

Het Rollenspel van de Digitutor

Onderzoek naar rollen, taken en benodigde competenties van online begeleiders van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland Den Haag en de leerwensen die de betrokken digitutores hebben.



Master Leren & Innoveren 2014/15

Bart van Velsen

Studentnummer 542101

01-07-15

inholland
hogeschool

Het Rollenspel van de Digitutor

Onderzoek naar rollen, taken en benodigde competenties van online begeleiders van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland Den Haag en de leerwensen die de betrokken digitutores hebben.

Bart van Velsen

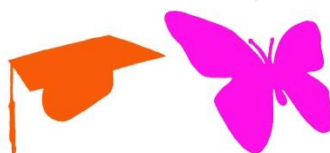
Masterthesis

Rapportage van een praktijkgericht onderzoek, uitgevoerd in het kader van de opleiding Master Leren & Innoveren

Begeleider: Pieter Swager

Juni 2015

Master Leren & Innoveren



Hogeschool Inholland

Domein Onderwijs, Leren en Levensbeschouwing

Samenvatting

Binnen de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland is de digitale verkorte opleiding (hierna: Digipabo) een variant die blijft groeien. Een specifieke begeleidingsrol in deze online variant is die van 'digitutor'. Door het constant hoge aantal aanmeldingen en wisselingen in het docententeam zijn er elk jaar nieuwe docenten die de rol van digitutor in dit verkorte online traject moeten invullen. De huidige visie op online begeleiden door digitutores is eigenlijk nergens expliciet beschreven binnen de opleiding. Vanuit het management wordt wel de behoefte aangegeven om met elkaar de online begeleiding door digitutores te professionaliseren en te komen tot een meer eenduidige werkwijze. Om dit te kunnen bewerkstelligen moet eerst worden vastgesteld wat de taak van digitutor precies inhoudt en wat er van hem/haar verwacht mag worden.

Het doel van dit onderzoek is dan ook tweeledig: ten eerste inzicht krijgen in beroepsrollen, gerelateerde taken en benodigde competenties van de digitutor van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland; ten tweede inzicht krijgen in de leerwensen van deze groep docenten met het oog op de benodigde professionalisering. De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek luidt:

Op welke wijze moeten digitutores van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland invulling geven aan de professionele rollen die van belang zijn bij de online begeleiding van hun studenten; wat zijn inhoudelijke en didactische leerwensen voor een traject om betreffende digitutores daarin te ondersteunen?

De inhoudelijke concepten rondom deze onderzoeksvraag zijn middels een uitgebreide theoretische verkenning onderzocht. Hieruit is gebleken dat er acht rollen zijn die een online begeleider dient in te vullen. Onder deze rollen kunnen een scala van taken vallen die een online begeleider moet uitvoeren. Om te definiëren welke competenties een online begeleider moet bezitten is gekeken welke taken onder deze rollen vallen en welk concreet handelen een online begeleider moet vertonen bij de uitvoering ervan. Op deze wijze kan bepaald worden of en in welke mate iemand al in het bezit is van deze competenties. Deze kennis is nodig om het tweede gedeelte van de onderzoeksvraag te beantwoorden. Het is sterk afhankelijk van de context welke rollen en taken het meest van belang zijn en welke competenties de online begeleiders het best moeten beheersen. De context wordt in het empirisch deel van dit onderzoek op drie niveaus geanalyseerd, namelijk het macroniveau (landelijk), mesoniveau (opleiding) en microniveau (student).

Er is gestart met een vergelijking op macroniveau van professionele rollen bij lerarenopleiders. Deze lerarenopleider wordt in de literatuur getypeerd als een bijzondere leerkracht. In het verlengde daarvan is de online lerarenopleider dan ook een bijzondere online begeleider. Door een vergelijking te maken tussen rollen van lerarenopleiders en die van online begeleiders is een conceptueel model voor 'rollen en taken van een online lerarenopleider' opgesteld. Dit model vormt de basis voor het overige onderzoek.

De contextanalyse is op mesoniveau voortgezet door een documentanalyse van beleids- en visiestukken. Taken van de digitutor die in deze stukken zijn benoemd zijn gerelateerd aan het conceptuele model en vormden de basis voor semigestructureerde interviews met beleidsmakers van de Digipabo. Op basis hiervan kon worden vastgesteld wat zij de belangrijkste rollen en taken van de digitutores vonden. Hieruit kwam naar voren dat beleidsmakers de *pedagogisch-didactisch rol* en *sociale rol* het belangrijkste vinden. De digitutor dient de opleiding in al zijn facetten te vertegenwoordigen. Daarbij is het voor de beleidsmakers inhoudelijk van belang dat de digitutor een beeld kan schetsen van het beroep van leerkracht, maar ook dat deze alle toetsen en opdrachten kan relateren aan dit beeld. Door een goede relatie met en tussen studenten te creëren en onderhouden moet de digitutor een veilige leeromgeving

bieden. Hier biedt de digitutor overzicht over de studie en helpt deze te structureren op korte, middellange en lange termijn. Daarbij zoekt de digitutor constante afstemming met studenten en collega's.

Op basis van deze bevindingen is de volgende fase van de contextanalyse ingezet: door studenten via een enquête op kwantitatieve en kwalitatieve wijze te bevragen is een beeld geschetst van hun verwachtingen. Hierbij kwam naar voren dat de digitutor een brede kennis moet bezitten van alle opleidingseisen en deze kennis uit eigen beweging moet kunnen structureren en overdragen. Maar er kwam ook naar voren dat bij vragen op dit vlak de digitutor snel en adequaat moet reageren. Als dergelijke zaken niet helder en eenduidig worden, kan dit het leerproces vertragen en frustreren. Kwaliteiten rondom de *professionele rol* werden door hen dan ook het meest gewaardeerd. Echter, bij studenten die afwijken van de reguliere trajecten en structuren is het van belang dat digitutores een betrokken, empathische houding hebben. Studenten willen dat digitutores meedenken, zich flexibel opstellen en hen motiveren. Dit kunnen deze digitutores doen door hen oplossingsstrategieën aan te reiken bij vraagstukken die spelen rondom de studie. Deze kwaliteiten behoren voornamelijk tot de *raadgevende rol*.

Als afsluiting van de contextanalyse zijn de bevindingen van het theoretisch kader en de diverse fase van de contextanalyse gebruikt om een conceptprofiel met rollen en taken op te stellen voor de digitutor van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland. In dit profiel worden de acht rollen van online begeleiding bij de Digipabo gerelateerd aan de taken van de digitutor en zijn/haar adequaat handelen bij de uitvoering van deze taken. Het profiel met rollen en taken is via een focusgroep ter beoordeling voorgelegd aan een groep digitutores van de verkorte deeltijd. Na aanscherping en herschikken van enkele taken kon een definitief profiel worden opgesteld.

Uit het onderzoek kan geconcludeerd worden dat taken die vallen onder de *pedagogisch-didactische rol* in de perceptie van respondenten het meest van belang zijn in de online begeleiding van de verkorte-deeltijdstudent. Overzicht bieden over de studie blijkt cruciaal. De taken bij deze rol lijken dan ook sterk afhankelijk van taken die vallen onder de *raadgevende rol* en de *beheerdersrol*. Daarin moet op hoofdlijnen onderscheid worden gemaakt tussen overzicht en structuur bieden op organisatieniveau, overzicht en structuur bieden op het studieplan als geheel, en overzicht en structuur bieden op de huidige studieactiviteiten. Vragen hieromtrent dienen dan ook snel, adequaat en eenduidig beantwoord te worden. Hier komen dan ook de aspecten van de *professionele rol* om de hoek kijken. Overzicht en structuur op studieactiviteiten kan geboden worden door het creëren en aanbieden van een script met mijlpalen en tijdspaden. Hierdoor is het ook eenvoudiger te achterhalen waar studenten zich op het pad bevinden. Dit faciliteert taken die binnen de *evaluatieve rol* vallen. Deze voorstructurering moet wel adaptief worden gehanteerd. Het belang van deze *sociale rol* en *raadgevende rol* is dan ook groot op het moment dat studenten problemen ondervinden bij het volgen van de planning.

Het definitieve profiel is gebruikt om de taken te bepalen die digitutores het meest complex vinden. Dit zijn ook de taken waarop zij ondersteuning zouden willen ontvangen. Dit blijken vooral taken te zijn die vallen onder de *methodisch-didactische competentie* en *organisatorisch-ICT competentie* van online begeleiding. Zij willen in de eerste plaats hulp in het structureren van organisatorische vraagstukken, regelgeving en formele zaken. Ook het directief plannen van onderwijsperiodes voor studenten en het inrichten van deze planning met interactieve online werkvormen willen zij graag ondersteund zien.

Daarbij hebben de digitutores uitgesproken voorkeuren voor de wijze waarop dit dient te gebeuren. Gerelateerd aan de leervoorkeuren die ook zijn beschreven in de literatuur, hebben zij een sterke voorkeur van *participerend leren*, onder begeleiding van een ervaren digitutor waarbij zij graag de *kunst afkijken*. Op basis van deze bevindingen is in de conclusie van dit onderzoek een aanbeveling gedaan voor een ondersteuningstraject waarbij digitutores op diverse niveaus hulp en voorlichting krijgen.

Voorwoord

Voor u ligt een onderzoeksrapportage, geschreven in het kader van de opleiding Master Leren & Innoveren van Hogeschool Inholland. Het is het resultaat van twee jaar studeren aan de opleiding die ik aanving om me competentier te laten voelen in mijn werkzaamheden op de lerarenopleiding van Inholland. Ik kan met trots melden dat zowel de opleiding als ikzelf daarin geslaagd zijn.

Via deze weg wil ik mijn waardering uitdrukken voor alle begeleiders van het onderzoekstraject. Ondanks dat ik bij aanvang van de opleiding iets meer affiniteit had met het doen van onderzoek dan veel medestudenten, heb ik dankzij hen toch veel nieuwe inzichten opgedaan. In het kader van dit specifieke onderzoek wil ik Jos Fransen bedanken voor het meedenken in de initiële fase van dit onderzoek en Eric Poldner voor zijn feedback op elementen van het onderzoeksplan en deelname aan het onderzoek zelf. Uiteraard wil ik op deze plek ook Pieter Swager uitgebreid bedanken voor zijn professionele maar zeker ook vriendelijke begeleiding. Jij bent er door jouw expertise keer op keer in geslaagd de exacte punten te benoemen die ik wel aanvoelde maar niet onder woorden kon brengen. Tegelijkertijd maakte jouw ontspannen en relativerende insteek zowel de centrale bijeenkomsten als de afstudeerkringen tot waardevolle en leuke bijeenkomsten.

Veel dank ook aan medestudenten, met wie ik uitgebreid kon sparren. Ik zou mensen te kort doen als ik ze bij naam zou noemen, maar binnen en buiten de afstudeerkring heb ik veel gehad aan de diverse spiegels die jullie me hebben voorgehouden.

Uiteraard mag ik in dit voorwoord niet mijn familie vergeten. Zonder écht te begrijpen wat ik nou precies uitspookte de afgelopen twee jaar, hebben jullie zonder veel morren mijn fysieke maar soms ook geestelijke afwezigheid geaccepteerd. Door jullie steun op het thuisfront heb ik veel tijd kunnen vrijmaken in weekenden en vakanties om aan de benodigde stukken te werken.

Tenslotte wil ik de lerarenopleiding van Inholland Den Haag, bedanken voor de ruimte die ze me hebben geboden om gedurende twee jaar deze opleiding te volgen. Dankzij deze ruimte heb ik mij kunnen ontplooien en ik hoop dat te kunnen terugbetalen via mijn bijdrage aan diverse processen.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Voorwoord	4
1 Inleiding	7
1.1 Context	7
1.2 Aanleiding	8
1.3 Doel en begripsdefinities	8
1.4 Relevantie	10
1.5 Stakeholders	11
1.6 Onderzoeksvragen	12
1.7 Leeswijzer onderzoeksrapportage	14
2 Theoretische Verkenning	15
2.1 Inleiding: werkwijze en leeswijzer	15
2.2 Online leren in hoger onderwijs	16
2.3 Rollen van begeleiders in online situaties	17
2.4 Competenties bij online begeleiding	20
2.5 Professionalisering bij ICT-gerelateerde onderwijsvernieuwingen	25
2.6 Conclusies en kritische reflectie	28
3 Methodologie	29
3.1 Inleiding	29
3.2 Type onderzoek	29
3.3 Onderzoeksgroepen	30
3.4 Dataverzameling	32
3.5 Data-analyse en dataverwerking	38
3.6 Procedure	41
3.7 Validiteit	41
3.8 Betrouwbaarheid	43
3.9 Interventies ten behoeve van haalbaarheid	44
4 Resultaten	45
4.1 Inleiding, werkwijze en leeswijzer	45
4.2 Resultaten Deelonderzoek 1 - Contextanalyse Macroniveau	45
4.2.1 Inleiding	45
4.2.2 De lerarenopleider	46
4.2.3 Online begeleiden door lerarenopleiders	48
4.2.4 Taakaspecten voor adequate online begeleiding door lerarenopleiders	50

4.2.5	Conclusies Deelonderzoek 1 en implicaties voor het verdere onderzoek	53
4.3	Resultaten Deelonderzoek 2: Contextanalyse Mesoniveau	55
4.3.1	Inleiding	55
4.3.2	Resultaten documentanalyse van beleidsstukken	55
4.3.3	Resultaten interviews beleidsbepalers	57
4.3.4	Conclusies Deelonderzoek 2 en implicaties voor het verdere onderzoek	64
4.4	Resultaten Deelonderzoek 3: Contextanalyse Microniveau	67
4.4.1	Inleiding	67
4.4.2	Algemene gegevens	67
4.4.3	Resultaten kwantitatieve data	68
4.4.4	Resultaten open vraag enquête	73
4.4.5	Conclusie Deelonderzoek 3 en implicaties voor het verdere onderzoek	74
4.5	Conceptprofiel van digitutor	76
4.6	Resultaten deelonderzoek 4	77
4.6.1	Inleiding	77
4.6.2	Formatieve evaluatie taakprofiel	77
4.6.3	Belang van taken en rollen	79
4.6.4	Gewenste Ondersteuning van Taken	81
5	Conclusies, discussie en aanbevelingen	89
5.1	Inleiding en leeswijzer	89
5.2	Conclusies & Aanbevelingen	89
6	Kritische reflectie	95
6.1	Inleiding	95
6.2	Kritische reflectie gehanteerde onderzoeksmethodologie en resultaten	95
6.3	Kritische reflectie rol onderzoeker	97
6.4	Kritische reflectie op de validiteit en betrouwbaarheid	98
6.5	Aanbevelingen voor verder onderzoek	100
	Bibliografie	102
Bijlage 1	Indicatoren voor beheersing van taken	105
Bijlage 2	Interviewprotocol beleidsmakers	109
Bijlage 3	Samenvattingsprotocol interview beleidsmedewerkers	115
Bijlage 4	Codeschema	116
Bijlage 5	Enquête studenten verkorte deeltijd digipabo	120
Bijlage 6	Protocol Focusgroep	122

1 Inleiding

In dit verslag worden resultaten gerapporteerd van een onderzoek waarin de online begeleider van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland centraal staat. In dit eerste hoofdstuk wordt uitleg gegeven over de achtergronden en context van het probleem. Het probleem wordt nader beschreven, waarna het onderzoeksdoel, de gebruikte begrippen, de relevantie van het onderzoek en de stakeholders worden geëxpliciteerd. Dit leidt uiteindelijk tot een beschrijving van de centrale onderzoeksvraag en de daarvan afgeleide deelvragen.

1.1 Context

Binnen de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland (vanaf hier: lerarenopleiding) is de digitale verkorte lerarenopleiding (Digipabo) een variant die blijft groeien. Tot deze verkorte variant worden alleen studenten toegelaten met een afgeronde hbo- of wo-opleiding. Inhoudelijk kent de verkorte Digipabo een opsplitsing in drie fases en deze opleiding heeft dezelfde einddoelen geformuleerd voor het behalen van het diploma als de vierjarige opleiding. Door de vooropleiding van deze studenten werden veel onderdelen van het reguliere programma samengevoegd tot complexere toetsen en opdrachten (onder andere in zogenoemde fasetoetsen) waardoor deze studenten 60 European Credits (hierna: EC's) aan studielast kunnen behalen per semester ten opzichte van de 30 EC's die de reguliere studenten in eenzelfde termijn kunnen behalen (Inholland, 2014).

Deze verkorte digitale variant wordt alleen op de locatie Den Haag aangeboden en kenmerkt zich door minimale fysieke contacttijd in colleges en begeleidingstijd. In het opleidingsconcept van de lerarenopleiding wordt aangegeven dat het onderwijs competentiegericht wordt vormgegeven en dat van de studenten toenemende zelfregulatie wordt verwacht (Feld, Rader, Van der Leij, Valkering, & Van 't Verlaat, 2013). Dit geldt dus ook (met name) in de verkorte variant van de Digipabo. Er is sprake van veel online begeleiding van de studenten: voor vakspecifieke modules krijgen zij via digitale leeromgevingen toegang tot weblectures, studiematerialen, werken studenten (asynchroon) samen en kunnen ze online vragen stellen aan vakdocenten. Daarnaast krijgt elke studiegroep van circa vijftien studenten een zogenaamde 'digitutor' toegewezen. Deze digitutor heeft diverse rollen: hij of zij is het eerste aanspreekpunt voor studenten namens de opleiding, moet begeleiding bieden bij het gehele studieproces en is tevens begeleider en beoordelaar van diverse taken. Volgens het onderwijsconcept moeten deze begeleiders het zelfsturend leerproces bevorderen en er vorm aan geven. Afnemende externe regulatie door de opleiding en de toenemende zelfsturing van de studenten worden met name gerealiseerd via de studieloopbaanbegeleiding, waardoor deze digitutor een essentiële spil is in het online leren van de verkorte digistudent. Hierbij blijft de digitutor in principe gedurende het hele nominale studietraject begeleider van dezelfde groep studenten.

Uitgangspunt is dat studenten bij de start van de opleiding gedurende een midweek bij elkaar komen op de locatie Den Haag. Hier krijgen ze een introductie in de werkwijze van de digitale opleiding en ontmoeten zij hun medestudenten en hun digitutor. Na deze startweek gaan de studenten via digitale leeromgevingen aan de slag met hun studie. Daarbij moet opgemerkt worden dat ondanks het online karakter van de opleiding nog steeds wordt uitgegaan van een sociaal constructivistisch leermodel: de studenten gaan in samenwerking de studie en het leerproces vormgeven onder begeleiding van de digitutor.

1.2 Aanleiding

De invulling van de rol van digitutor werd in de opstartfase van de digivariant (2004) vormgegeven door een groep 'pioniers' op het gebied van online leren in de pabo: een kern van enthousiaste en betrokken docenten, die deze wijze van begeleiden naar eigen behoeften konden vormgeven. Door de groei van deze variant enerzijds en veranderingen binnen het docententeam door diverse reorganisaties anderzijds is de taak van digitutor toegewezen aan een groep van docenten waarvan de samenstelling wisselt. Bij aanvang van dit studiejaar bedroeg het aantal docenten veertien. Enkelen hiervan hebben, bij het toewijzen van deze taak in het begin van studiejaar 2014-2015, in een gesprek met de coördinator aangegeven dat ze:

- a) weinig ervaring in hebben in het online begeleiden van studenten;
- b) zelf niet een beeld hebben bij de invulling van de rol van digitutor en hoe ze deze zouden moeten vormgeven.

Deze groep startende digitutores heeft bij het management in functioneringsgesprekken een leerwens aangegeven op het gebied van het online begeleiden van studenten. De (nieuwe) coördinator van de opleiding niet kan daar echter niet aan voldoen. Deze heeft namelijk moeten vaststellen dat er geen up-to-date beleids-/visiedocumenten en/of docenthandleidingen zijn waarin de ideeën over de invulling van de rol van digitutor wordt geconcretiseerd. De opgedane ervaring en kennis zijn echter niet verloren gegaan: de groep pioniers die de opleiding in het begin vormgaven zijn nog steeds betrokken bij de opleiding en worden als zodanig ingezet als informele kennisbron en ervaringsdeskundigen. Desondanks geldt dat nieuwe digitutores hebben aangegeven het idee te hebben dat ze op een rijdende trein springen en niet goed weten wat er van ze verwacht wordt en hoe ze hun taak moeten invullen.

De huidige visie op online begeleiden door digitutores is eigenlijk nergens expliciet beschreven binnen de opleiding. Inzichten en werkwijzen die zichzelf in het verleden bewezen hebben, zijn wellicht niet overgedragen, worden niet automatisch gehanteerd, of zijn misschien verloren gegaan. Door de schaalvergroting van de digitale verkorte variant wordt vanuit het management wel de behoefte aangegeven om met elkaar de online begeleiding door digitutores te professionaliseren en te komen tot een meer eenduidige werkwijze. Om dit te kunnen bewerkstelligen moet worden vastgesteld wat de taak van digitutor precies inhoudt. Er moet onderzocht worden wat men van hem/haar mag verwachten en wat de digitutor moet 'kennen en kunnen'.

1.3 Doel en begripsdefinities

Het doel van dit onderzoek is tweeledig: ten eerste inzicht krijgen in beroepsrollen, gerelateerde taken en benodigde competenties van de digitutor van de verkorte deeltijdopleiding van de opleiding tot leraar basisonderwijs van Inholland, ten tweede inzicht krijgen in de leerwensen van deze groep docenten met het oog op de benodigde professionalisering. Dit moet leiden tot een formulering van inhoudelijke en didactische ontwerpeisen voor een toekomstig professionaliseringstraject voor startende digitutores van verkorte-deeltijdstudenten bij de opleiding tot leraar basisonderwijs van Inholland.

Om hiertoe te komen, moeten eerst de professionele rollen en onderliggende beroepstaken die een digitutor moet vervullen bij het online begeleiden van verkorte-deeltijdstudenten bij de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland worden vastgesteld. Daarna kan worden vastgesteld welke competenties ontwikkeld moeten zijn voor het goed uitvoeren van deze rollen. Vervolgens moet worden bepaald hoe deze competenties het best ontwikkeld kunnen worden bij startende digitutores.

