digitale middelen voor de pandemie bij het geven van les? Welke middelen waren dit en waarvoor gebruikte je ze?

#### - Middensegment -

##### **Lesgeven tijdens de pandemie**

- Welke digitale middelen gebruik je nu om je lessen te geven?
- Zou jij een ander platform willen gebruiken? (Waarom wel/niet?) Ken je nog andere platformen?
- (terugkomen op startsegment): hoe zie jij je rol als docent bij het lesgeven met platformen? Wat heeft nu de grootste invloed op de resultaten van de leerling?
- Hoe moet je je visie aanpassen aan de systemen? Gebruik je daarom andere platformen? Hoe zorg je dan dat je (segment 1) kan blijven doen?
- Wat mis je bij deze manier van lesgeven vergeleken met fysieke lessen?
- Wat merk je dat prettiger/makkelijker gaat bij het lesgeven via platformen?
- Wat voor mogelijkheden zou je graag nog willen zien bij de digitale middelen?

##### **Toetsing**

- Wat zie jij als doel van toetsen?

- Heb je het gevoel dat je goed kan toetsen via digitale platformen?
- Door de pandemie moet opnieuw nagedacht worden hoe getoetst kan worden en veel (praktische) toetsen zijn vervallen: heeft dit een grote impact op het leerproces van de leerling? Kan je dat toelichten?
- Stel je voor, dit duurt nog 5 jaar, wat voor impact denk jij dat het heeft op het leerproces van de leerling? (beter/slechter). En hoe zou jij als docent je er op aanpassen?

- **Eindsegment** -

**Vooruitblik op lessen na de pandemie**

- Heb je het gevoel dat de pandemie en het bijbehorende platformgebruik maar tijdelijk is? Wat voor invloed heeft dat op je keuzes rondom platform gebruik?
- Welke digitale middelen zou je nu gebruiken als je weer fysiek les gaat geven?
- Heb je het gevoel dat je nu anders kijkt naar het gebruik van digitale middelen dan voor de pandemie? Kan je dat toelichten?
- Wat heb je toe te voegen
- Wat is essentieel?
- Bedankt voor de tijd.

## 6.2 Bijlage 2: De vijf leerkrachten

**Jaap:** Man. 33 jaar Engels leerkracht, voorheen ook teamleider bovenbouw. Geeft zowel les aan bovenbouw als onderbouw. Uit de data heb ik geïnterpreteerd dat hij bij de **eerste benadering** van Biggs en Tang (2011) past. Dit komt omdat hij subtiel aan heeft gegeven dat de extrinsieke motivatie bij de leerlingen komt door de leerkrachten. De leerkracht zorgt ervoor dat de leerling van a naar B komt. Zonder Leerkracht doet de leerling niks. De leerkracht zijn rol is om de leerling te bewaken tegen hun eigen gedrag. Als leerlingen slechte resultaten behalen komt dat omdat ze zelf niks hebben gedaan. De leraar zorgt ervoor dat de leersituatie goed is, als Jaap ziet dat er iets aan de hand is met een leerling zal hij persoonlijk met de leerling praten na de les. In zijn lessen maakte hij weinig gebruik van digitale middelen, alleen sporadisch Opdrachten Magister. Hij gebruikt liever geen digitale middelen omdat hij het gevoel heeft dat het vaak niet werkt. Hij verliest liever geen controle. Hij gaf aan dat hij differentiatie iets vindt voor de toekomst, maar nog niet past binnen het huidige onderwijsklimaat.

**Jeroen:** Man. 16 jaar leerkracht in scheikunde, natuurkunde en data vakken als NLT. Hij geeft alleen bovenbouw les. Uit de data heb ik geïnterpreteerd dat hij bij de **tweede benadering** van Biggs en Tang (2011) past. Dit komt omdat hij aangeeft dat de kwaliteit van de leerkracht uitmaakt voor de resultaten van de leerling. Leerlingen zijn gemotiveerder als de leerkracht een goede en leuke les geeft. Zijn vorm van lesgeven is voornamelijk impulsief en flexibel, hij past zijn les aan, aan de hand van wat hij observeert in de klas. De kennisoverdracht en interactie in de klas zijn daarom belangrijk. Hij geeft aan dat ook de sociale processen buiten het klaslokaal zorgen voor goed onderwijs. Hij wil graag persoonlijk contact met leerlingen om een goede band te hebben en ze te kunnen ondersteunen zodat er een fijne leeromgeving is. Ondanks dat Jeroen erkent dat elke leerling anders is en differentiatie van het onderwijs goed is, vind hij dit niet praktisch omdat de maatschappij uniform is. Je moet de leerlingen begeleiden om deel uit te maken van de maatschappij. Hij gebruikte in zijn lessen geen specifieke platformen.