Het gaat in dit onderzoek dus om het concretiseren van de complexe relatie tussen 'professionele rollen', 'competenties' en het praktisch handelen van de digitutor van de verkorte deeltijd bij het uitvoeren van beroepsspecifieke taken (of beroepstaken). De onderlinge relatie tussen deze diverse aspecten is zoals

gezegd complex en vereist een zuivere definiëring voor de kaders van deze studie. Zeker ook omdat het gaat om begrippen die door diverse partijen anders worden omschreven of gedefinieerd (Fransen, 2004).

Een 'professionele rol' (in deze studie veelal afgekort tot 'rol') wordt in het kader van dit onderzoek gedefinieerd als de invulling die een digitutor dient te geven aan een verzameling beroepstaken die voortvloeien uit een specifieke context van online begeleiden. Professionele rollen worden in deze studie gekozen als uitgangspunt, omdat de lerarenopleiding waartoe de Digipabo behoort ook de professionele rollen van de leerkracht basisonderwijs als uitgangspunt neemt (Inholland, 2014). Tevens is gedurende de theoretische verkenning gebleken dat het vormen van een conceptueel model van online begeleiden bij een lerarenopleiding relatief het meest eenvoudig is door een vergelijking te maken tussen de professionele rollen die bij de diverse aspecten zijn beschreven. Uitgangspunt voor het formuleren van de professionele rollen van deze digitutores is het onderwijsconcept van de opleiding. Dit onderwijsconcept is immers bepalend voor het functioneren van tutores binnen de opleiding in het algemeen en deze wordt daarom middels contextanalyse beschreven. Via vergelijking van theoretisch en empirisch onderzoek moet specifiek worden vastgesteld op welke wijze de digitutores via online begeleiding invulling moeten geven aan dat concept. Met andere woorden: er moet worden vastgesteld welke concrete beroepstaken van belang zijn bij de online begeleiding en welk handelen digitutores moeten vertonen als ze deze taken adequaat uitvoeren.

Om de genoemde beroepstaken die tot een bepaalde rol horen adequaat te kunnen uitvoeren, en daarmee een rol goed in te vullen, zijn competenties nodig. Deze worden gedefinieerd als een combinatie van kennis, vaardigheden en attitude die door een docent beheerst moeten worden (Straetmans & Sanders, 2001). Een competentie wordt door Fransen (2007, p.32) *“gezien als een vermogen van het individu, dat hem in staat stelt adequaat taken uit te voeren en oplossingen te vinden en te realiseren in de dagelijkse handelingspraktijk van het beroep”*. Deze competenties zijn veelal impliciet aanwezig. Het zijn bekwaamheden die vaak niet zichtbaar zijn, zoals het 'ijsbergmodel' van Spencer & Spencer (1993) illustreert. Zeker in het geval van houdingsaspecten (motieven, drijfveren en opvattingen) is het een uitdaging om deze bekwaamheden te benoemen. Het expliciteren van deze competenties lukt alleen door het handelen in de complexe beroepspraktijk te betrekken bij het onderzoek en diverse betrokkenen op dit handelen te laten reflecteren. Dit zal in dit onderzoek gebeuren door een brede contextanalyse op macro-, meso- en microniveau, dat wil zeggen dat de context van de lerarenopleiding wordt onderzocht op nationaal niveau (macro), instituutsniveau (meso) en uitvoeringsniveau (micro) (Thijs & van den Akker, 2009).

Er moet binnen deze context onderscheid gemaakt worden tussen de 'smalle' en 'brede' competentiebenadering. Bij de smalle competentiebenadering wordt getracht het veelomvattende karakter van competenties te vangen door competenties op te splitsen in deelcompetenties en deze vervolgens steeds verder te concretiseren in kennis, vaardigheden en houdingen. Dit doet volgens Fransen (2005) geen recht aan de onderlinge samenhang van vaardigheden, voorwaardelijke kennis en houdingsaspecten. Dit is dan ook de reden dat er in dit onderzoek wordt gekozen de 'brede' benadering te hanteren, waarbij de complexe verbanden worden erkend. Dit heeft als gevolg dat het aantal beschreven competenties beperkt is: gezamenlijk geven zij een brede vakbekwaamheid weer. Door de keuze van een brede benadering is het echter lastiger om concreet te beschrijven wat van een professional verwacht mag worden. Daarom wordt er in dit onderzoek gekeken naar bepaalde 'taakaspecten': meer concrete beschrijvingen van het gedrag en de impliciete en expliciete kennis die een digitutor moet kunnen inzetten bij het uitvoeren van de beroepstaken die de online begeleiding van hem vereist. Deze concrete beschrijvingen worden in het kader van dit onderzoek 'indicatoren' of 'indicatief handelen' genoemd (Fransen, 2004). Op basis hiervan kan worden gereflecteerd op de mate waarop iemand over een gegeven competentie beschikt of moet beschikken.

Als via empirisch onderzoek eenmaal is vastgesteld welke rollen, beroepstaken en competenties het meest van belang zijn bij de online begeleiding, kan bepaald worden hoe een professionaliseringstraject kan worden vormgegeven. Dit gebeurt door via theoretische verkenning te inventariseren wat geschikte mogelijkheden zijn om lerarenopleiders verder te professionaliseren. Hierop kunnen de betreffende digitatoren in het empirisch onderzoek dan worden bevraagd.

Samengevat moet gedurende dit onderzoek dus achterhaald worden:

- welke professionele rollen een digitator van de lerarenopleiding van Inholland heeft;
- welke beroepsspecifieke taken onder deze rollen vallen;
- welk handelen digitatoren moeten laten zien wanneer ze deze taken afdoende uitvoeren;
- welke competenties er nodig zijn om dit handelen mogelijk te maken;
- op welke wijze dergelijke competenties het best ontwikkeld kunnen worden bij digitatoren.

De resultaten van het onderzoek moeten leiden tot ontwerpeisen aan de hand waarvan een professionaliseringstraject voor digitatoren kan worden vormgegeven.

1.4 Relevantie

De relevantie van een onderzoek wordt bepaald door het belang of betekenis van het onderzoek voor de praktijk en de bruikbaarheid van de resultaten ervan (De Bil, 2011). De aanleiding voor dit onderzoek geeft impliciet al het belang van het onderzoek aan: docenten moeten nu of in de toekomst een taak uitvoeren waarvan niemand echt weet wat deze inhoudt en wat er van hen verwacht wordt. Voor de organisatie is er dus een nadrukkelijk belang dat dit onderzoek plaatsvindt, opdat er duidelijk wordt hoe (nieuwe) digitatoren zich beter kunnen bekwamen in hun rol. Voor startende digitatoren is het belangrijk dat zij beter weten wat er van hen verwacht wordt en daarin beter ondersteuningswensen kunnen aangeven.

Ook voor digitatoren met ervaring is er een belang, omdat het onderzoek kan leiden tot een explicitering van hun taken (en daarmee hun rollen). Hiermee wordt voor hen wellicht helderder hoe zij hun taak kunnen uitvoeren en tevens kunnen zij hun minder ervaren collega's beter bijstaan in hun ontwikkelproces.

Voor studenten is het van belang dat zij optimaal begeleid worden, maar ook dat aan hen kan worden aangegeven wat zij van de begeleiding kunnen verwachten.

De resultaten van het onderzoek zijn ook relevant voor het vierjarige digipabotraject of de aan de Digipabo gerelateerde opleidingen zoals de Blended Learning opleiding in Dordrecht (waarbij studenten twee maal per periode op de opleiding komen voor colleges, maar verder digitaal worden begeleid). In deze varianten worden studenten immers ook op afstand begeleid door (digi)toren en het kan zijn dat de bevindingen bij de verkorte deeltijd vertaald kunnen worden naar de professionalisering en/of ondersteuning van de desbetreffende begeleiders.

Tevens kan een relatie worden gelegd met de reguliere vierjarige opleiding, waarin studenten via contactonderwijs de opleiding volgen. Het is goed mogelijk dat resultaten van dit onderzoek input geven voor doorontwikkeling van het reguliere curriculum, waarin ICT een steeds belangrijkere plek krijgt in het aanbod en de begeleiding (Rader, 2014).

De bevindingen van dit onderzoek kunnen ook relevant zijn voor docenten van andere opleidingen die (deels) studenten begeleiden via een elektronische leeromgeving.

1.5 Stakeholders

Eenieder die belang heeft bij het onderzoek en de uitkomsten ervan, kan worden beschouwd als een stakeholder (Robson, 2000). Hieronder worden de verschillende stakeholders en hun belangen beschreven.

Het management is stakeholder omdat zij verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het onderwijs. Specifiek is de teamleider van de locatie Den Haag als leidinggevende van de digitatoren direct verantwoordelijk voor hun functioneren.

De coördinatie van de opleiding is stakeholder omdat zij verantwoordelijk is voor de dagelijkse gang van zaken van de opleiding, de tevredenheid van studenten en het functioneren van de digitatoren mogelijk moeten maken. De coördinatie van de verkorte Digipabo opleiding bestaat uit twee personen, van wie één persoon verantwoordelijk is voor het contact met studenten en de inhoudelijke aansturing van digitatoren. De tweede coördinator, tevens verantwoordelijk voor opzet en uitvoering van dit onderzoek, draagt onder andere verantwoording voor de algemene facilitering en de digitale ondersteuning van digitatoren.

De onderwijskundige staf van de lerarenopleiding, waar de Digipabo onder valt, is nauw betrokken omdat de Digipabo een belangrijke rol speelt in het (her)ontwikkelen van onderwijs. Mede door het specifieke karakter van de online opleiding en ook de toenemende groei ervan is het enerzijds van belang dat deze ontwikkelingen geschikt zijn of worden gemaakt voor inzet in de Digipabo. Anderzijds stimuleren ontwikkelingen binnen de Digipabo vernieuwingen die voor het contactonderwijs van grote waarde kunnen zijn. Het is voor de onderwijskundige staf dan ook van belang de rol van de begeleiding in dat proces te verhelderen en te professionaliseren.

Digitatoren zijn uiteraard stakeholder omdat het om hun functioneren draait in dit onderzoek, waarbij de aard van dit functioneren wel moet worden vastgesteld voordat zij aanknopingspunten hebben om zichzelf hierin te ontwikkelen.

Digistudenten van de verkorte deeltijdopleiding tot leraar basisonderwijs zijn betrokken omdat het in dit onderzoek draait om hun begeleiders. Het is van belang dat hun leerproces zo goed mogelijk wordt ondersteund, maar dit dient wel te gebeuren binnen de mogelijkheden en eisen die de opleiding (in de vorm van management, ontwerpers en uitvoerders) stelt aan die ondersteuning. Als deze duidelijk zijn, kan naar de studenten ook uitgesproken worden wat zij van hun begeleiding mogen verwachten.

Het werkveld in het algemeen en de praktijkscholen in het bijzonder zijn stakeholders in het onderzoek, omdat zij te maken hebben met een bijzonder soort student die niet vaak fysiek contact heeft met docenten of de opleiding. Voor deze stakeholders is de begeleiding van de digitator van de student van belang, omdat de digitator het begeleidings- en beoordelingsproces van de praktijk goed moet duiden en overbrengen.

1.6 Onderzoeksvragen

Hoofdvraag

Het doel van dit onderzoek is tweeledig en leidt tot de volgende hoofdvraag:

Op welke wijze moeten digitatoren van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland invulling geven aan de professionele rollen die van belang zijn bij de online begeleiding van hun studenten; wat zijn inhoudelijke en didactische leervensen voor een traject om betreffende digitatoren daarin te ondersteunen?

De resultaten van het onderzoek leveren ontwerpeisen op voor een vorm te geven professionaliseringstraject.

Om bovenstaande vraag te kunnen beantwoorden, is er een antwoord gevonden op verschillende deelvragen.

Theoretische deelvragen

Voordat kon worden overgegaan tot onderzoek in de praktijk, was het van belang te bepalen waarover het precies gaat als er gesproken wordt van “ontwikkeling van professionele rollen bij online begeleiding”. Aan de hand van literatuurstudie zijn daarom eerst de volgende vragen behandeld om de zogenaamde *construct validity* te verhogen. Dit wil zeggen dat van de onderzoeksinstrumenten die gemaakt zijn aan de hand van de literatuurstudie ook verwacht mag worden dat ze antwoord geven op de empirische deelvragen (Robson, 2011).

In de literatuur wordt de term eTutor aangehouden als het gaat om de online begeleider van onderwijs (Fransen, 2005). Deze begeleider wordt bij de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland betiteld als ‘digitator’. Om die reden wordt bij het formuleren van diverse deelvragen deze laatste term aangehouden.

1. Wat zijn karakteristieken van online onderwijs en wat betekent dat voor rollen, taken en competenties van docenten bij het organiseren en begeleiden van dat type onderwijs?
2. Wat zijn didactische uitgangspunten bij het vormgeven van een professionaliseringstraject voor digitatoren?

De antwoorden op theoretische deelvragen 1 en 2 worden beschreven in de theoretische verkenning van hoofdstuk 2. Het antwoord op theoretische deelvraag 1 geeft indicaties voor benodigde rollen, taken en competenties bij online begeleiding door eTutoren/digitatoren. Het antwoord op theoretische deelvraag 2 vormt de basis voor een behoefteanalyse op het gebied van didactische invulling van een professionaliseringstraject voor digitatoren.

Contextanalyse

Om de beroepsrollen en gerelateerde taken van de digitator van de verkorte deeltijdopleiding van de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland in kaart te brengen, is een brede contextanalyse uitgevoerd. In drie deelonderzoeken is op verschillende niveaus (macro-, meso- en microniveau) onderzocht wat er over rollen en taken (van een lerarenopleider in het algemeen en digitator in het bijzonder) wordt gezegd en geschreven. Op deze wijze is een specifieke set rollen en taken voor de digitator van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland geformuleerd.

Documentanalyse (Deelonderzoek 1)

Deze contextanalyse is aangevangen met een documentanalyse op macroniveau, waarin de volgende deelvraag beantwoord is:

1. Welke professionele rollen en beroepstaken vervult een lerarenopleider in het begeleiden van (aankomende) leraren en hoe verhouden deze zich tot de rollen en taken bij online begeleiding?

De documentanalyse kan beschouwd worden als een contextanalyse op macroniveau. Dit wil zeggen dat de context op landelijk niveau beschreven is (Thijs & van den Akker, 2009). Deze documentanalyse vormt samen met de literatuurstudie een conceptueel model voor rollen en taken bij online begeleiding op de lerarenopleiding en vormt de basis voor de onderzoeksinstrumenten die worden ingezet om de empirische deelvragen te beantwoorden (Robson, 2011; Baarda, et al., 2013).

Deskresearch & Empirisch Onderzoek (Deelonderzoek 2&3)

De contextanalyse is voortgezet op meso- en microniveau aan de hand van onderstaande empirische deelvragen.

1. Welk beleid en welke visie heeft de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de professionele rollen en beroepstaken van een digitutor bij het online begeleiden van verkorte-deeltijdstudenten door digitutores?
2. Welke verwachtingen, behoeftes en wensen hebben studenten van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van hogeschool Inholland op het gebied van de rollen en beroepstaken van hun digitutor?

Empirische deelvraag 1 dient in eerste instantie ter verheldering van de context op mesoniveau en behelst daarmee het tweede deelonderzoek: die op instituuts- of opleidingsniveau (Thijs & van den Akker, 2009). Dit schetst een beeld van het onderwijsconcept en de wijze waarop de digitutor dat volgens de onderwijskundige staf, het management en de coördinatie dient in te vullen.

Antwoorden op empirische deelvraag 2 dienen om het onderwijsconcept op microniveau verder te beschrijven. Dit wil zeggen dat deelonderzoek 3 op het niveau van uitvoering in de praktijk is onderzocht (Thijs & van den Akker, 2009). In dit geval is dat gebeurd door specifiek de visie van studenten op hun online begeleiding in kaart te brengen.

Na beantwoording van deze empirische deelvragen is de contextanalyse grotendeels gereed. De resultaten uit de contextanalyse leiden tot een concretisering van professionele rollen en beroepstaken van digitores. Door vergelijking met de resultaten van theoretische deelvraag 1 zijn vervolgens benodigde competenties voor digitutores af te leiden.

Verificatie van rollen en taken & inventariseren leervoorkeuren

In het vervolg van het empirisch onderzoek is de set rollen, taken en competenties uit de contextanalyse ter verificatie voorgelegd aan digitutores. Tevens is hen naar aanleiding van de antwoorden op theoretische deelvraag 2 gevraagd op welke wijze zij vinden dat de professionalisering op het vlak van deze rollen, taken en competenties vorm moet krijgen. Dit is te beschouwen als een formatieve evaluatie van een productvoorstel (Nieveen, Folmer, & Vliegen, 2012), omdat de resultaten ontwerpeisen moeten opleveren voor een vorm te geven professionaliseringstraject.

Empirisch Onderzoek (Deelonderzoek 4:)

3. Welke verwachtingen, behoeftes en wensen hebben digitutores van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de professionele rollen en beroepstaken die worden gevraagd bij de online begeleiding van hun studenten?
4. Welke verwachtingen, behoeftes en wensen hebben digitutores van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de ontwikkeling van hun competenties bij online begeleiding en de middelen die hen daarbij kunnen ondersteunen?

1.7 Leeswijzer onderzoeksrapportage

Dit verslag wordt in hoofdstuk 2 vervolgd met een theoretische verkenning van online begeleiding in het hoger onderwijs. Hierbij komen aspecten als definiëring van diverse begrippen aan bod, alsmede verschillende verschijningsvormen van online begeleiding. Centraal daarbij staan de rollen en onderliggende taken van de eTutor en de competenties die deze online begeleider moet bezitten. Tevens wordt in deze verkenning ook beschreven met welke aspecten rekening moet worden gehouden als ICT-gerelateerde vernieuwingen worden ingezet in het onderwijs. Daarbij is met name van belang hoe duurzame implementatie tot stand kan komen door het professionaliseren van lerarenopleiders.

In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het empirisch onderzoek behandeld. Hierin wordt aangegeven wat de onderzoeksopzet is, voor welke onderzoeks- en waarnemingsgroepen is gekozen en welke onderzoeksinstrumenten worden ingezet om de diverse deelvragen te beantwoorden. Vervolgens wordt aangegeven hoe de data worden vergaard en geanalyseerd, en hoe betrouwbaarheid en validiteit zoveel mogelijk wordt gewaarborgd tijdens het hele onderzoeksproces.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten en conclusies (en daarmee de antwoorden op de deelvragen) van de deelonderzoeken besproken. Hiervoor is gekozen omdat de antwoorden op deze deelvragen de input vormen voor de instrumentaria van elk volgend deelonderzoek. Uiteindelijk leiden de conclusies van de contextanalyse tot een beschrijving van de totstandkoming van een concrete set rollen, taken en benodigde competenties voor digitatoren van de verkorte lerarenopleiding. In het laatste deel van het hoofdstuk worden de resultaten van een focusgroep van digitatoren besproken.

In hoofdstuk 5 wordt de uiteindelijke conclusie getrokken en de hoofdvraag van dit onderzoek wordt beantwoord, waarbij vervolgens inhoudelijke en didactische ontwerpeisen voor een professionaliseringstraject worden beschreven. Tevens wordt in dit hoofdstuk kritisch gereflecteerd op het ontwerp en de uitvoering van het onderzoek, de rol van de onderzoeker wordt belicht en er worden suggesties voor vervolgonderzoek aangedragen.

2 Theoretische Verkenning

2.1 Inleiding: werkwijze en leeswijzer

In de praktijk wordt onderzocht wat een digitutor van de lerarenopleiding moet doen (en daarmee wat hij/zij moet kennen en kunnen) om de taak van online lerarenopleider uit te voeren. Om een beeld te hebben van een online begeleider of eTutor wordt in deze theoretische verkenning een omschrijving gegeven van de diverse professionele rollen van een eTutor, de taken die behoren tot deze rollen en het handelen dat moet worden getoond om deze taken te kunnen uitvoeren¹.

De resultaten van de theoretische verkenning worden gebruikt om, tezamen met resultaten van de contextanalyse uit het empirisch onderzoek, te komen tot een concept rolprofiel waarin rollen, taken en competenties voor digitutores van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland worden beschreven. Dit profiel wordt in het vervolg van het empirisch onderzoek gevalideerd of aangescherpt door deze voor te leggen aan de digitutores. Het profiel wordt tevens gebruikt om de wijze waarop de professionalisering moet worden vormgegeven te bevragen bij diezelfde onderzoeksgroep.

Het is daarom in het kader van het onderliggende onderzoek dan ook van belang in de literatuur te verkennen welke eigenschappen een professionaliseringstraject voor lerarenopleiders in het algemeen, en digitutores in het bijzonder, moet hebben. Deze eigenschappen worden gebruikt om in de praktijk te onderzoeken hoe een professionaliseringstraject het beste kan worden vormgegeven.

De benodigde literatuur is gevonden door gebruik te maken van de zogenaamde sneeuwbalmethode voor literatuurstudie. Bij deze methode worden één of enkele sleuteldocumenten gebruikt om citaten van en/of verwijzingen naar gerelateerde bronnen te vinden, die op zichzelf ook weer naar bruikbare bronnen kunnen leiden (Robson, 2002). De sleuteldocumenten waren in dit geval een literatuurstudie naar de competenties van lerarenopleiders (Mallegrom, 2014) en een empirische studie naar de competenties van online begeleiders (Fransen, 2004). Tevens zijn enkele experts geraadpleegd voor het vergaren van bronnen.

Het bestuderen van deze bronnen leidde via de literatuurlijst naar diverse bronnen die het online leren en de begeleiding ervan door eTutores in kaart brengen. In deze theoretische verkenning wordt getracht een beschrijving te geven van rollen, taken, competenties en indicatoren/indicatief handelen, zodat vanuit die basis de genoemde instrumenten voor het praktijkonderzoek kunnen worden vormgegeven.

De literatuur is, met name op het gebied van ontwikkeling van rollen en competenties van de online begeleider, aangevuld door in diverse databases (<http://scholar.google.com>, <http://www.sciencedirect.com>, de database van Elsevier) te zoeken op diverse zoektermen:

- *Roles in online learning*
- *Roles in online teaching*
- *Roles eTutor*
- *Roles emoderator*
- *Competencies eTutor*
- *Competencies in online teaching*
- *Implementatie ICT onderwijs*
- *Professionaliseren online begeleiding*
- *Professionaliseren lerarenopleider*

¹ De relatie tussen deze aspecten is, tezamen met hoe deze zich verhouden tot benodigde competenties, beschreven in paragraaf 1.3.

Op basis van de titels van de artikelen en congresverslagen is een eerste schifting gemaakt in de veelheid aan bronnen. Daarbij is vooral gelet op titels van artikelen die specifiek aangeven dat professionele rollen, taken en competenties van de online begeleiders onderwerp van onderzoek was, of de ontwikkeling ervan in scholingsprogramma's voor de begeleiders. Na deze schifting is van elk artikel de samenvatting of het abstract gelezen om de toepasbaarheid van het artikel voor dit onderzoek te bepalen. Hieruit is uiteindelijk een definitieve lijst met artikelen en rapporten ontstaan.

De artikelen zijn daarna ingedeeld op de mate waarin ze aansloten bij een van de theoretische deelvragen. Vervolgens is elk artikel grondig gelezen en is de kern kort samengevat of zijn toepasbare elementen uit het artikel vastgelegd. Hierna is een globale *outline* per paragraaf geschreven, waarbij de kern of toepasbare zinsneden uit de artikelen zijn gebruikt als onderbouwing van het verhaal.

Er wordt in deze verkenning begonnen met het schetsen van een beeld van online leren in het hoger onderwijs om de globale ontwikkelingen en kenmerken te schetsen. Vervolgens wordt in paragraaf 2.3 ingegaan op de wijze waarop docenten bij online leerprocessen het begeleiden dienen vorm te geven. Daarbij is uitgegaan van de diverse professionele rollen die de docent daarbij moet invullen en de taken die daarbij horen. Om deze taken naar behoren uit te voeren, moet een docent bepaalde competenties bezitten. Daarom worden in paragraaf 2.4 aan de hand van een competentieprofiel voor eTutoren deze competenties beschreven. Tenslotte zal in paragraaf 2.5 worden besproken op welke wijze lerarenopleiders zich het meest effectief kunnen ontwikkelen, met name op het gebied van het duurzaam implementeren van ICT innovaties in hun onderwijs.

2.2 Online leren in hoger onderwijs

De aandacht voor het leren binnen een elektronische leeromgeving is, met name in het hoger onderwijs, de afgelopen jaren enorm toegenomen (Van der Dussen & Koss, 2013). Daarbij is het van belang om op te merken dat er diverse begrippen worden gebruikt als het gaat om leren via een elektronische leeromgeving. Zo wordt in de literatuur onder andere gesproken over tele-leren, afstandsleren, e-learning en online learning (Fransen, 2005). In het kader van dit onderzoek wordt, in lijn met Van der Dussen en Koss (2013) gekozen voor de term *online leren* omdat die definitie het meest overeenkomt met de staande praktijk van de digitale lerarenopleiding: Het onderwijs kan worden gevolgd zonder fysieke aanwezigheid op de plek van de onderwijsinstelling, maar via interactie over het internet. Daarbij heeft online leren vier eigenschappen:

- Docenten en studenten hebben geen fysiek contact;
- Er is geen sprake van strikte zelfstudie: de opleiding houdt invloed op planning, voorbereiding en begeleiding;
- Leermaterialen worden via internet verspreid;
- Communicatie vindt plaats in tweerichtingsverkeer via internet, zodat studenten met elkaar en met docenten kunnen communiceren.

Met bovenstaande kenmerken zijn er nog twee verschillende types leeromgevingen te onderscheiden, waarbij tijdsafhankelijkheid van het aanbod de typering bepaalt. De communicatie van studenten en docenten kan namelijk zowel synchroon als asynchroon plaatsvinden (Fransen, 2005), waarbij diverse onderwijsvormen diverse ratio's van (a)synchroniciteit hanteren. In het kader van dit onderzoek wordt online leren beschouwd als digitaal afstandsonderwijs met begeleiding op basis van, voornamelijk, asynchrone communicatie.

Er is wereldwijd al veel langer interesse voor online leren (Van der Dussen & Koss, 2013), maar de laatste twee jaar staat het online leren definitief op de agenda van de Nederlandse onderwijsinstellingen,

waaronder de Digipabo. Jacobi, Jelgerheid en Van der Woert (2014) schrijven in het jaarlijks trendrapport Open Education van Surf:

Wat in het trendrapport van 2013 al als een duidelijke kentering werd gesignaleerd, is in 2014 een feit: open en online onderwijs staat op de agenda van het Nederlandse hoger onderwijs. (...) De absolute mijlpaal van het afgelopen jaar was de brief van minister Bussemaker aan de Tweede Kamer, waarin zij de ontwikkeling naar meer open en online onderwijs veelbelovend vindt op verschillende vlakken, en het een enthousiasmerende en inspirerende ontwikkeling noemt die zij graag wil stimuleren en faciliteren. (p. 5)

Hierbij moet opgemerkt worden dat het volgen van een studie via online leren niet meer of minder effectief is dan het volgen van een conventionele studie, zo is gebleken uit omvangrijke meta-analyse van Bernard et al (2004). Meer recentelijk komt ook Hattie (2009) tot de conclusie dat, wanneer het gaat om opbrengsten en studiesucces, er geen aantoonbare verschillen zijn tussen een afstandsstudent en een student die conventioneel onderwijs volgt. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat er een duidelijke kentering is geconstateerd in de opbrengsten van online leren van voor 1998 en na 1998, die gerelateerd wordt aan de opkomst van technische hulpmiddelen die de interactie tussen studenten en docent bevorderen (Zhao, Lei, & Yan, 2005). Die interactie tussen studenten onderling en met de docenten lijkt dus een sleutelrol te spelen in de opbrengsten van online leren, wat onderschreven wordt door diverse andere onderzoeken (Norgard & Young, 2006; Kopp, Matteucci, & Tomassetto, 2012).

Conclusies en implicaties voor het onderzoek

Online leren kenmerkt zich zoals beschreven door een scheiding van plaats en/of tijd tussen studenten onderling en de docent(en), waarbij de onderwijsinstantie nog wel het leertraject van de student bepaalt en leermaterialen (via computernetwerken) aanbiedt (Fransen, 2005). Daarbij kan de interactie tussen studenten en docenten, die een sleutelrol speelt in de leeropbrengsten van de studenten, zowel synchroon als asynchroon plaatsvinden. Die al dan niet tijdsafhankelijke interactie is dan ook een belangrijk aandachtspunt in het praktijkonderzoek, omdat dit het aspect is waarop online begeleiding met name afwijkt van het contactonderwijs.

Deze ontwikkeling naar meer online leren roept namelijk de vraag op wat dit vraagt van begeleidende docenten. Deze vraag wordt in de literatuur al enige tijd bestudeerd (Goodyear, Salmon, Spector, Steeples, & Tickner, 2001; Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010; Baran & Correia, 2014). In de volgende paragraaf wordt beschreven op welke wijze docenten bij online leerprocessen het begeleiden adequaat kunnen vormgeven.

2.3 Rollen van begeleiders in online situaties

Om na te gaan welke competenties een docent nodig heeft om op adequate wijze online begeleiding te bieden, moet worden onderzocht welke professionele rollen daarbij van belang zijn en welke beroepstaken daaronder vallen.

Online leren is in paragraaf 2.2 al gedefinieerd als digitaal afstandsonderwijs met begeleiding op basis van, voornamelijk, asynchrone communicatie. Het kan daarbij gaan om het begeleiden van individuele leerprocessen (leren van feedback) of vormen van samenwerkend leren (leren van verschillende perspectieven) (Fransen, 2005). De mix tussen die twee bepaalt al voor een deel de rol die de begeleider van dit leren moet innemen.

De term 'online begeleiding' moet in het kader van dit onderzoek dan ook nader worden gedefinieerd. Er zijn immers tal van vormen die onder deze paraplu-term kunnen vallen en ook de online begeleider heeft verschillende rollen en verschillende titels, zoals tele-tutor, tele-trainer, online coach, eTrainer, eTutor en eModerator. Fransen (2005) heeft de verschillende vormen van online begeleiding gekoppeld aan

specifieke titels (zie figuur 1). In de context van online leren wordt de eTrainer gezien als iemand die leerprocessen begeleidt (al dan niet via samenwerkend leren), maar ook het leeraanbod ontwerpt (bijvoorbeeld door digitaal lesmateriaal of weblectures te ontwerpen). De eTutor daarentegen begeleidt uitsluitend de leerprocessen en ontwikkelt geen leeraanbod. Salmon (2011) noemt daarnaast nog de eModerator, die zich uitsluitend richt op het vormgeven van samenwerkend leren, volgens constructivistische uitgangspunten.

Tabel 1. Drie type begeleiders in de context van drie soorten online leren (Fransen, 2005)

Titel begeleider	Taken/Profiel	Soort van e-learning
eTrainer	Ontwikkelen van leeraanbod Begeleiden van individueel leren Begeleiden samenwerkend leren	Distribueren van aanbod Interactie met individuen Samenwerken stimuleren en vormgeven
eTutor	Begeleiden van individueel leren Begeleiden samenwerkend leren	Interactie met individuen Samenwerken stimuleren en vormgeven
eModerator	Begeleiden samenwerkend leren	Samenwerken stimuleren en vormgeven

In de context van het hbo en de lerarenopleiding gaat het vooral om het op afstand begeleiden van de leerprocessen van studenten binnen een elektronische leeromgeving. Het leeraanbod is daarbij in principe beschikbaar en hoeft niet te worden ontwikkeld door de begeleider zelf. In dat licht wordt in de rest van de theoretische verkenning dan ook de term eTutor gehanteerd als er wordt gesproken over de online begeleiding.

Diverse onderzoekers hebben het afgelopen decennium getracht een overzicht te geven van de beroepsrollen van eTutoren en de competenties die ze nodig hebben om deze uit te voeren. Hierbij kan worden vastgesteld dat er veel overlap is bij het vaststellen van de rollen. Zo komen Denis et al.(2004) tot centrale rollen als contentaanbieder, metacognitieve ondersteuner, procesbegeleider, adviseur, assessor, technoloog en aandrager van (leer)bronnen. De overeenkomsten met de rollen die Goodyear et al.(2001) aangeven zijn evident. Zij noemen namelijk de rollen van contentbeheerder & cursusbeheerder, procesbegeleider, adviseur, beoordelaar en technaut. Zij noemen ook curriculumdesigner en onderzoeker, welke door Denis et al.(2004) tot meer perifere rollen worden gerekend.

Bawane en Spector (2009) komen meer recentelijk op basis van bovenstaande en tientallen andere studies naar rollen en taken bij het online begeleiden tot een indeling in acht rollen. Hierin worden diverse categorieën en beroepstaken geïntegreerd weergegeven:

1. Professionele rol
 - Voldoen aan ethische en wettelijke normen
 - Communiceert effectief
 - Doet inspanningen om kennis up-to-date te houden
 - Laat toewijding en positieve werkhouding zien
2. Pedagogische-didactische rol
 - Ontwerpt en implementeert educatieve strategieën
 - Ontwikkelt geschikte leermiddelen
 - Implementeert instructiestrategieën
 - Faciliteert actieve deelname van studenten
3. Sociale rol
 - Draagt zorg voor een prettige leeromgeving
 - Kan conflicten op vriendelijke wijze oplossen
 - Vermijdt ongewenst gedrag
 - Stimuleert interactie tussen groepsleden

4. Evaluatieve rol
 - Monitort individuele en groepsvorderingen
 - Beoordeelt individuele en groepsprestaties
 - Evalueert het eigen leerplan
5. Beheerdersrol
 - Bepaalt het tijdspad en richting van het onderwijs
 - Laat leiderschapskwaliteiten zien
 - Stelt regels en afspraken vast
6. Technische rol
 - Heeft toegang tot diverse technische bronnen
 - Kan de meest geschikte bron aanspreken
 - Kan diverse technische bronnen ontwikkelen
 - Stelt bronnen voor aan studenten
7. Raadgevende rol
 - Draagt maatregelen aan om resultaten te verbeteren
 - Stemt mate van begeleiding af op basis van de behoefte van de student
8. Onderzoekende rol
 - Doet onderzoek naar betekenisvol leren
 - Kan onderzoeksresultaten interpreteren en toepassen in het eigen onderwijs

Deze lijst met rollen en onderliggende beroepstaken is door de onderzoekers ook voorgelegd aan experts met de vraag deze te rangschikken naar prioriteit en noodzaak. Deze rangschikking heeft ook implicaties voor opleidingstrajecten: hoe belangrijker de rol is, hoe meer aandacht eraan moet worden besteed bij het ontwikkelen van de online begeleiders (Bawane & Spector, 2009). Uit de rangschikking kwam naar voren dat de *pedagogisch-didactische rol* veruit de belangrijkste was volgens de experts. Hierbij moet opgemerkt worden dat bij deze beschrijving van de *pedagogisch-didactische rol* bij online begeleiding ook taken op het gebied van ontwerpen/ontwikkelen van onderwijs worden genoemd door de onderzoekers. Deze worden, overeenkomstig met de typering van de eTutor door Fransen (2005), in het kader van het praktisch onderzoek verder buiten beschouwing gelaten. Ook bij de lerarenopleiding ligt de verantwoording van ontwikkelen en ontwerpen niet bij de digitutor, maar bij module- of toetseigenaren (Inholland, 2014).

De *pedagogisch-didactische rol* wordt op respectabele afstand gevolgd door de *professionele rol*. De evaluatieve, sociale en *technische rol* waren op relatief korte afstand van elkaar derde, vierde en vijfde in de rangschikking. Deze vijf rollen zouden in professionaliseringstrajecten dan ook de meeste aandacht moeten krijgen (Bawane & Spector, 2009). Relatief minder van belang zijn de *raadgevende rol*, *beheerdersrol* en *onderzoekende rol*.

Deze rangschikking lijkt op het eerste gezicht goed nieuws voor leerkrachten die zich moeten bekwamen in online begeleiding: een basiscompetentie van conventioneel lesgeven blijkt ook bij online leren het meest noodzakelijk. De uitdaging ligt juist in het vormgeven van die didactiek in een digitale leeromgeving en of de eTutor een transfer kan maken op dat gebied. De vraag die zich ook aandient is in hoeverre (gevoelens van) onbekwaamheid in een rol de uitvoering van andere rollen in de weg kan zitten. Handelingsverlegenheid lijkt dan plots veel roet in het eten te kunnen gooien. Online begeleiders moeten daarom een positieve houding hebben tot online begeleiden (Smits, Stijnen, De Bie, & Bastiaens, 2006).

Conclusies en implicaties voor het onderzoek

De eTutor kenmerkt zich vooral als begeleider van leerprocessen via een digitale leeromgeving, waarbij hij/zij diverse professionele rollen heeft. Een professionele rol wordt beschouwd als een verzameling bij elkaar horende beroepstaken. Bij online begeleiding kunnen globaal acht van deze rollen worden onderscheiden die in meer of mindere mate van belang zijn. Bawane en Spector (2009) maar ook Denis

et al. (2004) geven aan dat de mate van belang van verschillende rollen en de beheersing ervan sterk afhankelijk zijn van de cultuur en context. Tevens spelen de achtergronden van de eTutoren zelf een belangrijke rol bij de wijze waarop ze het online begeleiden invullen (Badia, Garcia, & Meneses, 2014).

Bij professionaliseringstrajecten van eTutoren moet hiermee dan ook rekening worden gehouden. Het onderzoek, waarvan deze theoretische verkenning deel uitmaakt, is startpunt van een dergelijk professionaliseringstraject. Dit is dan ook hetgeen als eerste onderzocht is: wat vinden opleiding, studenten en digitutoren (de benaming van de opleiding voor hun eTutoren) wat de belangrijkste taken en daarmee rollen van de digitutoren zijn? En hoe ziet het adequaat functioneren van een digitutor er in de praktijk uit? De taken die Bawane en Spector (2009) beschrijven zijn dan ook in eerste instantie als uitgangspunt genomen en zijn vervolgens aangescherpt en aangevuld door contextanalyse in het empirisch onderzoek (zie hoofdstuk 3). Vervolgens is de vraag dan welke competenties er nodig zijn om deze taken naar behoren te kunnen uitvoeren. Daarom wordt in de volgende paragraaf een competentieprofiel voor eTutoren nader beschreven en gekoppeld aan de in deze paragraaf beschreven rollen.

2.4 Competenties bij online begeleiding

Door het vaststellen van de taken die een eTutor bij het online begeleiden moet uitvoeren, kan het belang van een professionele rol bepaald worden. Tevens kan daardoor worden bepaald wat een digitutor van de lerarenopleiding moet kennen en kunnen.

Om daarna een professionaliseringstraject verder vorm te geven is het echter van belang dit gewenste handelen te relateren aan competenties die een rol spelen bij begeleiding door eTutoren. Deze competenties bepalen immers welk concreet handelen een eTutor kán laten zien en dus in welke mate een eTutor de capaciteiten bezit om een rol of rollen goed in te vullen. Andersom kan op basis van deze indicatoren of het tonen van indicatief handelen vastgesteld worden dat deze competenties aanwezig zijn. Ook kan via het beschrijven van competenties een koppeling worden gezocht met de professionele rollen bij online begeleiding volgens Bawane en Spector (2009).

In deze paragraaf wordt een gevalideerd competentieprofiel beschreven van eTutoren, dat gebruikt kan worden om, tezamen met de resultaten van het empirisch onderzoek, inhoudelijke ontwerpeisen van een professionaliseringstraject te bepalen.

Dit competentieprofiel van Fransen (2004) is gevalideerd door onderzoek bij de opleiding waar ook dit onderzoek zal plaatsvinden: de Digipabo. Dit maakt het geschetste profiel nog relevanter in het kader van dit onderzoek. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat dit onderzoek meer dan tien jaar geleden heeft plaatsgevonden. Er is wellicht veel veranderd bij de opleiding zelf qua inhoud, opleidingsdidactiek, personeel, management en studenten. Daarbij geeft het gevalideerde profiel de competenties van een eTutor in zijn algemeenheid weer. In dit nieuwe onderzoek wordt specifiek gekeken naar de rollen, taken en competenties van eTutoren in lerarenopleidingen, wat wellicht 'aspecten' met zich meebrengt die de benodigde competenties aanscherpen of aanvullen. Het competentieprofiel van Fransen is schematisch weergegeven in figuur 1.

Competentie gericht op reflectie en zelfsturing

Deze competentie ligt volgens Fransen (2004) aan de basis van de ontwikkeling van een eTutor en is voorwaardelijk om de andere competenties te verwerven of te ontwikkelen, ook tijdens de professionele loopbaan. Daarbij kan worden verondersteld dat het deze competentie is, die de eTutor in staat stelt het eigen handelen te expliciteren en de resultaten en uitkomsten aan dit handelen te koppelen. Op deze wijze kan de eTutor tot bijsturing van zijn begeleiding te komen. In dat kader bezien faciliteert deze competentie alle rollen bij online begeleiding uit de vorige paragraaf, maar lijkt deze te worden geëxpliciteerd in de rol van onderzoeker.

	Individuele leerprocessen	Samenwerkend leren
Brede vakinhoudelijke competentie	Inhoudspecifieke individuele leerprocessen kunnen aansturen en begeleiden en gericht kunnen verwijzen [1A].	Inhoudspecifieke leerprocessen bij samenwerkend leren kunnen aansturen en begeleiden en gericht kunnen verwijzen [1B].
Methodisch-didactische competentie	Individuele leerprocessen kunnen aansturen en begeleiden met een effectieve inzet van beschikbare media en werkvormen [2A].	Samenwerkend leren kunnen aansturen en begeleiden met een effectieve inzet van beschikbare media en werkvormen [2B].
Sociaal-communicatieve competentie	Effectief mondeling en schriftelijk kunnen communiceren met inzet van geschikte media ten behoeve van individuele begeleiding [3A].	Effectief mondeling en schriftelijk kunnen communiceren met de inzet van geschikte media bij samenwerkend leren [3B].
Organisatorische- en ICT competentie	Een relevante, rijke en effectieve leeromgeving kunnen inrichten in het kader van de optimalisering van individuele leerprocessen [4A].	Een relevante, rijke en effectieve leeromgeving kunnen inrichten in het kader van de optimalisering van samenwerkend leren [4B].

Competent in reflectie en zelfsturing

Figuur 1. Het competentieprofiel van de eTutor (Fransen 2004)

Brede vakinhoudelijke competentie

Kijkend naar rolbeschrijvingen van online begeleiders lijkt een vakinhoudelijke rol niet nadrukkelijk naar voren te komen. Dit terwijl een eTutor vaak een vakexpert is op een bepaald kennisgebied, zeker in het geval van de digitutor bij de lerarenopleiding (Inholland, 2014). Een eTutor richt zich dan ook vooral op de proceskant van het leren (Fransen, 2005). De kennis van het leerstofdomein van een eTutor is echter noodzakelijk om goed te kunnen functioneren. De eTutor dient inhoudelijk overzicht te hebben van het kennisdomein om de andere rollen beter te kunnen vervullen. Leerprocessen zijn immers niet leerstofspecifiek en een brede vakinhoudelijke beheersing maakt een eTutor een betere diagnosticus, uitdager, rolmodel, activator, monitor en stimulator van zelfreflectie (Fransen, 2004). In dat kader moet vakinhoud dan ook niet gezien worden als iets wat te expliciteren is in een aparte rol, maar als een onderliggende competentie die alle rollen versterkt, die met name bij de pedagogisch-didactische, evaluatieve en *raadgevende rol* tot uiting komt.

Methodisch-didactische competentie

Deze competentie gaat over de kennis van en inzicht in methodieken en didactische concepten in brede zin. Het gaat om zowel traditionele didactiek als de didactiek die wordt gevormd door nieuwe media en virtuele omgevingen (en de onderlinge samenhang). Deze competentie lijkt, kijkend naar indicatoren, vooral de invulling van de *pedagogisch-didactische rol* en *evaluatieve rol* te faciliteren.