**Suzanne:** Vrouw. 8 jaar Engels Leerkracht. Geeft zowel bovenbouw als onderbouw les. Uit de data heb ik geïnterpreteerd dat zij bij de **derde benadering** van Biggs en Tang (2011) past. Dat komt omdat zij wil dat leerlingen zelfstandig kunnen werken. De leerkracht haar rol is om inzicht te geven. Dit kan het best door samen te werken. Ze gebruikte spelvormen om de lesstof te integreren en interessant te maken. Zij gaf aan dat zij de sociale processen in de klas belangrijk vindt voor het onderwijs. Persoonlijk contact, grappen maken en een goede sfeer creëren horen daarbij. Zij gebruikte veel digitale middelen om haar lessen afwisselend te houden en om beter in te kunnen zijn hoe de leerlingen staan in het leerproces. Daarbij gaf ze aan dat ze zich soms net een administratief medewerker voelt. Ze is dan meer bezig met de analytische gegevens van de leerlingen dan ze zou willen, maar dat het nodig is voor de differentiatie van het onderwijs waar zij volledig achter staat. Dit lijkt veel op wat Kumar et al (2019) hebben gezegd over de sturing van digitale platformen op de rol van de leerkracht.

**Jacobine:** Vrouw. 15 jaar godsdienst leerkracht. Geeft alleen onderbouw les. Zij is actief binnen de school om toetsen functioneler te maken (formatief en feedback). Uit de data heb ik geïnterpreteerd dat zij bij de **derde benadering** van Biggs en Tang (2011) past. Dat komt omdat zij samen met de leerlingen de les invult. Zij vindt de leerlingen net zo belangrijk voor haar lessen als de leerkracht zelf. Samen zorg je voor een goede leeromgeving en voor motivatie bij de leerling. Zij vindt persoonlijk contact belangrijk om een goede coach te kunnen zijn. Zij vindt het belangrijk dat leerlingen nieuwe inzichten krijgen door samen te praten over dingen. Haar vak is daar ondergeschikt aan. Bij het toetsen gaat het bij haar voornamelijk om de feedback, zodat de leerling weet hoe hij of zij zichzelf kan verbeteren. Ze gebruikte in haar lessen voornamelijk objecten om verhalen te vertellen maar geen digitale middelen.

**Gonda:** Vrouw. 6 jaar maatschappijleer, Nederlands en Global perspectives leerkracht. Zij begint na de crisis als teamleider onderbouw. Zij is veel bezig binnen de school over vraagstukken rondom de functie van toetsen, essentie van lessen en effectief onderwijs. Uit de data heb ik geïnterpreteerd dat zij bij de **tweede benadering** van Biggs en Tang (2011) past. Ondanks dat zij bepaalde pedagogische visies aankaart die bij de derde benadering passen, sluit ze zelf niet aan bij die visies, zij is daar kritisch over. Zo gaf ze aan dat ze het nut van differentiatie en coachend onderwijs wel inziet, maar dat liever niet wil als leerkracht zijnde, het past niet bij haar eigen vorm van lesgeven. De leerkracht is verantwoordelijk voor de motivatie van de leerling. De les is goed als de les goed ingevuld en bedacht wordt door de leerkracht. Zij gebruikte activiteiten in haar lessen om te zorgen dat de lesstof beter blijft. Zij gebruikte voornamelijk het platform LessonUp om participatie bij het vak Nederlands te bevorderen. Zij kreeg daardoor inzicht en controle of iedereen mee deed met de les. Daarnaast geeft het platform iedereen de mogelijkheid antwoorden te geven op de klassikale vragen zonder dat zij 'aangekeken' worden. Dit stimuleert participatie. Zij vindt het belangrijk dat iedereen mee doet met haar lessen, de controle hierop vindt zij prettig.