Sociaal-communicatieve competentie

Deze competentie omvat niet alleen de mondelinge en schriftelijke vaardigheden van een begeleider. Ook de kennis van en inzichten in groepsprocessen zijn van belang, evenals motivatie. Fransen (2005) benadrukt dat naarmate de begeleiding op afstand plaatsvindt en communicatie daarmee veelal schriftelijk en asynchroon verloopt, deze competentie van doorslaggevend belang wordt. Ook in paragraaf 2.2 is al beschreven hoe cruciaal de interactie tussen docenten en studenten lijkt. Het is daarom in het epirisch deel van dit onderzoek interessant om dit standpunt te vergelijken met de rangschikking van rollen in het onderzoek van Bawane & Spector (2009) die de *sociale rol* van de eTutor in de middenmoot plaatsen.

Organisatorische- en ICT competentie

Het organisatorisch aspect van deze competentie is gericht op het structureren van de digitale leeromgeving en leerprocessen. Dit moet het individuele en gezamenlijk leerproces optimaliseren. Hiermee lijkt deze competentie dus voorwaardelijk voor invulling van de *technische rol*.

Conclusies en implicatie voor het onderzoek

Een eTutor moet over een vijftal competenties beschikken om zijn/haar werk naar behoren te kunnen uitvoeren. Deze competenties staan niet op zichzelf maar zijn onderling met elkaar verweven. Doordat in dit profiel wordt uitgegaan van een 'brede' competentiebenadering is het lastig specifieke kennis, vaardigheden en houdingsaspecten te benoemen die een individu moet bezitten. Beter is het om concreet te beschrijven wat het praktisch handelen is van iemand die de competentie afdoende bezit. Dit worden dan ook wel indicatoren genoemd.

Fransen (2004) formuleert in zijn profiel deze indicatoren, die daarmee wijzen op de mate waarin iemand bepaalde taakaspecten van online begeleiding beheerst en daarmee over bepaalde 'eTutorcompetenties' beschikt. Deze indicatoren kunnen daarmee de brug vormen tussen de eerder beschreven professionele rollen van online begeleiding en de competenties die nodig zijn om de taken die tot die rollen behoren adequaat te kunnen uitvoeren.

Op basis hiervan is een overzicht gemaakt van de competenties die het juist invullen van een professionele rol door een eTutor mogelijk maakt. Dit moest op basis van het empirisch deel van dit onderzoek worden aangevuld en aangescherpt, zodat het bruikbaar kan zijn als taakprofiel in de context van de digitale lerarenopleiding. Dit model is schematisch weergegeven in tabel 2 op de volgende bladzijde.

Het overzicht is tot stand gekomen door de professionele rollen en taken uit de vorige paragraaf via een beschrijving van indicatief handelen te koppelen aan benodigde competenties. Door gebruik te maken van diverse kleuren per competentie is ook eenvoudig te zien bij welke rollen welke competenties van belang zijn.

Wat opvalt in tabel 2 is de uitgebreide indicatorenlijst bij de pedagogisch-didactische rol. Dit lijkt een bevestiging van de resultaten van het onderzoek van Bawane en Spector (2009) naar het belang van diverse rollen. Als gevolg hiervan is deze rol grondig geanalyseerd in de contextanalyse zodat de diverse taken en het bijbehorende handelen geëxpliciteerd konden worden.

Fransen (2004) lijkt daarentegen meer waarde te hechten aan de *sociale rol* dan uit het onderzoek van Bawane en Spector (2009) blijkt. Het belang van de *sociale rol* en de verwante taken is in het empirisch deel van het onderliggende onderzoek dan ook goed bekeken.

Wat ook opvalt is de relatief kleine lijst indicatoren bij de *evaluatieve rol*. Dit is toe te schrijven aan het feit dat in de lijst met indicatoren van Fransen (2004) weinig geschreven wordt over eventuele beoordelende taken van de eTutor (terwijl het evalueren van het eigen leerplan wellicht onder de competentie 'zelfreflectie' wordt geschaard). Deze rol is dan ook vanuit de contextanalyse in dit onderzoek aangevuld.

Tabel 2: Benodigde competenties bij uitvoeren van professionele rollen bij online begeleiding. De gebruikte kleuren geven koppeling aan tussen indicatief handelen en de daarvoor benodigde competenties en tonen derhalve welke competenties bij welke rollen van belang zijn.

Rol in online begeleiding volgens rangschikking door Bawane en Spector(2009)	Beroepstaken bij online begeleiden door eTutor, Bawane en Spector (2009)	Indicatief handelen door eTutor (gebaseerd op Fransen, 2004)*	Gerelateerde eTutor competentie(s), Fransen (2004)
Pedagogisch-Didactische rol	-Implementeert educatieve strategieën -Implementeert geschikte leermiddelen -Implementeert instructiestrategieën -Faciliteert actieve deelname van studenten	-Kunnen schakelen tussen aansturen, begeleiden en faciliteren -Begeleiding kunnen afstemmen op leerstijlen -Conditities kunnen realiseren die uitnodigen tot planmatig leren en zelfsturing -Conditities kunnen realiseren die actief leren en studeren bevorderen -Conditities kunnen realiseren voor vormen van een learning community -Vragen kunnen stellen die het problematiseren van een casus sturen -Onderzoeksprocessen op basis van probleemgestuurd onderwijs kunnen begeleiden	Methodisch-didactisch competent
		-In staat zijn het logisch structureren van een onderzoek te ondersteunen -Inzicht kunnen geven in principes en uitgangspunten van kennisconstructie -Inzicht kunnen geven in het onderscheid tussen impliciete en expliciete kennis -Inzicht kunnen geven in de principes van kennismanagement -Kunnen aangeven hoe expertise overdraagbaar gemaakt kan worden -Inzicht kunnen geven in soorten leren bij individuele en gezamenlijke leerprocessen	Vakinhoudelijk competent
		-Uitnodigende activiteiten kunnen ontwerpen die actief leren bevorderen -De leeromgeving zo kunnen inrichten dat zelfstandigheid van de lerende wordt bevorderd -De leeromgeving zo kunnen inrichten dat de zelfsturing van de groep wordt bevorderd	Organisatorisch- en ICT competent
Professionele rol	-Voldoet aan ethische en wettelijke normen -Communiqueert effectief -Doet inspanningen om kennis up-to-date te houden -Laat toewijding en positieve werkhouding zien	-Zicht kunnen bieden op actuele ontwikkelingen in het beroepenveld -Interdisciplinair kunnen denken en dit kunnen vertalen in een zoekstrategie -Verschillende, op de situatie toegesneden zoekstrategieën kunnen hanteren -In staat zijn informatie te beoordelen op relevantie en actualiteit -In staat zijn informatiebronnen te beoordelen op betrouwbaarheid -Onderzoeksvragen kunnen formuleren die leiden tot kennisconstructie -Onderzoeksvragen kunnen vertalen in een adequate zoekstrategie	Vakinhoudelijk competent
		De juiste rol kunnen kiezen gegeven de situatie van de lerende en het proces	Methodisch-didactisch competent
Evaluatieve rol	-Monitort individuele en groepsvooruitgang -Beoordeelt individuele en groepsprestaties -Evalueert het eigen leerplan	-Adequaat kunnen schakelen tussen feedback op proces en feedback op resultaat -Adequaat kunnen schakelen tussen individuele en collectieve feedback	Sociaal-communicatief competent
		-De reflectie op ervaring en ontwikkeling (binnen een groep) kunnen initiërend en ondersteunen -Het principe van onderlinge beoordeling effectief kunnen toepassen	Methodisch-didactisch competent
Sociale rol	-Draagt zorg voor een prettige leeromgeving -Kan conflicten op vriendelijke wijze oplossen -Vermijdt ongewenst gedrag -Stimuleert interactie tussen groepsleden	-Een constructieve frictie kunnen realiseren die stimuleert en niet frustreert -Een effectief en op de situatie toegesneden begeleidingsgesprek kunnen voeren -Effectief kunnen omgaan met communicatie op inhouds- en betrekkningsniveau -Effectief, op de persoon of groep toegesneden, schriftelijk kunnen communiceren -Effectief, op de persoon of groep toegesneden, mondeling kunnen communiceren -Een effectief, op de situatie toegesneden, gesprek met een groep kunnen voeren -Om kunnen gaan met verschil in participatie van de leden in een groep	Sociaal-communicatief competent
		-Vragen kunnen stellen, die uitnodigen tot uitwisseling van kennis -Activiteiten ontwerpen die uitnodigen tot samenwerkend leren	Methodisch-didactisch competent

Technische rol	-Heeft toegang tot diverse technische bronnen -Kan de meest geschikte bron aanspreken -Stelt bronnen voor aan studenten	-Discussionboard effectief inzetten bij vormen van samenwerkend leren -Effectief gebruik kunnen maken van de e-mail functie tijdens het begeleidingsproces -Het juiste communicatiemedium kiezen, gegeven de lerende en de leersituatie -In staat zijn een 'webquest' te initiëren en inhoudelijk aan te sturen	Sociaal-communicatief competent
		-Uitnodigende activiteiten kunnen ontwerpen die actief leren bevorderen -De leeromgeving zo kunnen inrichten dat zelfstandigheid van de lerende wordt bevorderd -De leeromgeving zo kunnen inrichten dat de zelfsturing van de groep wordt bevorderd -Effectieve ondersteuning in de leeromgeving kunnen inbouwen voor de lerende -Effectieve ondersteuning voor een taakgroep kunnen inbouwen binnen de leeromgeving -Synchrone communicatiemiddelen adequaat kunnen inzetten bij individuele begeleiding -Synchrone communicatie adequaat kunnen inzetten bij de begeleiding van taakgroepen -De leeromgeving adequaat en effectief kunnen gebruiken in het kader van de reflectie -Adequaat gebruik kunnen maken van de digitale omgeving in het kader van samenwerken	Organisatorisch- en ICT competent
Raadgevende rol	-Draagt maatregelen aan om resultaten te verbeteren -Stemt mate van begeleiding af op basis van de behoefte van de student	-Inzicht kunnen geven in de relevante kennisdomeinen van het beroep -Inzicht kunnen geven in de structuur van de relevante kennisdomeinen -In staat zijn betekenisvolle relaties te leggen tussen kennisdomeinen -Kunnen verwijzen naar experts voor specifieke gespecialiseerde kennis	Vakinhoudelijk competent
		-Kunnen inleven in de lerende en daar de begeleiding adequaat op afstemmen -In staat zijn de motivatie van de lerende te onderhouden en te versterken	Sociaal-communicatief competent
		-Inzicht kunnen geven in de structuur van de opleiding en relaties tussen leereenheden -Inzicht kunnen geven in de organisatie van en procedures binnen de opleiding	Organisatorisch- en ICT competent
Beheerdersrol	-Bepaalt het tijdspad en richting van het onderwijs -Laat leiderschapskwaliteiten zien -Stelt regels en afspraken vast	-In staat zijn een onderwijsleerproces te structureren en adequaat te plannen -In staat zijn processen van samenwerkend leren te structureren en te plannen	Organisatorisch- en ICT competent
Onderzoekende rol	-Doet onderzoek naar betekenisvol leren -Kan onderzoeksresultaten interpreteren en toepassen in het eigen onderwijs	-Resultaten van onderzoek en kennisconstructie adequaat kunnen vastleggen -Onderzoeksvragen kunnen vertalen in een adequate zoekstrategie	Vakinhoudelijk competent

2.5 Professionalisering bij ICT-gerelateerde onderwijsvernieuwingen

Het resultaat van dit onderzoek moet ontwerpeisen opleveren voor een professionaliseringstraject van online begeleiders van de lerarenopleiding. Het kan daarbij gaan om nieuwe leerkrachten van de lerarenopleiding, maar ook om ervaren leerkrachten die een nieuwe taak toebedeeld krijgen. Al gaat het dus om een onderwijsconcept dat inmiddels ruim tien jaar wordt ingezet, voor startende digitatoren is er nog steeds sprake van een digitale onderwijsvernieuwing binnen hun eigen onderwijs. Deze paragraaf behandelt de theorie over de wijze waarop de professionele ontwikkeling van een lerarenopleider het best kan worden vormgegeven bij ICT-gerelateerde onderwijsvernieuwingen. Als eerste wordt gekeken hoe een ICT-innovatie duurzaam kan worden geïmplementeerd in het onderwijs van een leerkracht. Vervolgens wordt beschreven op welke wijze professionals in het algemeen en lerarenopleiders in het bijzonder het meest effectief nieuwe competenties eigen kunnen maken.

Onderwijsvernieuwing is niet iets wat kan worden afgedwongen, maar een proces dat eenieder op eigen snelheid doorloopt (Fransen, 2013). Zeker als het gaat om ICT-gerelateerde vernieuwingen zal gelden dat de zogenaamde 'achterhoede' (doorgaans 85-90% van de leraren) pas meegaat als de ICT-vernieuwing zich bewezen heeft en velen ermee werken. Dit terwijl de voorlopers snel meegaan, of zelfs de ICT-vernieuwing zullen bedenken. Dit komt met name door de wijze waarop deze achterhoede omgaat met ICT en de ideeën die zij daarover hebben (Drent & Meelissen, 2008).

Om een leerkracht aan te zetten tot het vernieuwen van zijn onderwijs met ICT, is het van belang dat er rekening wordt gehouden met diverse factoren, zoals de kenmerken van de ICT-toepassing, de kenmerken van het team en de kenmerken van het leiderschap (Fransen, 2013). Zo zal bij een team waarin relatief veel mensen zitten met een focus op eigen ontwikkeling een innovatie sneller tot stand komen en zal men meer geneigd zijn te experimenteren met nieuwe toepassingen. In dergelijke gevallen zal de complexiteit of gebruiksvriendelijkheid van de applicatie ook minder een rol spelen. Bij een team wat meer gericht is op praktische of economische motieven zal het praktisch nut en/of de efficiëntie van de innovatie eerst moeten worden aangetoond. Applicaties zijn in dergelijke gevallen dan ook sneller 'te complex'. Ook de aansturing en facilitering door het leiderschap is van invloed. De meest succesvolle ICT-implementaties zijn vooral die innovaties die zowel bottom-up als top-down worden gestimuleerd (Drent & Meelissen, 2008). Er is dus sprake van een contextspecifieke benadering bij elke implementatie en daarmee de noodzaak om die context te verhelderen.

Fransen (2013) breekt daarom een lans voor het inzetten van voorlopers bij het 'meekrijgen' van de achterhoede. Deze voorloper kenmerkt zich in de hierboven genoemde wil om zich te ontwikkelen, is bereid om nieuwe routines en aanpakken uit te proberen en hebben vaak affiniteit met constructivistische vormen van onderwijs. Om zijn meer conservatieve collega (vanuit het oogpunt van ICT gebruik tenminste) mee te krijgen zal hij aansluiting moeten zoeken bij de manier waarop collega's in de achterhoede hun onderwijs inrichten, om vervolgens de gevolgen van een verandering aan te tonen. Hiermee sluit de zogenaamde pionier aan bij de *concerns* op de werkvloer (Fransen, Swager, Bottema, Van Goozen & Wijngaards, 2012).

Tevens moet er aandacht zijn voor de didactische inzet van ICT. Technische kennis alleen is onvoldoende voor het effectief inzetten van ICT voor educatieve doeleinden. Het is de combinatie van technische en didactische kennis die maakt dat iemand een geschikt middel kan identificeren voor het bevorderen van een leerproces (Fransen, 2013).

Leerkrachten moeten overtuigd zijn of worden van het nut van de toepassing en de toegevoegde waarde willen zij het naast of in hun dagelijkse werk gaan toepassen. Daarnaast moeten zij zich capabel voelen om ICT-toepassingen in te zetten. Toepassingen met een groot gebruikersgemak stelt hen in staat de vernieuwing met succes toe te passen. Bij meer complexere ICT toepassingen is wellicht een training

gewenst om te leren werken met de toepassing(en) (Fransen, 2013). De vraag is dan wel welke vorm de professionele ondersteuning door pioniers moet krijgen.

Bovenstaande vraag hangt uiteraard niet alleen af van inhoudelijke doelen. Bij het leren door professionals speelt de voorkeur van de professional ook een grote rol (Eimers, 2009). Op basis van onderzoek door Simons en Ruijters (2008) kan gesteld worden dat er vijf leervoorkeuren zijn die professionals hebben bij het leren:

- Kennis verwerven
- Oefenen
- Ontdekken
- Participeren
- De kunst afkijken

De voorkeur die iemand heeft bepaald voor een groot deel de effectiviteit van het leertraject voor dat individu (Eimers, 2009). Hieronder wordt elke leervoorkeur kort geschetst aan de hand van een ICT-innovatie in het onderwijs.

Kennis verwerven

De kennisverwerver wil het hoe en waarom weten. Hij of zij kenmerkt zich door doelgerichtheid, objectieve kennis en wil formele opleidingen onder leiding van een expert. Implementatie van die kennis geschiedt het liefst via een handleiding of boek en niet door aan collega's te vragen 'hoe het moet'. Bij aanwezigheid van deze professional bij een digitale onderwijsvernieuwing moet er theorie worden aangedragen over het bewezen nut van de vernieuwing en hoe deze geïmplementeerd dient te worden (Simons & Ruijters, 2008).

Oefenen

De oefenaar wil niet in het diepe gegooid worden, maar in een veilige situatie die de praktijk benadert onder leiding van een trainer oefenen (Simons & Ruijters, 2008). Daarbij mogen fouten gemaakt worden en is er ruimte voor reflectie. Bij inzet van een educatieve ICT-innovatie wil deze professional deze niet gelijk inzetten met leerlingen of studenten, maar eerst de applicatie of digitale omgeving verkennen aan de hand van een leermeester, met opdrachten die lijken op de praktijksituatie.

Ontdekken

De ontdekker is creatief, nieuwsgierig, op zoek naar innovaties waarvoor hij of zij zelf het initiatief neemt om te implementeren. Het ligt voor de hand dat deze professional de pionier of voorloper is die eerder in deze paragraaf werd omschreven. In ontwikkeltrajecten heeft de ontdekker aan een woord genoeg en moet ruimte worden gegund om te experimenteren. Onverwachte situaties zijn leerzaam en daarom kan hij/zij in het diepe worden gegooid. Bij educatieve ICT innovaties moeten deze professionals de ruimte krijgen om over de mogelijkheden van de innovatie te brainstormen en deze zelfstandig uit te proberen in de praktijk. Vervolgens moeten zij hun collega's te begeleiden bij hun leerproces (waarbij hij wel moet aansluiten bij hun leerbehoeftes, zoals eerder in deze paragraaf is omschreven) omdat zij anders te ver voor de troepen uit dreigen te lopen.

Participeren

De participeerder wil in overleg met anderen in een vertrouwde omgeving leren (Simons & Ruijters, 2008). In gesprek met collega's en vakgenoten leert deze professional het meest door uitwisseling van ideeën en door het krijgen van feedback op zijn/haar eigen concepten. Ontwikkeling van het team als geheel staat daarbij voorop en het proces is minstens zo belangrijk als de inhoud. Bij ICT-innovaties willen mensen met deze leervoorkeur vooraf, tijdens en na inzet van de applicatie of leeromgeving

reflecteren op de inzet ervan: Wat voor ideeën hebben we? Hoe vinden we het gaan en welke tips zijn er? Welke ervaringen hebben we en wat leren we daarvan?

De kunst afkijken

Snel, effectief en resultaatgericht zijn kenmerken van de kunstafkijker. Deze professionals gedijen in een hectische, veranderende, onvoorspelbare omgeving. Hierbij zijn zij op zoek naar situaties waarvan zij iets kunnen leren (Simons & Ruijters, 2008). Zij hebben oog voor het herkennen van experts in dat gebied en gebruiken dat voorbeeld om van te leren. Ze willen *best practices* onderzoeken zodat ze weten wat werkt. Oefenen en rollenspel zijn te kinderachtig, zonde van de tijd en nutteloos. Bij ICT innovaties willen ze uitgedaagd worden door mensen die de innovatie al eens met succes doorlopen hebben, willen weten wat ze hebben gedaan en wat het effect daarvan was.

Het is dus van belang om te weten welke leervoorkeur mensen hebben als ze worden ingezet voor een nieuwe taak. Dit kan door van elk individu in een traject na te gaan wat deze voorkeuren zijn, maar er zijn vooraf al uitspraken die kunnen worden gedaan voor sommige werkvelden. Dengerink, Koster, Lunenberg, & Korthagen (2007) hebben in hun onderzoek naar voorkeuren in professionaliseren bij lerarenopleiders geconcludeerd dat er bij deze beroepsgroep een sterke voorkeur is voor doelgericht experimenteren in de praktijk, inoefenen en leren van anderen. Dit alles insinueert een sterke voorkeur voor een ervaringsgerichte aanpak bij lerarenopleiders. Minder populair waren het leren door vakliteratuur, het doen van onderzoek en het incidenteel leren.

Conclusies en implicaties voor het onderzoek

Niet alleen de inhoudelijke eisen van het professionaliseringstraject moesten in de praktijk worden onderzocht, ook de wijze waarop een traject wordt aangeboden moest worden bekeken. Het was daarbij van belang voorkeuren van digitatoren in kaart te brengen zodat er een indicatie is voor het toekomstig te ontwerpen traject.

De theoretische verkenning laat daarbij zien dat er onder de doelgroep een sterke voorkeur is voor ervaringsgericht leren. Daarbij is de vraag of deze ervaring in een praktijksituatie moet gebeuren of in een (veilige) oefenomgeving. Tevens is het van belang om te achterhalen of men wil leren door constante uitwisseling van eigen ervaringen, of dat een expert een sturende rol moet innemen. Dat voorlopers uit eerdere fases van de Digipabo een rol moeten krijgen in het traject lijkt evident, gezien de ervaringen met eerdere ICT implementaties in het onderwijs. Deze pioniers moeten zich er echter bewust van zijn dat zij hun eigen behoefte tot experimenteren en innoveren moeten onderdrukken, om duurzame implementatie van een nieuwe werkwijze bij anderen mogelijk te maken.

Voor het onderzoek betekende dit dat in de interviews bij de digitatoren ook aandacht was voor de leervoorkeuren van deze professionals. Aan de hand van enkele stellingen en/of meer open vragen werden zij bevraagd over bovenstaande aspecten van leertrajecten.

2.6 Conclusies en kritische reflectie

Deze theoretische verkenning heeft ervoor gezorgd dat het empirisch onderzoek een focus kon krijgen. Door middel van de studie naar professionele rollen bij online begeleiding zijn diverse *sensitizing concepts* geformuleerd. Dit zijn richtinggevende begrippen en kaders die gebruikt zijn als lens om het onderzoek de juiste focus te geven (Boeije, 2014). In dit geval is het kader geformuleerd door rolbeschrijvingen van online begeleiders via taken en indicatief handelen te koppelen aan de competenties die eTutoren nodig hebben om hun begeleiding adequaat vorm te geven.

In dit onderzoek is dit richtinggevende kader in eerste instantie gebruikt om een vergelijking te maken met de eerste resultaten van de contextanalyse die beschreven zijn in hoofdstuk 4. De rollen en taken bij online begeleiding zijn in het empirisch onderzoek vergeleken met bekwaamheidseisen van lerarenopleidingen op landelijk niveau en de daarvan afgeleide rol- en taakbeschrijvingen.

Deze rollen en taken worden tevens gekoppeld aan de in deze verkenning beschreven competenties van online begeleiders (paragraaf 2.4). Zodoende is via de laatste stap in het empirisch onderzoek in kaart gebracht wat inhoudelijke ontwerpeisen zijn voor een professionaliseringstraject. Tevens kon in die fase van het empirisch onderzoek worden meegenomen wat de didactische uitgangspunten zijn van het traject, door de theoretische concepten rondom leervoorkeuren bij ICT-innovaties (paragraaf 2.5) in het onderwijs mee te nemen in de methodiek.

Een kritische noot bij deze theoretische verkenning moet geplaatst worden waar het gaat om literatuur die is gevonden op het gebied van online begeleiding. De diverse studies die zijn gebruikt in deze verkenning, beschrijven kenmerken van online begeleiding in het algemeen. De studies die gaan over de rollen bij online begeleiden door leerkrachten richten zich daarbij niet op lerarenopleidingen. Weliswaar heeft het onderzoek naar een competentieprofiel voor eTutoren door Fransen (2004) veel raakvlakken met het in dit verslag beschreven onderzoek, maar in het onderzoek van Fransen is niet specifiek gekeken naar de context van de lerarenopleiding. Dit zal dan ook in het empirisch deel van deze studie wel gebeuren middels een contextanalyse op macroniveau, waarbij landelijke bekwaamheidseisen en daarvan afgeleide rolbeschrijvingen worden gekoppeld aan de resultaten van deze verkenning.

Ook is er geen literatuur gevonden die specifiek handelt over het vormgeven van professionaliseringstrajecten bij online begeleiding op lerarenopleidingen. Er is in het kader van het onderliggende onderzoek sprake van een tweeledige theoretische verkenning: enerzijds is er een verkenning gedaan naar professionalisering bij ICT innovaties in het onderwijs, anderzijds is er gekeken naar rolontwikkeling bij lerarenopleiders. In de analyse is er getracht een combinatie te maken tussen deze aspecten, maar in het empirisch onderzoek moest worden onderzocht of deze conclusies ook in deze context overeind bleven.

3 Methodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt aangegeven tot welk type onderzoek het uitgevoerde onderzoek behoort; de onderzoeksgroepen zullen worden beschreven, evenals de onderzoeksinstrumentaria, wijze van dataverzameling en analyse.

3.2 Type onderzoek

In dit onderzoek is sprake van een kwalitatieve dataverzameling omdat ideeën, percepties, gevoelens, wensen en behoeften van betrokkenen de input moesten leveren voor het vormgeven van een professionaliseringsproces. Baarda et al. (2013) geven de volgende kenmerken voor een kwalitatief onderzoek aan die van toepassing zijn binnen dit onderzoek: de levensechtheid, het perspectief van de onderzochten is uitgangspunt, de onderzoeker is meetinstrument, de data wordt op afwisselende wijze verzameld, georganiseerd en geïnterpreteerd.

Volgens Baarda (2009) gaat het bij kwalitatief onderzoek om het verkrijgen van inzichten. Deze inzichten zijn in dit onderzoek, naast de literatuurstudie, verkregen door enerzijds uit te gaan van het perspectief van de Vereniging van Lerarenopleiders (VELON) en andere experts op het gebied van lerarenopleiders. Anderzijds is het perspectief van het management, onderwijskundigen, studenten en docenten (digitatoren) van de verkorte deeltijdopleiding leraar basisonderwijs van Inholland van belang in het onderzoek. Hierbij ligt de nadruk op de betekenissen, ervaringen en gezichtspunten van alle betrokkenen (Boeije, 2014). De onderzoeker maakt als coördinator van de Digipabo deel uit van de onderzoeksituatie, waardoor dit onderzoek elementen van een actieonderzoek bevat (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2007). De onderzoeksmethoden, de instrumenten en de afwisseling tussen dataverzameling en interpretatie worden in de volgende paragrafen beschreven.

In dit onderzoek gaat het om het begrijpen van een situatie die niet helder is: de rol van digitatoren in de lerarenopleiding is niet concreet omschreven. Hierdoor is deze rol wellicht niet voor alle betrokken partijen duidelijk. Wel is duidelijk dat het inwerken van startende digitatoren beter moet, zodat ze beter weten wat er van ze wordt verwacht. Dat is immers nog niet expliciet. Volgens Robson (2011) is het type onderzoek dat inzicht moet opleveren in dergelijke onduidelijke casuïstiek te omschrijven als verkennend. Het doel van dergelijk onderzoek kan zijn dat het ideeën genereert voor de toekomst, wat ook in dit geval gewenst is: de onderzoeksresultaten moeten kunnen leiden tot ontwerpeisen voor een professionaliseringstraject voor digitatoren van de verkorte deeltijd. Zodoende is er ook sprake van een verkennende eerste fase (vooronderzoeksfase) van ontwerpgericht onderzoek.

Voor het beantwoorden van de beschreven hoofdvraag en deelvragen is een onderzoek met een flexibel design uitgevoerd. Een flexibel design betekent dat het onderzoek tijdens de uitvoering kan worden aangepast, als blijkt dat het nodig is om nog een andere waarnemingsgroep of een instrument toe te voegen of aan te passen (Robson, 2002). Kenmerken van een flexibel ontwerp zijn (Robson, 2011):

- Meervoudige kwalitatieve (en eventuele kwantitatieve) dataverzameling. In het onderzoeksplan wordt duidelijk beschreven welke methode van dataverzameling wordt toegepast en hoe deze eruit ziet;
- De onderzoeker maakt deel uit van de onderzoekscontext, de focus ligt op de deelnemers;
- Het project start met een enkel idee of probleem, vanuit een gegeven context, dat de onderzoeker wil begrijpen.

Elk van deze drie kenmerken is van toepassing op dit onderzoek, waardoor er sprake moet zijn van een flexibel design. Aanpassingen aan het lopende onderzoek op basis van dit voortschrijdend inzicht zijn in de hieronder beschreven methodologie opgenomen en verantwoord.

Als onderdeel van het verkennend onderzoek is gekeken naar de behoeftes, verwachtingen en wensen van zowel studenten als digitatoren op het gebied van de invulling van de professionele rollen bij het online begeleiden. Volgens Robson (2011) valt een dergelijke *'evaluation of needs'* onder evaluatieonderzoek. In dit geval is het doel van de evaluatie echter niet het evalueren van de digitator of zijn/haar functioneren, maar is het onderdeel van een verkenning om een gerichte interventie te kunnen opzetten waarin behoeftes van betrokkenen kunnen worden meegenomen. Specifiek is er sprake van een eerste ontwikkelfase van een nieuw leerplan voor digitatoren waarvoor een productvoorstel dient te komen (Nieveen, Folmer, & Vliegen, 2012). Op basis van dit voorstel kan in de toekomst een leertraject worden ontworpen. Dit eerste voorstel is daarom wel formatief geëvalueerd zodat met het toekomstig traject ook de juiste leerdoelen worden bereikt. Formatieve evaluatie is gericht op het bepalen en verbeteren van de kwaliteit van een tussenproduct, zoals dit productvoorstel (Thijs & van den Akker, 2009).

Het onderzoek is kleinschalig omdat het onderzoeksobject een relatief kleine (gericht geselecteerde) groep docenten in de digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland Den Haag is. Tevens is het onderzoek door een enkele onderzoeker over een relatief korte tijdspanne (ruwweg vijf maanden) uitgevoerd.

3.3 Onderzoeksgroepen

Bij het vaststellen wie de deelnemers zijn bij een onderzoek, moet er onderscheid worden gemaakt tussen de onderzoekseenheid en de waarnemingseenheid (Baarda, et al., 2013).

Onderzoekseenheid

De onderzoekseenheid is of zijn de personen die drager zijn van de eigenschappen waar de onderzoeker in geïnteresseerd is (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmma, 2007). In dit onderzoek is de onderzoekseenheid de groep digitatoren van de verkorte opleiding tot leraar basisonderwijs van Inholland. Deze digitatoren vervullen een sleutelrol in het online onderwijs dat de opleiding biedt, omdat zij het voornaamste contact zijn met de studenten.

Waarnemingseenheden

De waarnemingseenheden zijn de groepen of personen bij wie de onderzoeker informatie tracht te verkrijgen over de onderzoekseenheid (Baarda, et al., 2013). Omdat in het kader van dit onderzoek de rollen van de digitator centraal staat, worden deze rollen bij drie groepen betrokkenen onderzocht:

1. Beleidsmakers Digipabo

De beleidsmakers spelen een belangrijke rol in het onderzoek, omdat via hen duidelijk moest worden wat de visie van het opleidingsmanagement is op het gebied van de begeleiding op afstand door de digitator. Om hierin duidelijkheid te scheppen is gekozen voor het benaderen van een onderwijskundige, een lid van het managementteam, de coördinator en een pionier op het gebied van online begeleiding binnen de opleiding. Om te bepalen welke beleidsmakers het meest geschikt zijn om helder te krijgen wat het beleid van de opleiding is op het gebied van de rollen die een digitator vervult in zijn begeleiding, is gebruik gemaakt van theoriegerichte selectie. Dit wil zeggen dat er sprake is van een vooraf beredeneerde steekproef uit de groep beleidsbepalers, waarbij aangenomen wordt dat door het bevragen van die individuen de onderzoeksvraag het best beantwoord kan worden (Baarda, et al., 2013).

Via deze theoriegerichte selectie is een onderwijskundige geselecteerd die zelf in het verleden digitutor is geweest bij de lerarenopleiding. De onderwijskundige in kwestie heeft interesse voor online leren (onder andere via *massive open online courses*) en is verantwoordelijk voor een grootschalig herontwerp van het leerplan van de gehele opleiding. Bij het opzetten van dit herontwerp is door onderwijskundigen ook aangegeven dat de digitale lerarenopleiding als uitgangspunt wordt genomen voor het ontwerpen van het reguliere curriculum. Als zodanig is het van belang zijn mening over de invulling van de begeleiding in kaart te brengen.

Het lid van het managementteam is voormalig coördinator van de digitale lerarenopleiding. Hij is als teamleider verantwoordelijk voor alle huidige digitutores van de verkorte deeltijd en heeft zelf theoretisch onderzoek gedaan naar de rollen van lerarenopleiders en online begeleiders.

De coördinator verkorte deeltijd Digipabo is verantwoordelijk voor de dagelijkse coördinatie van studenten en digitutores van de verkorte deeltijd.

De vierde respondent is een pionier van de Digipabo die vanaf het eerste uur betrokken is bij de opzet en uitvoering van de opleiding. Hij fungeert binnen de opleiding nog steeds als innovator en was in het verleden ook coördinator van de gehele Digipabo. Momenteel is hij actief als digitutor van twee verkorte digipabogroepen en begeleidt veelal beginnende digitutores en doet daarnaast onderzoek naar de praktijkbegeleiding van aankomende leerkrachten aan de hand van videobeelden.

2. Studenten verkorte Digipabo

Het theoretisch onderzoek levert een hypothetisch beeld op van de rollen die een digitutor moet vervullen en door het bevragen van de beleidsmakers kan worden vastgesteld wat vanuit het perspectief van de opleiding de belangrijkste speerpunten zijn. Maar de uiteindelijke doelgroep is natuurlijk de verkortedeeltijdstudent die op afstand de studie volgt en als eerste en voornaamste aanspreekpunt de digitutor heeft. Hun visie en verwachtingen van de rol(len) van de digitutor zijn daarom uitermate belangrijk om boven tafel te krijgen.

De waarnemingsgroep bestaat uit alle studenten van de verkorte digitale opleiding. Het gaat daarbij om 179 studenten in verschillende fases van de opleiding. Er zijn:

- 44 studenten die de studie medio februari 2015 zijn begonnen;
- 48 studenten die in september 2014 met de studie zijn begonnen;
- 36 studenten die in februari 2015 hun tweede jaar zijn begonnen;
- 45 studenten die in februari 2015 een start maken met hun (beoogde) laatste semester.

3. Digitutores verkorte opleiding

De digitutores zelf zijn ook waarnemingseenheid in het onderzoek. Niet alleen zijn zij bevraagd over hoe zij de rollen van de digitutor zien, er is ook gevraagd in hoeverre ze denken dat ze die rollen beheersen en hoe ze zich zouden kunnen ontwikkelen in de rollen waarin ze zich nog niet bekwaam voelen. Om te komen tot een zo groot mogelijke reikwijdte van resultaten, zijn via theoriegerichte selectie zeven tutores benaderd. De beredenering van de selectie is gebaseerd op 'kritieke gevallen' (Baarda, et al., 2013). Hierbij vindt de selectie plaats op basis van de ontwikkelingsstadia waarin de waarnemingseenheden zich bevinden. In dit geval is er een selectie gemaakt op basis van ervaring met begeleiding van digitale studenten verkorte deeltijd van de lerarenopleiding. Op deze wijze is de selectie van de digitutores representatief voor startende digitutores en is daarmee de externe validiteit vergroot (Robson, 2011; Baarda, et al., 2013). Er zijn drie tutores benaderd die ten tijde van het onderzoek of kort na afloop van het onderzoek voor de eerste maal startten als digitutor. Hierdoor konden verwachtingen rondom deze taak en de ondersteuning ervan door aankomend digitutores worden gepeild.

De twee volgende digitatoren, die zijn benaderd zijn in september 2014, zes maanden voordat het onderzoek is aangevangen, zijn voor het eerst begonnen met het begeleiden van een groep verkorte-deeltijdstudenten; één van deze digitatoren heeft als ICT-instructeur affiniteit met de inzet van ICT in het onderwijs.

De zevende digitator heeft twee jaar ervaring en is benaderd door het opleidingsmanagement om een draaiboek te schrijven voor startende digitatoren. Als zodanig kan hij beschouwd worden als een 'sleutelinformant' (Baarda, et al., 2013), omdat hij goed is ingevoerd in de materie, ervaring heeft en daardoor denkbeelden rondom de rollen van een digitator concreter kan verwoorden.

3.4 Dataverzameling

Verantwoording Contextanalyse (Deelonderzoek 1,2 &3)

Het gaat in dit onderzoek om een exploratie in de eerste fase van een ontwerpgericht onderzoek, waarbij context- en behoefteanalyse een belangrijke rol spelen. Aan de hand van de theoretische verkenning is een basis gelegd voor de conceptuele modellen en de onderzoeksinstrumenten die zullen worden ingezet bij het beantwoorden van de empirische deelvragen. Deze theoretische uitgangspunten zijn via een brede contextanalyse aangevuld met empirische data. Deze brede contextanalyse heeft via drie stappen op drie niveaus plaatsgevonden, waarbij de uitkomsten van iedere fase de input vormden voor de volgende fase. Deze niveaus zijn:

- het macroniveau, waarin de landelijke bekwaamheidseisen voor lerarenopleiders en afgeleide beroepsrollen worden beschreven;
- het mesoniveau, waarin het beleid en de visie van het instituut en de opleiding op online begeleiding worden beschreven;
- het microniveau, waarin de behoeftes, verwachtingen en wensen van digitatoren en de studenten in kaart worden gebracht

De verschillende niveaus werden via deelonderzoeken onderzocht, omdat de resultaten van elke stap van het onderzoek de methodologie en de keuzes voor de vervolgstappen bepaalden. De eerste fase van de contextanalyse heeft plaatsgevonden door documentanalyse toe te passen op de landelijke bekwaamheidseisen en de daarvan afgeleide beroepsrollen van lerarenopleiders. De resultaten van deze analyse zijn gecombineerd met de resultaten van het literatuuronderzoek naar rollen bij online begeleiding (paragraaf 2.3). Hierdoor is een conceptueel model voor rollen en taken van online begeleiders van lerarenopleidingen geformuleerd. Deze rollen en taken zijn in de volgende twee fases van de contextanalyse op meso- en microniveau aangevuld en aangescherpt met empirische data. Door de resultaten uit deze contextanalyse op het taakniveau te vergelijken met de competenties van eTutoren uit de theoretische verkenning (paragraaf 2.4) en de bekwaamheden van lerarenopleiders (paragraaf 4.2) is een taak- en competentieprofiel voor digitatoren gecreëerd.

Verantwoording Formatieve Evaluatie (Deelonderzoek 4)

Het profiel dat voortkomt uit de contextanalyse is in het kader van formatieve evaluatie voorgelegd aan digitatoren om zodoende te komen tot inhoudelijke ontwerpisen voor een professionaliseringstraject. Hierbij zijn ook de behoeftes op het gebied van de didactische invulling van datzelfde traject achterhaald, om zo concreet te komen tot een productvoorstel voor het ontwikkelen van een professionaliseringstraject (Nieveen, Folmer, & Vliegen, 2012).

De hierboven beschreven stappen worden in de rest van deze paragraaf nauwkeurig beschreven en gekoppeld aan de diverse instrumenten en waarnemingsgroepen die worden gebruikt om de resultaten te verkrijgen. In tabel 3 is schematisch de onderzoeksmethodiek van het empirische deel weergegeven.

Tabel 3: Overzicht van onderzoeksvragen, bijbehorende instrumenten en wijze van analyse

	Deelonderzoeksvraag	Wijze van dataverzameling	Wijze van data-analyse
Context (macro)	Welke professionele rollen en beroepstaken vervult een lerarenopleider in het begeleiden van (aankomende) leraren en hoe verhouden deze zich tot de rollen en taken bij online begeleiding?	Documentanalyse/Deskresearch: - Bekwaamheidseisen VELON (2013) - Rolbeschrijving lerarenopleiders (Lunenbergh, Dengerik, & Korthagen, 2013)	Selectieve codering, vastgelegd in samenvattend verslag. Uitkomsten verwerkt door combinatie met resultaten van theoretische verkenning. Dit vormt een conceptueel model die de basis vormt voor overige instrumenten.
Context (meso)	Welk beleid en visie heeft de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de professionele rollen die een digitutor inneemt bij het online begeleiden verkorte-deeltijdstudenten door digitutores?	Documentanalyse/Deskresearch: - Kritische reflectie opleiding t.b.v. accreditatie 2014 - Visie en verantwoording opleiding 2013	Rubricering op basis van conceptueel model, vastgelegd in samenvatting Uitkomsten verwerkt door aanscherping/aanvulling van rollen en taken uit theoretische verkenning en contextanalyse op macroniveau.
		Semigestructureerde interviews - Onderwijskundig medewerker - Lid van management lerarenopleiding - Coördinator Verkorte Digipabo - Digitutor met 10 jaar ervaring	Samenvatting van audio-opname op basis van rubricering uit conceptueel model, gevolgd door selectieve codering, aangevuld met open codering van het interview. (Robson, 2002). Uitkomsten vergeleken met de uitkomsten van documentanalyse en gebruikt voor aanpassing/aanvulling van enquêtes en vragen ten behoeve van de interviews van digitutores.
Context (micro)	Welke verwachtingen, behoeftes en wensen hebben studenten van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de professionele rollen die hun digitutor moet invullen bij hun online begeleiding?	Enquête Afname bij alle verkorte-deeltijdstudenten van de Digipabo	Kwantitatieve analyse van de enquêtes aan de hand van beschrijvende statistiek, gebruikmakend van mediaan en modus. Kwalitatieve analyse van open vraag aan de hand van rubricering. Vervolgens kwantificering van rubrieken. Uitkomsten vergeleken met de uitkomsten van eerdere deelvragen en gebruikt voor aanpassing/aanvulling van vragen/opdrachten ten behoeve van focusgroep digitutores.
	Vorming profiel met rollen en taken	Resultaten contextanalyse	Koppeling van resultaten contextanalyse aan beschreven modellen uit verkenning
Formatieve Evaluatie concept	Welke verwachtingen, behoeftes en wensen hebben digitutores van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de invulling van de professionele rollen die worden gevraagd bij de online begeleiding van hun studenten?	Semigestructureerde groepsinterviews (focusgroep) - Drie net startende digitutores - Twee digitutores met 6 maanden ervaring - Twee Digitutor met enkele jaren ervaren	Samenvatting van audio-opname, notities en notulen, op basis van rubricering uit conceptueel model, gevolgd door selectieve codering, aangevuld met open codering (Robson, 2002). Uitkomsten vergeleken met de uitkomsten van deelvraag 1 en 2 en gebruikt voor aanpassing van takenlijst en beantwoording (eerste deel van) hoofdvraag.
	Welke verwachtingen, behoeftes en wensen hebben digitutores van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de ontwikkeling van hun professionele rollen en de middelen die hen daarbij kunnen ondersteunen?	Semigestructureerde groepsinterviews (focusgroep) - Twee net startende digitutores - Twee digitutores met 6 maanden ervaring - Digitutor met enkele jaren ervaren	Samenvatting van audio-opname, notities en notulen, op basis van rubricering uit conceptueel model, gevolgd door selectieve codering, aangevuld met open codering (Robson, 2002). Uitkomsten worden vergeleken met de uitkomsten van deelvraag 1 en 2 en gebruikt voor bepalen didactische uitgangspunten van het traject.

Deelonderzoek 1: Documentanalyse rollen en competenties van lerarenopleiders

De eerste stap in het empirisch onderzoek is een brede contextanalyse. Hierin is vanuit breed geaccepteerde bekwaamheidseisen en rolbeschrijvingen voor lerarenopleiders ingezoomd op het onderwijsconcept van de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland in het algemeen en de Digipabo in het bijzonder.

De eerste fase van deze contextanalyse (macroniveau) is geschied aan de hand van deskresearch, waarin documenten betreffende lerarenopleidingen zijn geanalyseerd. Deskresearch is een onderzoeksmethode waarbij gebruik wordt gemaakt van al bestaande gegevens (Baarda, et al., 2013). Onderzoek naar bestaande gegevens heeft als voordelen in dit onderzoek dat het:

- kosten en tijd bespaart voor betrokkenen;
- respondentenbederf tegengaat;
- de validiteit van het onderzoek vergroot;
- de onderzoeker of waarnemingseenheden de resultaten niet kunnen beïnvloeden.

In dit geval is gebruik gemaakt van bekwaamheidseisen van VELON (2013) en literatuuronderzoek over rolbeschrijvingen en rolontwikkeling bij lerarenopleiders (Lunenberg, Dengerik, & Korthagen, 2013). De wijze en verantwoording voor de documentanalyse is te lezen in paragraaf 3.5.

Deelonderzoek 2: Beleid en visie van de Digipabo

Empirische deelvraag 1 is de tweede stap in de contextanalyse en draait om het verhelderen van het beleid en de visie van het management en onderwijskundige staf op de rollen van de digitutor. Het beantwoorden van deze deelvraag is aangevangen met documentanalyse van beleidsdocumenten van de lerarenopleiding.

In dit geval is gebruik gemaakt van recent opgestelde beleidsdocumenten. Deze zijn opgesteld naar aanleiding van de accreditatie van de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland in september 2014. Het gebruik van deze documenten heeft als bijkomend voordeel dat deze binnen de organisatie op verschillende momenten en door veel medewerkers van feedback zijn voorzien en gereviseerd, wat de validiteit van deze gegevens vergroot. De wijze en verantwoording voor de documentanalyse is te lezen in paragraaf 3.5.

Het beleid en de visie op de professionele rollen van de digitutor is verder verhelderd door interviews met de beleidsmakers die in paragraaf 3.3 zijn benoemd. Dit is gedaan om de resultaten meer intern valide te maken en/of nieuwe inzichten met betrekking tot het beleid en de visie van de opleiding op het digitaal begeleiden van verkorte-deeltijdstudenten door digitutores boven tafel te krijgen. De waarnemingsgroep is bevraagd op de diverse rollen die een digitutor inneemt in zijn/haar begeleiding van verkorte-deeltijdstudenten. Daarbij is gebruikgemaakt van het overzicht van rollen, taken en indicatief handelen dat is gevormd naar aanleiding van de theoretische verkenning (zie tabel 2, paragraaf 2.4). Op basis hiervan is een voorlopig interviewprotocol opgesteld, wat vervolgens naar aanleiding van de resultaten van de documentanalyse van beleidsstukken (zie paragraaf 4.2) op details is bijgesteld. De topiclijst is voor afname voorgelegd aan een expert voor feedback en aan groep *critical friends*. Op basis van deze topic- en vragenlijst zijn de beleidsmakers vervolgens geïnterviewd,

In de keuze van respondenten is gekozen voor vier beleidsmakers die goed ingevoerd zijn in de materie omtrent online begeleiden (zie paragraaf 3.2). Er is dan ook sprake van een zogenaamd elite-interview, omdat deze respondenten goed geïnformeerd zijn in de materie. Bij dergelijke interviews wordt aangeraden een ongestructureerde of semigestructureerde aanpak te kiezen bij het interviewen (Baarda, Hulst, & De Goede, 2012). Omdat bij dit interview de onderwerpen van te voren al vastliggen, maar de

volgorde waarin ze naar voren komen en hoe lang ieder onderwerp wordt behandeld niet, is er sprake van een semigestructureerd interview.

De respondenten hebben vooraf drie oriënterende vragen en een beknopt overzicht van de mogelijke acht rollen van de digitutor ontvangen. De oriënterende vragen waren erop gericht om:

- Een algemene omschrijving van de 'digitutor verkorte deeltijd' te geven;
- Het overzicht met taken en rollen aan te vullen of aan te passen;
- De rollen te rangschikken naar mate van belang.

Zij hebben deze vragen/opdrachten in eerste instantie schriftelijk beantwoord en hebben deze van te voren weer ingeleverd bij de interviewer. Deze notities zijn gebruikt in de verwerking van de data, maar ook om het gesprek vorm te geven.

Het interview werd gestart door de beleidsmakers een omschrijving van een 'digitutor' te laten geven. Dit werd gevolgd door een bespreking van het overzicht van taken van de digitutor en de rangschikking van rollen en het belang die zij aan elke rol hechten in de begeleiding van verkorte-deeltijdstudenten. Dit heeft vervolgens de volgorde bepaald waarin de topics uit het protocol aan bod zijn gekomen. De interviews zijn opgenomen met behulp van audioapparatuur. De oriënterende vragen, het beknopte overzicht van taken en rollen, en het interviewprotocol is opgenomen in bijlage 2. De wijze en verantwoording voor de analyse is te lezen in paragraaf 3.5.

Deelonderzoek 3: de context op groepsniveau

De empirische deelvraag die de context op microniveau onderzoekt, dient om de verwachtingen, wensen en behoeftes van digistudenten omtrent hun begeleiding boven tafel te krijgen. Om dergelijk gedachtes of gevoelens op zo'n grote schaal te expliciteren zijn enquêtes een geschikt onderzoeksinstrument (Robson, 2002). Het afnemen van dergelijke enquêtes kent enkele voor- en nadelen (Robson, 2002). De voordelen van een enquête zijn:

- Het is een relatief eenvoudige manier om houdingen, waarden, gedachten en motieven te bestuderen;
- Dat ze, mits goed opgesteld, generaliseerbare informatie van elke populatie kunnen opleveren;
- Relatief eenvoudig verschillen binnen de populatie in kaart kunnen worden gebracht;
- Vaak de enige realistische manier is om data te verzamelen van grote groepen;
- Op efficiënte wijze, tegen relatief lage kosten en in korte tijd grote hoeveelheden data kunnen worden verkregen;
- Anonimiteit toestaan, waardoor de respondent wellicht geneigd is open te zijn over gevoelige onderwerpen.

De deelvraag is dan ook beantwoord op basis van een enquête die is voorgelegd aan alle verkorte-deeltijdstudenten van de Digipabo. Enkele nadelen van een enquête zijn:

- De data worden beïnvloed door de eigenschappen van de respondenten (hun geheugen, kennis, ervaring, motivatie en persoonlijkheid);
- De respondenten zijn wellicht niet open of antwoorden politiek of sociaal gewenst;
- Deze zijn onderhevig aan een lage respons, degenen die responderen zijn wellicht niet representatief voor de groep in zijn geheel;
- De vragen kunnen ambigu zijn of misverstanden opleveren;
- Respondenten kunnen de enquête niet serieus nemen, wat niet altijd waar te nemen is door de onderzoeker.

Alvorens de enquête voor te leggen aan de studenten, was het daarom van belang mogelijke nadelen van dit instrument op te vangen en te kijken of de enquête geschikt was voor afname (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2007). Om de kwaliteit van de enquête beter te waarborgen is daarom gebruik gemaakt van een stappenplan (Robson, 2002):

1. Aan de hand van de literatuurstudie is een voorlopige topiclijst met stellingen opgesteld.
2. De conceptuele enquête is bijgesteld naar aanleiding van deskresearch en interviews die dienen om empirische deelvraag 1 te beantwoorden. Zo zijn enkele vragen over de *evaluatieve rol* van de begeleider toegevoegd, die in de oorspronkelijke lijst niet aan bod kwamen.
3. De enquête is voor feedback voorgelegd aan een expert op het gebied van online begeleiden in de lerarenopleiding. Tevens is de enquête voorgelegd aan een digitutor die niet tot de onderzoeksgroep behoort (vierjarige deeltijd) en een groep *critical friends* (afstudeerkring master leren en innoveren).
4. Eventuele feedback van de expert, de digitutor en *critical friends* is verwerkt.
5. De enquête is als pilot voorgelegd aan een groep digitale studenten die niet tot de uiteindelijke waarnemingsgroep behoort (bijvoorbeeld van de vierjarige deeltijd, geen respondent in dit onderzoek).
6. Feedback die is verkregen uit die afname is verwerkt door stellingen toe te voegen, aan te vullen of aan te scherpen.
7. De enquête is afgenomen bij de daadwerkelijke waarnemingsgroep op data dat zij fysiek aanwezig zijn op de opleiding, om de respons te verhogen en daarmee de representativiteit van de gegevens beter te waarborgen.

Het eerste concept van de enquête is afgeleid van een instrument dat bij een eerder onderzoek naar competenties van eTutoren op dezelfde lerarenopleiding is afgenomen (Fransen, 2004). Dit concept is vervolgens aangepast op basis van de resultaten van de contextanalyse (met name de documentanalyse en de interviews met beleidsmakers). De voornaamste aanpassing is gedaan op het gebied van de *evaluatieve rol*: in het oorspronkelijke instrument was slechts een enkele stelling over dit aspect opgenomen. Op basis van de uitkomsten van de contextanalyse op mesoniveau zijn hieraan enkele stellingen toegevoegd omdat deze rol van groter belang was.

Tevens is de enquête aangepast naar aanleiding van de feedback van de expert, de digitutor en de *critical friends*. Hierdoor zijn voorbeelden aangedragen bij bepaalde stellingen, of zaken die bij de verkorte deeltijd meer of minder van toepassing waren aangepast of aangescherpt. Tevens zijn stellingen aangepast (met name door nog enkele voorbeelden te geven) na de pilotafname bij de groep studenten.

De uiteindelijke enquête uit bijlage 5 omvat een reeks stellingen, waarop kan worden gescoord. De stellingen beschrijven een aantal kenmerkende handelingen van de digitutor. De stellingen zijn verder afgeleid van de geformuleerde taken uit bijlage 1. Er is wel een keuze gemaakt uit de veelheid van indicatoren om de vragenlijst te beperken, wat de kans op respons groter maakt (Fransen, 2005). Deze keuze is gebaseerd op de rollen en taken die als meest belangrijk naar voren kwamen tijdens de contextanalyse op mesoniveau (de documentanalyse van beleids- en visiestukken en interviews met beleidsmakers), waarover meer te lezen is in paragraaf 4.2. Over kenmerkende handelingen die over deze voornaamste rollen gaan zijn naar verhouding meer stellingen opgenomen. Van de vier voornaamste rollen zijn elk vijf stellingen opgenomen. Van de overige vier rollen zijn in totaal acht stellingen opgenomen.

De studenten is gevraagd op elke stelling te reageren in de vorm van een score op een schaal met de categorieën: **helemaal mee eens, mee eens, enigszins mee eens, niet mee eens of oneens, enigszins mee oneens, mee oneens, helemaal mee oneens.**

De lijst is afgesloten met een open vraag, waarin de studenten is gevraagd een top-3 te geven van de kwaliteiten waarover een goede digitutor zou moeten beschikken. Daarmee worden taken en/of indicatoren zichtbaar gemaakt die niet gekozen zijn voor de vragenlijst, maar die door studenten wel als belangrijk worden gezien. De wijze en verantwoording voor de analyse is te lezen in paragraaf 3.5.

Resultaten contextanalyse

Op basis van de resultaten en antwoorden van de contextanalyse is een profiel met rollen en taken van digitutores vastgesteld. Deze is via vergelijking met resultaten van de theoretische verkenning en de documentanalyse gekoppeld aan benodigde competenties voor digitutores van de verkorte lerarenopleiding. Dit vormt daarmee een concept taakprofiel, op basis waarvan inhoudelijke eisen van het toekomstig professionaliseringstraject kan worden vastgesteld. Dit concept is in de volgende fase van het empirisch onderzoek voorgelegd aan digitutores.

Deelonderzoek 4: Formatieve evaluatie

In de volgende fase van het empirisch onderzoek is de lijst via een focusgroep voorgelegd aan relatief minder ervaren digitutores en verder aangescherpt en aangevuld. Tevens is hen gevraagd wat ze het meest lastig vinden aan de diverse rollen en taken en hoe ze zich hierin beter zouden willen bekwamen. Op basis hiervan is bepaald wat ontwikkelbehoeftes zijn voor deze digitutores en hoe een professionaliseringsgebied op dat terrein kan worden vormgegeven.

Verificatie taken, rollen, competenties

Empirische deelvraag 3 draait om de verwachtingen, wensen en behoeften rondom de taken en rollen die tijdens de contextanalyse zijn bepaald. De vraag is beantwoord op basis van een focusgroep met zeven digitutores van de verkorte lerarenopleiding. Het gaat daarbij om respondenten van eenzelfde doelgroep die elk een eigen ervaringsniveau hebben met het digitaal begeleiden van studenten aan de verkorte deeltijd (zie voor een gedetailleerde beschrijving en verantwoording van de waarnemingsgroep paragraaf 3.2).

Omdat de doelen en de onderwerpen al vastgesteld waren, was er sprake van een semigestructureerd interview (Baarda, Hulst, & De Goede, 2012). Het protocol is beschreven in bijlage 6. De interviews zijn opgenomen met behulp van audioapparatuur. Tevens was er een notulist aanwezig en zijn na afloop de resultaten van de diverse werkvormen verzameld voor verwerking. De wijze en verantwoording voor de analyse is te lezen in paragraaf 3.5.

Het groepsinterview is gestart met een open vraag. De digitutores gaven elk een omschrijving van een 'digitutor' en gaven aan wat hun ervaring was met de taak. Dit is gevolgd door een werkvorm waarbij de acht rollen en de uitgewerkte taken (zoals deze zijn bepaald in de contextanalyse) op papieren vellen in de ruimte zijn geplaatst. De tutores werd medegedeeld dat hoe deze taken vanuit de theorie en contextanalyse zijn vastgesteld. De deelnemers kregen de vraag of zij van mening waren of deze taken inderdaad tot hun werk als online begeleiders behoren, of dat ze taken anders zouden omschrijven of zelfs missen.

Vervolgens is hen gevraagd het belang van diverse taken (en daarmee de rollen) aan te geven. Dit gebeurde door iedere tutor tien "punten" te geven die zij over de diverse taken (minstens drie) mochten verdelen. Dit deden zij door tien memobriefjes (met een kleur per tutor) op te plakken bij diverse taken.

De uitkomsten, overeenkomsten en verschillen tussen de tutores werden besproken, alvorens de uitkomsten van de diverse belangen van beleidsmakers en studenten mede te delen en te bespreken. Hierna hebben de digitutores de gelegenheid gekregen hun eerdere puntenverdeling aan te passen. Uiteindelijk is er een consensus gekomen over de belangrijkste taken van een digitutor.

Inventarisatie leervoorkeuren

Empirische deelvraag 4 draait om de verwachtingen, wensen en behoeften die digitutores hebben op het gebied van de ontwikkeling van professionele rollen. De vraag is beantwoord op basis van dezelfde focusgroep als deelvraag 3. De vragen zijn afgeleid van de resultaten van de theoretische verkenning (paragraaf 2.5).

Omdat de doelen en de onderwerpen al vastgesteld waren, was er sprake van een semigestructureerd interview (Baarda, Hulst, & De Goede, 2012). Het protocol is beschreven in bijlage 6. De interviews zijn opgenomen met behulp van audioapparatuur. Tevens was er een notulist aanwezig en zijn na afloop de resultaten van de diverse werkvormen verzameld voor verwerking. De wijze en verantwoording voor de analyse is te lezen in paragraaf 3.5.

De digitutores zijn bevestigd op hun gepercipieerde beheersing van de diverse taken en deelaspecten. De volgende werkvorm handelde over de ervaren complexiteit van diverse taken. De digitutores kregen opnieuw memobriefjes, maar nu tien stuks van dezelfde kleur. Deze moesten ze verdelen over taken (minstens drie) die zij als het meest complex ervaren bij het begeleiden van hun studenten. Ook hierna zijn de uitkomsten besproken en is vastgesteld wat digitutores nu als het meest complex ervaren bij de uitvoering van hun taken.

Bij taken die zij aangaven moeilijk te vinden, is doorgevraagd op wat ze precies lastig vinden aan de taak en op welke wijze zij dit beter willen doen. Tevens is hen gevraagd welke ondersteuning zij het liefst willen om zich beter te bekwamen in die taken. Aan de hand van enkele voorbeelden, die zijn afgeleid van de omschreven leervoorkeuren in paragraaf 2.5, hebben zij uitspraken gedaan over de wijze waarop zij begeleid willen worden in die complexere taken.

3.5 Data-analyse en dataverwerking

De data die verkregen zijn aan de hand van de beschreven methodieken zijn geanalyseerd. In deze paragraaf wordt per methodiek beschreven hoe de analyse heeft plaatsgevonden en hoe de kwaliteit van de analyse zoveel mogelijk is gewaarborgd.

Deelonderzoek 1: Documentanalyse (contextanalyse macroniveau)

De analyse van de documenten is verlopen door middel van datareductie (Baarda, 2009). De documenten van het VELON (2013) en de daaraan gerelateerde beroepsrollen van Lunenberg, Dengerik, & Korthagen (2013) zijn in eerste instantie samengevat en beschreven in dit verslag (paragraaf 4.2.2) Op basis hiervan is een koppeling gemaakt met resultaten van de theoretische verkenning rondom online begeleiding. Deze koppeling is schematisch weergegeven in een kwalitatieve tabel die de basis vormt voor de overige instrumenten in de contextanalyse (zie tabel 4).

Tevens is in deze fase het document over beroepsrollen van Lunenberg, Dengerik, & Korthagen (2013) geanalyseerd op beschrijvingen van concreet handelen door lerarenopleiders bij diverse taken. Dit concreet handelen is vervolgens geoperationaliseerd door het formuleren van indicatoren. Waar de betreffende bron tekortschoot, zijn aanvullende bronnen gezocht en geanalyseerd om bij bepaalde taken de indicatoren aan te vullen.

Deze indicatoren (zie bijlage 1) zijn in het vervolg van het onderzoek gebruikt om teksten en uitspraken te analyseren op taak- en gedragsaspecten van digitutores. De indicatoren vormden daarmee een eerste

concept voor een coderingsschema, aan de hand waarvan analyses zijn toegepast in de volgende fases van het onderzoek middels deductieve codering. Dit is een codering waarbij gebruik wordt gemaakt van codes die rechtstreeks voortkomen uit een conceptueel kader (Baarda, Hulst, & De Goede, 2012). Tijdens de betreffende analyses is waar nodig dit concept coderingsschema aangevuld en aangepast. Het uiteindelijke coderingsschema is terug te vinden in bijlage 4.

Deelonderzoek 2 Documentanalyse (contextanalyse mesoniveau)

De analyse van de beleidsdocumenten is verlopen door middel van datareductie (Baarda, 2009). De beleidsdocumenten zijn in eerste instantie geanalyseerd op uitspraken over taken, rollen van digitatoren EN reguliere tutors. Hiervoor is gekozen omdat in de beleidsdocumenten de digitatoren niet altijd expliciet werden benoemd, maar wel impliciet bedoeld. Waar dit niet helder was, zijn deze zaken aan de orde gesteld tijdens de interviews met beleidsmakers.

Deze teksten en zinsnedes uit beleidsdocumenten zijn vervolgens gerubriceerd, waarbij de rubrieken rechtstreeks afgeleid konden worden van thema's en begrippen uit het hiervoor beschreven conceptueel model. Met andere woorden: het was niet nodig om aan de hand van deze analyse te komen tot nieuwe rubrieken om dit model aan te vullen. Hierdoor is de praktijk van de Digipabo van Inholland deels in kaart gebracht. Het resultaat is een samenvatting van de beleidsdocumenten en een aanpassing van de vragen en protocollen in de volgende stap in de contextanalyse.

Deelonderzoek 2: Interviews (contextanalyse mesoniveau)

De opgenomen interviews met beleidsmakers zijn achteraf samengevat. De samenvatting is een eerste stap in de datareductie (Baarda, 2009). De samenvatting van de opnames is uitgevoerd aan de hand van een vooraf opgesteld protocol (zie bijlage 3). Dit protocol is grotendeels opgesteld vanuit hoofdtokens uit het geformuleerde conceptuele model van taken en rollen van online begeleiders van lerarenopleidingen. Het protocol is aangevuld met aspecten die tijdens het interview ook aan bod zijn gekomen (zoals een bespreking van het overzicht van diverse taken en rollen en de rangschikking van deze aspecten).

Door het gebruik van dit samenvattingsprotocol is het mogelijk om:

- Uitspraken over taken en taakaspecten die binnen eenzelfde rol vallen overzichtelijk weer te geven;
- De samenvatting leesbaarder te maken voor de respondent;
- De volgende stap in de analyse (codering) te vergemakkelijken omdat uitspraken over een topic thema al gebundeld zijn;
- Het onderling vergelijken van de interviews te vereenvoudigen.

De samenvatting van het interview is naar de respondenten gestuurd voor een membercheck en opmerkingen door de respondenten zijn verwerkt.

De volgende stap in de analyse van de interviews is codering van de samenvattingen. Bij de codering is gebruik gemaakt van Kodani. Het interviewprotocol is ingevoerd, waarbij bij elke vraag werd aangegeven welke kernbegrippen, dimensies, aspecten en subaspecten een rol speelden bij de vraag. Vervolgens zijn de samengevatte antwoorden ingevoerd, zodat de codering kon plaatsvinden.

In eerste instantie is dit gebeurd door deductieve selectieve codering op basis van een concept coderingsschema wat voortkwam uit de contextanalyse op macroniveau. Omdat er echter sprake kon zijn van empirische elementen die niet gevonden en beschreven zijn bij de theoretische verkenning of de contextanalyse op macroniveau, zijn de teksten na deze eerste analyse ook met behulp van open codering bekeken om te zien of de theorie kan worden aangevuld vanuit empirische resultaten. Dit wordt

beschouwd als inductieve analyse (Baarda, Hulst, & De Goede, 2012). Nieuwe codes die van belang werden geacht voor het onderzoek zijn toegevoegd aan bovengenoemd coderingsschema. Deze combinatie van deductieve en inductieve analyse wordt ook wel abductie genoemd (Boeijs, 2014).

Bij codering zijn er over het algemeen twee categorieën codes: themacodes en variatiecodes (Baarda, Hulst, & De Goede, 2012). Themacodes geven aan over welk onderwerp of thema een fragment gaat. Een variatiecode geeft aan wat er specifiek over het thema of fragment wordt gezegd, of welke waarde er aan het thema wordt gehecht.

In bijlage 4 is het uiteindelijke coderingschema met themacodes en diverse variatiecodes aangegeven, welke is afgeleid van de theoretische verkenning, contextanalyse op macroniveau en aangevuld vanuit de empirische data uit alle deelonderzoeken.

Deelonderzoek 3: Enquête (contextanalyse microniveau)

Voor kwantitatieve analyse van de resultaten uit de enquête is gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek. Bij beschrijvende statistiek wordt de data geordend om van losse data een overzicht te maken (Robson, 2002). In deze analyse is gekeken naar het belang dat studenten van de digitale verkorte deeltijdopleiding hechten aan diverse taken en rollen en welke wensen en behoeften zij hebben bij hun begeleiding door de digitutor.

Het eerste deel van de analyse leidde via een tabel tot het vaststellen in welke mate de studenten het eens zijn met de diverse stellingen. Tevens is door bivariate inferentiele statistiek geanalyseerd of de antwoorden per fase van de opleiding verschillen of verschuiven. Hierbij is gebruik gemaakt van Goodman-Kruskal Gamma, een methode om na te gaan of ordinale gegevens significant verschillen ten opzichte van elkaar (Stikker, 2014). Na deze analyse bleek dat die voor 25 van de 28 stellingen niet gold: de analyse op deze 25 is voortgezet op alle gegevens omdat deze generaliseerbaar bleken voor de populatie in zijn geheel.

Voor de drie overige stellingen is geanalyseerd waar de verschillen ontstaan en wat dit betekent voor de interpretatie van de data. Het bleek dat nog steeds alle studenten het eens waren met de drie stellingen, maar dat studenten die langer studeren het in grotere mate eens waren. Om iets te kunnen zeggen over het belang wat de gehele populatie verkorte-deeltijdstudenten hecht aan bepaalde taken, zijn deze stellingen dan ook niet meegenomen in deze analyse.

Daarna is per stelling/vraag geanalyseerd wat er door studenten gescoord wordt: door het gebruik van mediaan en modus en door vergelijking van deze centrumwaarden is een globale rangschikking gemaakt van de stellingen waar studenten het het meest 'mee eens' zijn. Dit was noodzakelijk omdat het gebruik van slechts één van beide centrumwaarden niet zorgde voor een duidelijke onderscheiding van taken die meest/minder/minst van belang zijn. Stellingen waarvan de mediaan en/of de modus van de antwoorden 'helemaal mee eens' was, zijn daarbij geormerkt als belangrijkste indicatoren voor goede online begeleiders. Stellingen waarvan de mediaan of modus van de antwoorden 'enigszins mee eens' of minder was, zijn geormerkt als relatief minder van belang. Hierbij is ook gekeken naar de standaarddeviatie, om te bepalen in hoeverre studenten het met elkaar eens zijn.

Vervolgens zijn de antwoorden op de open vraag (*wat zijn de belangrijkste kwaliteiten van een goede digitutor?*) gerubriceerd en geturfd. Tezamen met de analyse van de kwantitatieve data vormt dit een beeld van de verwachtingen, behoeftes en wensen van de studenten. Op basis van deze analyse kon bepaald worden wat studenten het belangrijkste vinden in hun begeleiding door de digitutor.

Formuleren conceptprofiel

Op basis van de resultaten uit de theoretische verkenning en empirisch onderzoek kon een conceptprofiel

met rollen en taken worden opgesteld. Rollen en taken vanuit de theoretische verkenning zijn door middel van onderzoek bij de Digipabo geconcretiseerd en vertaald naar concreet handelen van de digitutor. Dit concept is in de volgende fase voorgelegd aan digitutores om omschrijvingen te valideren of scherper neer te zetten. Ook kon het concept gebruikt worden om de wensen, verwachtingen en behoeftes op het gebied van de ondersteuning bij diverse rollen en/of taken te bepalen. Het conceptprofiel is toegevoegd in bijlage 6

Deelonderzoek 4: Focusgroep

De audio-opname van de focusgroep met digitutores is na afloop van de focusgroep samengevat. Daarbij zijn ook de notulen, papieren vellen met taken/rollen en de memobriefjes gebruikt om een samenvattend verslag te schrijven.

De samenvatting is naar de notulist en deelnemers gestuurd voor een membercheck en op basis daarvan aangepast of aangevuld. De samenvatting is vervolgens geanalyseerd door middel van datareductie (Baarda, 2009). In eerste instantie is dit gebeurd door deductieve selectieve codering op basis van het coderingsschema wat voortkwam uit eerdere fases van de opleiding. Vervolgens is de nog niet gecodeerde tekst opnieuw geanalyseerd via open codering. Daarbij zijn nieuwe codes toegevoegd aan het uiteindelijke coderingsschema, wat te vinden is in bijlage 4.

Op basis van de analyse is het conceptprofiel met rollen en taken aangepast en vastgesteld. Tevens is vastgesteld welke perceptie digitutores hebben van hun eigen beheersing van de diverse rollen van de digitutor. Tevens is op basis van de analyse vastgesteld welke wensen, behoeften en verwachtingen de digitutores hebben van toekomstige professionaliseringstrajecten.

3.6 Procedure

Na het verkrijgen van de resultaten en het analyseren, is gereflecteerd op de verkregen resultaten. Er is gekeken in hoeverre deze hebben bijgedragen aan de beantwoording van de onderzoeksvragen (Baarda, et al., 2013), zodat waar nodig aanvullend onderzoek kon worden gedaan, of heranalyse van de bestaande resultaten kon plaatsvinden. Na het afronden van elk deelonderzoek bleek dat de bijbehorende onderzoeksvraag kon worden beantwoord. Er is gedurende de uitvoering van het onderzoek dan ook geen aanvullend onderzoek nodig geweest. Wel zijn naar aanleiding van de conclusies van elke deelvraag de onderzoeksinstrumenten voor de volgende fase aangescherpt.

3.7 Validiteit

Validiteit heeft te maken met de mate waarin uitkomsten van het onderzoek door systematische fouten worden beïnvloed (Fischer & Julsing, 2014). Fischer en Julsing (2014) maken daarbij onderscheid in drie vormen van validiteit:

- constructvaliditeit;
- interne validiteit;
- externe validiteit.

Elke vorm is in het kader van dit onderzoek van toepassing en voor iedere vorm zijn interventies toegepast om bedreigingen te voorkomen en te verkleinen.

Bedreigingen voor constructvaliditeit

Bij constructvaliditeit draait het om de vraag of er is gemeten wat men wil weten (Fischer & Julsing, 2014). Met name de wijze van meten is daarbij van belang. Hierbij zijn door Fischer & Julsing (2014) enkele bedreigingen beschreven die ook voor dit onderzoek relevant zijn:

- Adequaatheid van operationalisatie: operationaliseren is het vertalen van begrippen en theorie zodat deze te meten zijn in empirische situaties. In dit onderzoek is gebruikgemaakt van een door de onderzoeker samengesteld theoretisch construct. Het construct komt voort uit studie van twee veelbeschreven thema's: de bekwaamheden van online begeleiders en de bekwaamheden van lerarenopleiders. Omdat er sprake was van een samengesteld construct kon het zijn dat dit construct hiaten bevatte en als zodanig niet volledig de werkelijkheid benaderde. Interviewprotocollen en enquêtes zijn daarom ook voorgelegd aan een expert, zogenaamde '*expert-appraisal*' (Robson, 2002), op het gebied van online begeleiden die aanwezig zijn in de lerarenopleiding of gelieerde lectoraten. Ook is de enquête als pilot voorgelegd aan twee digitatoren en afgenomen bij een groep studenten die niet tot een waarnemingsgroep behoorde. Op basis hiervan zijn diverse stellingen aangepast en/of toegevoegd.
- Raden van hypothese. Respondenten kunnen wellicht antwoorden geven waarvan ze vermoeden dat de onderzoeker ze graag wil horen. Omdat het in dit onderzoek gaat om professionaliseringstrajecten, zou het in theorie mogelijk kunnen zijn dat digitatoren wenselijke antwoorden gaven waardoor hun bekwaamheden hoger worden ingeschat. Studenten kunnen de lat voor hun verwachtingen op het gebied van begeleiding hoger leggen dan ze wellicht zelf realistisch achten om als zodanig een grotere impuls voor ontwikkeling bij digitatoren af te dwingen. Een interventie op dit gebied was mogelijk door richting respondenten het onderwerp van het onderzoek vooral te richten op "nieuwe digitatoren" zodat ze het onderzoek los konden zien van hun eigen belangen.
- Verwachtingen van de onderzoeker. De onderzoeker kan hypothesen hebben over uitkomsten en als zodanig uitkomsten en resultaten verkeerd interpreteren. Als interventie voor deze bedreiging zijn instrumenten voorgelegd aan experts, uitkomsten van methodieken voorgelegd aan de respondenten (zogenaamde memberchecks) waar mogelijk (documentanalyse en interviews). Tevens vond er voor, tijdens en na het onderzoek *peerdebriefing* plaats doormiddel van de afstudeerkringen van de Master Leren & Innoveren (Robson, 2002).

Bedreigingen voor interne validiteit

Bij interne validiteit gaat het om alternatieve verklaringen voor gevonden verbanden of verklaringen. Dit is vooral van belang bij toetsend en exploratief onderzoek (Fischer & Julsing, 2014). In dit exploratief onderzoek is gekeken naar patronen die via diverse bronnen zijn vastgesteld. Deze patronen konden echter worden beïnvloed door diverse factoren. Deze factoren staan hieronder beschreven. Tevens is per factor aangegeven welke interventies zijn ingezet om de effecten te minimaliseren:

- Het kan zijn dat het vaststellen van patronen gebeurt op basis van onbekende variabelen. Zo kan het zijn dat digitatoren wel de bekwaamheden hebben om aankomende leraren online te begeleiden, maar door andere, niet gemeten factoren zoals tijdgebrek, persoonlijke omstandigheden, niet werkende elektronische middelen of andere zaken deze taak niet naar behoren kunnen uitvoeren. Het was daarom van belang deze belemmerende (of eventueel motiverende factoren) mee te nemen in de interviews en de focusgroep.
- Ook gebeurtenissen tijdens het onderzoek kunnen respondenten en daardoor uitkomsten beïnvloeden. Studiedagen, onderlinge gesprekken, tegenvallende beoordelingen, aanhoudende problemen met technische voorzieningen konden mogelijk invloed uitoefenen op resultaten. Het was daarom van belang deze gebeurtenissen en hun mogelijke invloed op het onderzoek bij te houden in het onderzoekslogboek om als zodanig reflectie op deze gebeurtenissen mogelijk te maken.
- De selectie van respondenten zal het resultaat beïnvloeden. Bij beleidsmakers zijn vier respondenten geselecteerd met affiniteit voor leren door ICT op afstand. De resultaten hiervan zullen anders zijn wanneer managers van locaties met een *blended* variant (waarin studenten

regelmatig op de locatie komen) worden geïnterviewd. Deze beleidsmakers zijn door het opleidingsmanagement verantwoordelijk gesteld voor (ontwikkelingen binnen) deze opleidingsstroom en als zodanig is hun opinie hierover het meest relevant. Bij de studenten is er geen sprake van selectie, maar er is wel rekening gehouden met het feit dat de 'agenda' van de respondent zelf invloed kan hebben op de uitkomst. De kans dat een ontevreden student een enquête zal invullen is wellicht groter dan dat een tevreden student dit zal doen. Hierdoor kunnen uitkomsten van dit instrument worden beïnvloed. Bij de selectie van digitatoren is de mate van ervarenheid wellicht een variabele die invloed heeft op de uitkomsten. Als zodanig is er een gerichte selectie gemaakt van vier tutoren die in verschillende mate ervaren zijn. Daarbij moet de onderzoeker alert zijn dat de uitspraken van de (iets) meer ervaren tutoren niet zwaarder wegen dan de onervaren digitator (in tegendeel zelfs), maar dat de wat meer ervaren digitator de rollen en competenties daardoor wellicht wel beter kan verwoorden.

Deze selectie werkt ook nog door bij het vaststellen van mate waarin de uitkomsten van het onderzoek representatief zijn voor de gehele onderzoeksgroep digitatoren (Fischer & Julsing, 2014) of zelfs daarbuiten. Door de triangulatie binnen het onderzoek, en het feit dat het beleid via *mixed instruments* is onderzocht, mag aangenomen worden dat de resultaten van alle instrumentaria tezamen een valide antwoord geven op de onderzoeksvraag. Daarbij moet wel de vraag worden gesteld in hoeverre er sprake is van externe validiteit, dat wil zeggen, in hoeverre de gevonden resultaten generaliseerbaar zijn buiten de waarnemingsgroepen en onderzoeksgroep. Door de afbakening zijn de onderzoeksresultaten representatief voor de 'online begeleiders van digitale verkorte opleidingen tot leraar basisonderwijs'. Het is echter de vraag in hoeverre uitkomsten generaliseerbaar zijn voor andere vormen van online begeleiding, zoals bij de *blended* variant in Dordrecht, of online begeleiding bij andere opleidingen.

3.8 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid is de mate waarin resultaat onafhankelijk van toeval is: als het onderzoek wordt overgedaan, of als een ander het onderzoek zou doen, zou dit dezelfde resultaten moeten opleveren (Fischer & Julsing, 2014).

Allereerst is het hele onderzoeksproces vastgelegd in een logboek, waardoor elke stap en aanpassing te achterhalen is. Tevens is voorafgaan aan de inzet van elk afzonderlijk instrument een protocol opgesteld, aan de hand waarvan de dataverzameling en analyse plaatsvindt. Daarnaast is per dataverzamelmethode en analysestap kritisch gekeken naar stappen die de betrouwbaarheid kunnen vergroten.

Betrouwbaarheid bij documentanalyse

Bestaande data kunnen de betrouwbaarheid van een onderzoek in gevaar brengen; de gegevens zijn in een bepaalde setting verzameld en niet door de onderzoeker bepaald: het is informatie uit de tweede hand (Robson, 2000). Tevens was er een risico voor overrapportage bij de documentanalyse omdat het informatie is die diende voor accreditatie van de opleiding en/of documenten die handelen over de opleidingsvisie. Er bestond het risico dat de situatie te rooskleurig werd geschetst. Deze verzamelde gegevens vormden echter slechts één methode om informatie te verkrijgen: de informatie is deels middels het interview met beleidsmakers geverifieerd. Hierdoor is de betrouwbaarheid van het onderzoek niet in het geding gekomen.

Betrouwbaarheid bij interviews

De onderzoeker is geen ervaren interviewer. Dit kan de betrouwbaarheid van de resultaten beïnvloeden als hiervoor vooraf geen aandacht is. De onderzoeker heeft aan de hand van literatuur die handelt over het voeren van een interview een voorgesprek gehouden met een ervaren interviewer die niet betrokken was bij het onderzoek.

De interviewschema's zijn voor afname bij beleidsmedewerkers en digitatoren als proef doorgenomen met een beleidsmedewerker en digitator die niet tot de waarnemingsgroepen behoren.

De interviews zijn met audioapparatuur opgenomen, zodat de data naderhand opvraagbaar zijn of beschikbaar voor heranalyse. De interviews zijn volgens een protocol samengevat, wat de navolgbaarheid van deze eerste stap in datareductie inzichtelijk maakt.

Betrouwbaarheid bij enquêtes

Omdat de gehele populatie van verkorte digistudenten is bevraagd is er sprake van een potentieel representatieve groep. De vraag is echter of de respondenten zelf representatief zijn: er is getracht een zo hoog mogelijke respons te verkrijgen. Dit is gebeurd door digistudenten op een dag te benaderen dat zij gezamenlijk op de opleiding aanwezig waren. Hierbij zijn zij op diverse momenten benaderd met de enquêtes en is tevens de waarde van hun bijdrage aan het onderzoek aangegeven (verbetering van online begeleiding op korte en middellange termijn).

Betrouwbaarheid bij enquêtering wordt ook vergroot door diverse vragen of uitspraken over eenzelfde onderwerp, taak of indicator op te nemen. In dit geval is dat verkregen door van de rollen die vanuit literatuur en contextanalyse als meest belangrijk zijn aangemerkt meerdere stellingen (vijf) op te nemen.

Het taalgebruik bij de enquête is aan de doelgroep aangepast. Het is beter termen, begrippen en dergelijke zo te operationaliseren, dat de doelgroep direct begrijpt wat er wordt bedoeld, dit kan anders de betrouwbaarheid van het onderzoek beïnvloeden (Robson C. , 2000). Dit wordt geverifieerd door de enquête vooraf voor te leggen aan een niet betrokken digitale studentengroep.

3.9 Interventies ten behoeve van haalbaarheid

De belangrijkste aspecten voor een succesvol verloop van dit onderzoek waren draagvlak en uitvoerbaarheid (tijd/middelen).

Draagvlak

Bij dit onderzoek is draagvlak geen probleem gebleken: zowel beleidsmakers als begeleiders hebben voorafgaand aan het onderzoek aangegeven behoefte te hebben een stap te maken in het professionaliseren. Op een studiedag is het onderzoek al geïntroduceerd en hebben management en digitatoren hun interesse al getoond en medewerking toegezegd. Studenten zullen gebaat zijn bij betere begeleiding, zodat hun studie beter kan worden vormgegeven, maar desondanks was vanwege de vorm van het instrument (enquête) de respons een mogelijke valkuil. Dit is opgevangen door de enquête af te nemen op een dag dat een zeer groot deel van de studenten op de opleiding was.

Uitvoerbaarheid

Tijd was wellicht het grootste risico in dit onderzoek, omdat vooral empirische vraag 2 een tijdsintensieve klus was, die pas op de laatst kon plaatsvinden gezien de stappen die daaraan vooraf hebben moeten gaan. Desondanks kan het onderzoek al gezien worden als een eerste, indirecte, interventie op de ondersteuning voor digitatoren. Gedurende het onderzoek is informatie verschaft over de diverse rollen en taken, waarmee het onderwerp op de agenda is gezet. Hiermee is in kaart gebracht wat beleidsmakers, studenten en digitatoren zelf van belang vinden waardoor (individuele en gezamenlijke) ontwikkeldoelen geformuleerd zijn. Tevens zijn aankomende digitatoren ingelicht over wat er van hen verwacht kan worden op het gebied van online begeleiding, en hebben zij de door hen gewenste ondersteuning kunnen benoemen.

4 Resultaten

4.1 Inleiding, werkwijze en leeswijzer

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de documentanalyse en het empirische onderzoek besproken. Omdat het onderzoek is opgebroken in deelonderzoeken, waarbij ieder onderzoek afhankelijk is van de uitkomsten van het vorige onderzoek, worden ook conclusies van deze deelonderzoeken besproken. Op deze wijze worden als afsluiting van elke paragraaf ook de bijbehorende deelvraag van het onderzoek beantwoord en de implicaties van de uitkomsten voor het volgende deelonderzoek worden aangegeven.

Dit hoofdstuk vangt aan met de uitkomsten van de documentanalyse, waarin in kaart wordt gebracht wat er gevraagd wordt van lerarenopleiders. Vervolgens wordt de verbinding gemaakt met de in hoofdstuk 2 beschreven eisen die aan online begeleiding worden gesteld. Nadat de bijbehorende deelvraag is beantwoord, wordt een conceptueel model beschreven. Dit model vormt de basis voor de overige onderzoeksinstrumenten.

In paragraaf 4.3 worden de resultaten van de documentanalyse van beleidsdocumenten beschreven, gevolgd door de uitkomsten van de interviews met beleidsmakers. Dit vormt de basis voor het antwoord op empirische deelvraag 1. Dit antwoord, en de consequenties ervan voor de volgende fase in het onderzoek, vormen het sluitstuk van deze paragraaf.

Paragraaf 4.4 staat in het teken van de resultaten van de enquête die bij studenten is afgenomen. Middels een beschrijving van algemene gegevens van respondenten worden de opmerkelijkste uitkomsten van het kwantitatieve deel beschreven. Dit wordt gevolgd door een beschrijving van de verwerking van de kwalitatieve deel van de enquête. De paragraaf wordt afgesloten met het antwoord op empirische deelvraag 2.

In paragraaf 4.5 wordt de totstandkoming van het conceptprofiel met rollen en taken beschreven. Hierin komen de resultaten van alle voorgaande theoretische en empirische deelvragen samen. Dit profiel is voorgelegd aan digitatoren middels een focusgroep, waarvan de resultaten in paragraaf 4.6 beschreven zijn. Hierdoor is een antwoord geformuleerd op empirische deelvraag 3. Ook worden in deze paragraaf de voornaamste wensen, verwachtingen en behoeftes op het gebied van ondersteuning van digitatoren beschreven die naar voren kwamen tijdens de focusgroep. Dit vormt het antwoord op empirische deelvraag 4.

4.2 Resultaten Deelonderzoek 1 - Contextanalyse Macroniveau

4.2.1 Inleiding

De eerste fase van deze contextanalyse vond plaats middels een documentanalyse van bronnen die handelen van landelijke bekwaamheidseisen en de daarvan afgeleide beroepsrollen van lerarenopleiders (Velon, 2013, Lunenberg, Dengerik, & Korthagen, 2013). Door contextanalyse op dit macroniveau werd het mogelijk de landelijke kaders en algemeen geldende uitgangspunten voor beroepsrollen en -taken van lerarenopleiders te koppelen aan bevindingen uit de theoretische verkenning. De documenten zijn samengevat en zijn in deze paragraaf beschreven.

In het kader van dit onderzoek geldt een extra focus op een specifiek type docent: de lerarenopleider. Alvorens in kaart te brengen waartoe een lerarenopleider in staat moet zijn om studenten online te begeleiden, was het verstandig om eerst te kijken wat een lerarenopleider in algemene zin nodig heeft om zijn taken te kunnen vervullen.

4.2.2 De lerarenopleider

In het onderwijs wordt de lerarenopleider gezien als een bijzondere leerkracht omdat deze een sleutelrol vervult in de kennis en beroepsontwikkeling van alle onderwijsgeevenden (Dengerink, Koster, Lunenberg, & Korthagen, 2007). De lerarenopleider verschilt daarin wezenlijk van het beroep van leraar, zowel door het feit dat de lerarenopleider zijn beroep per definitie in het hoger onderwijs uitvoert, alsook door de specifieke aard van hun werk (Lunenberg, Dengerik, & Korthagen, 2013).

Het is daarom ook dat de zeven competenties die in de wet op de beroepen in het onderwijs (BIO) worden geformuleerd, niet geheel de bekwaamheden dekken die een lerarenopleider dient te bezitten. De Vereniging van Leraren Opleiders Nederland (VELON) heeft in een beroepsstandaard vastgelegd welke bekwaamheden een lerarenopleider moet bezitten om zijn beroep goed te kunnen uitvoeren. Hierin worden vier bekwaamheidsgebieden onderscheiden (Velon, 2012). Deze bekwaamheidsgebieden zijn in de context van dit onderzoek te beschouwen als competentie-eisen en worden hieronder toegelicht, aan de hand voor dit onderzoek relevante aspecten:

Een lerarenopleider is opleidingsdidactisch bekwaam.

De lerarenopleider heeft overzicht over de leerinhouden die relevant zijn en gebruikt de meest geschikte vakdidactische methodieken bij het inrichten van leerprocessen van (aanstaande) leraren. In dit proces kan hij/zij nieuwe media op waarde schatten en de juiste media kiezen die een meerwaarde verschaffen in zijn opleidingsdidactiek. Belangrijk daarbij is dat de lerarenopleider daarbij constant de eigen keuzes kan expliciteren en verantwoorden. Hij/zij maakt een verbinding tussen zijn/haar eigen handelen en het handelen van de (aanstaande) leraren, maar ook tussen het leren van deze aanstaande leraar en het leren van hun leerlingen. Daarbij bevordert de lerarenopleider de wisselwerking tussen theorie en praktijk en het analyseren en evalueren van die eigen praktijk.

Een lerarenopleider is agogisch bekwaam.

De lerarenopleider is interpersoonlijk vaardig, zodat een veilig en uitdagend leerklimaat kan worden bewerkstelligd. Dit doet hij/zij door communicatie over en weer tussen zichzelf, de (aanstaande) leraar en tussen de (aanstaande) leraren onderling te bevorderen, met behulp van gerichte inzet van nieuwe media. De lerarenopleider herkent en benoemt concerns van (aanstaande) leraren en helpt voorwaarden te scheppen voor hun groei.

Hij/zij stimuleert reflectie en begeleidt de ontwikkeling van het reflectief vermogen van (aanstaande) leraren om hen op die wijze uit te dagen om zelf sturing te geven aan hun leerproces.

Lerarenopleider is organisatorisch en beleidsmatig bekwaam

De lerarenopleider geeft vorm aan het samen leren en ondersteunt de (aanstaande) leerkrachten bij het optimaal inrichten van hun leerwerkplek. De lerarenopleider stemt daarbij de contexten waarin de verschillende (aanstaande) leerkrachten leren op elkaar af.

De lerarenopleider neemt initiatieven om de inhoudelijke en procedurele afstemming tussen opleiders in school en instituut (inclusief managers) optimaal te organiseren.

Tevens draagt deze docent bij aan beleid en ontwikkeling van een krachtige en inspirerende leerwerk omgeving voor de (aanstaande) leerkrachten.

Een lerarenopleider is ontwikkelingsbekwaam.

Een lerarenopleider evalueert zijn eigen functioneren systematisch, heeft zijn sterke en zwakke kanten op het netvlies en zoekt naar ontwikkelingsmogelijkheden. Hierbij reflecteert deze op de eigen ervaringen, volgt nieuwe ontwikkelingen op kritische wijze en benadert deze op onderzoekende wijze. Daarin onderneemt hij/zij gerichte activiteiten om de professionaliteit te onderhouden en ontwikkelen.

Het onderzoeken van brede competenties en/of bekwaamheden is, zoals in hoofdstuk 1 is beschreven, een complexe aangelegenheid. Vooral als van een 'brede' competentiebenadering wordt uitgegaan is het lastig om de complexe samenhang in vakbekwaamheden te expliciteren. Ook op de lerarenopleiding van Inholland wordt dit sinds enige jaren erkend. Hierin wordt, naar model van Jansma (2006), gekozen om de complexe beroepspraktijk te vangen in zogenaamde inhoudelijke beroepsrollen. Zoals in hoofdstuk 1 aangegeven is, zijn deze rollen te beschouwen als indelingen van een reeks beroepsspecifieke opgaven en de invulling die daaraan door professionals gegeven wordt (door middel van het inzetten van hun competenties).

Ook voor lerarenopleiders is getracht de complexe beroepspraktijk te beschrijven door het gebruik van beroepsrollen. Lunenberg, Dengerik en Korthagen (2013) komen in een reviewstudie naar de diverse rollen van lerarenopleiders die in de literatuur worden beschreven tot een eigen uitwerking in zes professionele rollen:

- Leraar van leraren (toont persoonlijk opleidingsdidactiek en is rolmodel voor studenten);
- Onderzoeker in de praktijk (om zich te kunnen vormen tot leraar van leraren);
- Begeleider (van leerprocessen op opleiding en werkplek);
- Curriculumontwikkelaar;
- Poortwachter (bewaakt toegang tot het beroep leraar);
- Bruggenbouwer (intermediair tussen opleiding en werkveld);

Er zijn veel verbanden tussen de zes rollen zoals Lunenberg, Dengerik en Korthagen hebben opgesteld en de (deel)bekwaamheden die in de beroepsstandaard VELON zijn geformuleerd. Er moet ook geconstateerd worden dat in de omschrijving van beroepsrollen vanuit de literatuur door Lunenberg, Dengerik en Korthagen geen expliciete rol is omschreven waarin de bekwaamheid *lerarenopleider als organisator* naar voren komt. De mogelijke verklaringen die hiervoor worden aangedragen zijn dat deze bekwaamheid integraal onderdeel uitmaakt van het goed functioneren binnen de andere rollen, evenals het feit dat de rol niet specifiek voor de lerarenopleider is, maar voor alle docenten in het hoger onderwijs geldt.

In het kader van dit onderzoek is echter een meer geëxpliciteerde rol waarin organisatorische bekwaamheden naar voren komen wellicht een belangrijk aspect. In paragraaf 2.2 is al beschreven dat het (faciliteren van) interactie een belangrijke rol speelt bij studiesucces van online leren (Norgard & Young, 2006; Kopp, Matteucci, & Tomassetto, 2012). Het is de uitdaging van de online begeleider om de inrichting van de leeromgeving en het leerproces af te stemmen op de behoeften van studenten en hun (leer)werkplek om op dergelijke wijze de onderlinge interactie te optimaliseren. De lerarenopleider in het kader van dit onderzoek moet daarom wellicht constante afstemming zoeken met deze studenten en het werkveld, maar ook met zijn collega's, het management, en ICT-experts. Onder de bekwaamheid van 'organisator' kan ook worden verstaan dat de online begeleider een grotere hand heeft in het online organiseren van het leerproces en de vormgeving ervan.

De genoemde bekwaamheden en rollen gelden voor lerarenopleiders in het algemeen, maar in het kader van dit onderzoek is het vooral van belang te focussen op die aspecten die een rol spelen bij het online begeleiden door lerarenopleiders. Daarom werd als volgende stap een vergelijking gemaakt tussen de gevonden rollen en taken van lerarenopleiders en de in de theoretische verkenning beschreven rollen en taken van online begeleiders.

4.2.3 Online begeleiden door lerarenopleiders

Het is van belang om in kaart te brengen welke rollen een eTutor vervult bij het online begeleiden van studenten van een lerarenopleiding. Om dit te kunnen doen werd gekeken of, en zo ja in welke mate, de taken en rollen die beschreven zijn in paragraaf 2.3 overeenkomen met de taken en rollen die gevraagd worden van lerarenopleiders uit paragraaf 4.2.2

- De rollen die gevraagd worden van online begeleiders volgens Bawane en Spector (2009) op rangschikking van prioritering door experts.
- De rollen die gevraagd worden van lerarenopleiders volgens Lunenberg, Dengerik & Korthagen (2013).

Dit wordt weergegeven in een kwalitatieve tabel (tabel 4) die de basis vormde voor de overige instrumenten in de contextanalyse.

Uit tabel 4 kan worden geconcludeerd dat de rollen die begeleiders in online situaties uitvoeren niet wezenlijk verschillen van de rollen die vastgesteld zijn voor lerarenopleiders. Door het verfijnen van de rollen bij online begeleiding door lerarenopleiders komt wel naar voren dat door het gebruik van een ander medium de wijze waarop onderliggende competenties worden ingezet door docenten wezenlijk anders is. Als voorbeeld noemen Bawane en Spector (2009) de taak om te luisteren naar studenten, die in zowel contactonderwijs als online onderwijs van belang is in de begeleiding, maar die verschillende specifieke vaardigheden van een begeleider vraagt.

Wat opvalt in het schema is dat de rollen voor online begeleiden (kolom 1 van tabel 4) verder zijn uitgesplitst dan de rollen bij de lerarenopleider. Hierdoor komen diverse rollen van lerarenopleiders meerdere keren voor bij rollen van online begeleiders. Zo komt de lerarenopleidersrol 'begeleider van leerprocessen' terug in de *professionele rol*, *evaluatieve rol*, *Sociale rol*, *technische rol* en *raadgevende rol* bij online begeleiding. Voor online begeleiders van een lerarenopleiding is het een uitdaging om binnen een elektronische leeromgeving een prettige, veilige werksfeer te creëren, waarin mensen uitgedaagd worden om met elkaar de interactie aan te gaan om samen te komen tot betere leerresultaten. Tevens moet de online lerarenopleider een tussentijdse evaluatie geven van het leerproces. Daarin heeft de online begeleider het gemis van diverse belangrijke aspecten bij communicatie die hij moet opvangen via technische middelen. De omvang en vorm waarin dit kan gebeuren hangen daarbij wel af van de gehanteerde en beschikbare elektronische leermiddelen. In het kader van het empirisch deel van de contextanalyse was het dus van belang de diverse 'leraaropleidingsaspecten' bij online begeleiden bij de diverse rollen uit te splitsen en te expliciteren.

Ook de wijze waarop de *technische rol* kan terugkomen bij online begeleiden door de lerarenopleider is uitgebreid. In paragraaf 4.2.2 werd al aangegeven dat de VELON bekwaamheid 'Organisatorisch en beleidsmatig bekwaam' niet expliciet terugkwam in literatuur die handelde over de rollen bij lerarenopleiders (Lunenberg, Dengerik, & Korthagen, 2013). De *professionele rol*, *technische rol* en de *beheerdersrol* lijken expliciteringen te zijn van deze VELON bekwaamheid. In het kader van dit onderzoek is het dus van belang de *technische rol* niet alleen te zien als "kennis van computers", maar deze rol te bezien in het licht van het efficiënt inrichten van de elektronische leeromgeving, waarbij (a)synchrone interactie op de juiste wijze is ingezet en gebruik wordt gemaakt van allerlei elektronische leermiddelen en bronnen. In dat licht bezien is er dus in het kader van de lerarenopleiding sprake van een meervoud aan *technische rollen*. Dit diende ook als zodanig terug te komen in het praktijkonderzoek en de instrumenten die daarbij werden ingezet.

Tabel 4. Vergelijking van rollen en taken bij online begeleiding en lerarenopleiders. Rood aangegeven rollen worden buiten beschouwing gelaten in het empirisch onderzoek.

Kolom 1: Rol in online begeleiding volgens rangschikking door Bawane en Spector(2009)	Kolom 2: Rol van Lerarenopleiders volgens Lunenberg, Dengerik & Korthagen. (2013)	Kolom 3: Beroepstaken bij online begeleiden door eTutor volgens Bawane en Spector (2009)	Kolom 4: Taken van Lerarenopleiders volgens Lunenberg, Dengerik & Korthagen (2013) gerelateerd aan online begeleiden.
Pedagogisch-Didactische rol	Leraar van Leraren Curriculumontwikkelaar	-Implementeert educatieve strategieën -Implementeert geschikte leermiddelen -Implementeert instructiestrategieën -Faciliteert actieve deelname van studenten	-De (online) leraar van leraren kan het leerproces van (volwassen) lerende in het hoger onderwijs vormgeven -De (online) leraar van leraren heeft een visie op, en is in staat tot, het bevorderen van actief (zelfgestuurd leren) via de (elektronische) leeromgeving -De (online) leraar van leraren kan pedagogisch-didactisch rolmodel zijn voor zijn (aankomende) leraren -De (online) leraar van leraren kan door te beschikken over een theoretische basis, ervaring en -beoordelingsvermogen een balans vinden tussen diverse aspecten
Professionele rol	Bruggenbouwer Begeleider van leerprocessen Poortwachter	-Voldoet aan ethische en wettelijke normen -Communiqueert effectief -Doet inspanningen om kennis up-to-date te houden -Laat toewijding en positieve werkhouding zien	-De (online) lerarenopleider begeleidt leerprocessen op professionele wijze -De (online) lerarenopleider bewaakt de toegang tot het beroep van leerkracht op professionele wijze -De (online) lerarenopleider slaat op professionele wijze een brug tussen opleiding en werkveld
Evaluatieve rol	Begeleider van leerprocessen Poortwachter Leraar van leraren Bruggenbouwer	-Monitort individuele en groepsvooruitgang -Beoordeelt individuele en groepsprestaties -Evalueert het eigen leerplan	-De (online) lerarenopleider houdt tussentijds zicht op vooruitgang -De (online) lerarenopleider toetst beheersing van de leerdoelen -De online lerarenopleider evalueert het leerplan -De online lerarenopleider betreft het werkveld bij het evalueren
Sociale rol	Begeleider van leerprocessen	-Draagt zorg voor een prettige leeromgeving -Kan conflicten op vriendelijke wijze oplossen -Vermijdt ongewenst gedrag -Stimuleert interactie tussen groepsleden	-De (online) lerarenopleider creëert een veilige online leeromgeving -De (online) lerarenopleider stimuleert effectieve online interactie -De (online) lerarenopleider communiceert effectief online
Technische rol	Leraar van leraren Begeleider van leerprocessen Bruggenbouwer Curriculumontwikkelaar	-Heeft toegang tot diverse technische bronnen -Kan de meest geschikte bron aanspreken -Stelt bronnen voor aan studenten	-De (online) lerarenopleider geeft via ICT instructie vorm en organiseert het onderwijs -De (online) lerarenopleider gebruikt ICT bij het organiseren en begeleiden van leerprocessen -De (online) lerarenopleider gebruikt ICT bij begeleiding in (en van) de praktijk
Raadgevende rol	Begeleider van leerprocessen	-Draagt maatregelen aan om resultaten te verbeteren -Stemt mate van begeleiding af op basis van de behoefte van de student	-De online lerarenopleider tracht studieresultaten van studenten te verbeteren door hen te adviseren over de: - o wijze van studeren; - o duur van het studeren; - o de voorbereiding op studeren; - o de omstandigheden waarbinnen dit gebeurt; - o het functioneren in de praktijk en de beoordeling ervan
Beheerdersrol		-Bepaalt het tijdsplan en richting van het onderwijs -Laat leiderschapskwaliteiten zien -Stelt regels en afspraken vast	-De (online) lerarenopleider stelt omgangsregels vast -De (online) lerarenopleider bepaalt de duur en richting van het studieonderdeel, -De (online) lerarenopleider bepaalt toetsregels en stelt beoordelingscriteria vast
Onderzoekende rol	Onderzoeker	-Doet onderzoek naar betekenisvol leren -Kan onderzoeksresultaten interpreteren en toepassen in het eigen onderwijs	-De (online) leraren implementeert op basis van nieuwe kennis en onderzoeksresultaten zelf nieuwe strategieën -De (online) lerarenopleider onderzoekt structureel het eigen onderwijs en gebruikt resultaten om zijn onderwijs bij te stellen

4.2.4 Taakaspecten voor adequate online begeleiding door lerarenopleiders

De rollen van online begeleiders in het leerproces zijn, zoals beschreven in 4.2, uitgesplitst naar verschillende aspecten die van belang zijn bij het begeleiden van (aankomende) leerkrachten. Om te kunnen beoordelen of een dergelijke rol of deelaspect van belang wordt geacht was het noodzakelijk de diverse deeltaken te operationaliseren. Het is immers van belang te weten in welke mate een begeleider de rollen en deelaspecten moet beheersen om te kunnen inschatten wat een leerkracht aan competenties moet ontwikkelen. Dit is in het kader van dit onderzoek voor de vijf rollen gedaan die door experts worden geduid als de voornaamste rollen bij online begeleiding, te weten de *pedagogisch-didactische rol*, *professionele rol*, *evaluatieve rol*, *sociale rol* en *technische rol*.

Aan de hand van omschrijvingen van professioneel handelen door lerarenopleiders volgens Lunenberg, Dengerik, & Korthagen (2013), werden indicatoren voor elke (deel)taak van elke rol van de online begeleider van een lerarenopleiding omschreven. Deze werden vervolgens aan de hand van andere bronnen aangevuld. Hierbij werden rollen en indicatoren die te maken hebben met curriculumontwikkeling buiten beschouwing gelaten, omdat curriculumontwikkeling niet tot de taak van de digitatoren van Inholland behoort (Inholland, 2014). Dit komt, zoals beschreven in paragraaf 2.3, overeen met de definiëring van eTutor door Franssen (2005). Daarnaast werd de *technische rol* van de online lerarenbegeleider, vanwege het omvangrijke en impliciete karakter, vooral geconcretiseerd aan de hand van de Kennisbasis ICT van de tweedegraadslerarenopleiding (Bottema, et al., 2013).

Pedagogisch-Didactische rol

Deze rol van online begeleiding heeft grote overlap met de lerarenopleidersrol 'Leraar van leraren'. De leraar van leraren heeft vier kritische kenmerken (Lunenberg, Dengerik, & Korthagen, 2013):

- De (online) leraar van leraren kan het leerproces van (volwassen) lerenden in het hoger onderwijs vormgeven.
- De (online) leraar van leraren heeft een visie op, en is in staat tot, het bevorderen van actief (zelfgestuurd leren) via de (elektronische) leeromgeving.
- De (online) leraar van leraren kan pedagogisch-didactisch rolmodel zijn voor zijn (aankomende) leraren.
- De (online) leraar van leraren kan door te beschikken over een theoretische basis, ervaring en beoordelingsvermogen een balans vinden tussen diverse aspecten.

Deze kenmerken zijn uitgebreid weergegeven in bijlage 1, waarbij diverse indicatoren zijn geformuleerd die wijzen op (de mate van) beheersing van deze rol. Bawane en Spector (2009) geven aan dat de leerkrachten in essentie in staat horen te zijn op afstand de leerbehoeftes van studenten te identificeren, om vervolgens het elektronisch aanbod gericht in te zetten. Onderlinge discussie en andere vormen van interactie moeten daarbij worden gefaciliteerd, en zelfgestuurd leren moet worden gestimuleerd. Daarbij moet het eigen handelen van de begeleider in een continu proces worden verantwoord als rolmodel. De grote uitdaging lijkt voornamelijk te zijn online begeleiders zich competent te laten voelen, door het inzetten van de al aanwezige pedagogische competenties in een elektronische leeromgeving (Baran, Correia, & Thompson, 2011).

Professionele rol

Deze rol bij online begeleiding heeft geen directe tegenhanger bij de rollen van een lerarenopleider (Lunenberg, Dengerik, & Korthagen, 2013). In plaats daarvan is gekozen het professioneel handelen van de lerarenopleider in zijn diverse rollen te onderzoeken, waarbij de uitsplitsing van de rol volgens tabel 2 uit deze verkenning wordt aangehouden:

- professioneel online begeleiden van leerprocessen;

- professioneel online bewaken van toegang tot het beroep van leerkracht;
- professioneel online brug slaan tussen opleiding en werkveld.

Dit professioneel handelen is in paragraaf 2.4 gekenmerkt als het voldoen aan ethische en wettelijke normen, effectieve communicatie, de inspanning om kennis up-to-date te houden en het tonen van toewijding en een positieve werkhouding.

In bijlage 1 worden voor elk deelaspect van de '*Professionele rol*' indicatoren aangedragen die wijzen op beheersing van de rol. Deze indicatoren zijn geformuleerd door in de beschrijvingen van Lunenberg, Dengerik en Korthagen (2013) te zoeken naar omschrijvingen die voldoen aan de kenmerken van paragraaf 2.4. Daarbij moet opgemerkt worden dat deze auteurs diverse aspecten benoemen die zowel onder de *professionele rol*, alsook onder de *evaluatieve rol* te scharen zijn. Deze aspecten gaan soms immers hand in hand als het gaat om afstemming met de praktijk en het tussentijds bijsturen op basis van signalen en resultaten van studenten. In het kader van dit onderzoek worden deze ambivalente indicatoren extra onder de loep genomen.

Evaluatieve rol

De *evaluatieve rol* draait enerzijds om het monitoren van de voortgang en het beoordelen van de prestaties van de individuele student en de groep. Anderzijds draait het bij de *evaluatieve rol* om het evalueren van het curriculum, zowel op microniveau (bijvoorbeeld door modules of leeractiviteiten te evalueren) als mesoniveau (evaluatie van leerlijnen over een heel leerjaar of zelfs meerdere leerjaren) (Bawane & Spector, 2009). Deze driedeling van de rol (monitoren/beoordelen/leerplanevaluatie) is ook terug te vinden in de diverse deelaspecten van de *evaluatieve rol* in tabel 2. Deze wordt bij een lerarenopleiding dan wel aangevuld met evaluaties met het werkveld. De indicatoren die wijzen op beheersing van deze vier aspecten zijn in bijlage 1 weergegeven.

Sociale Rol

De *sociale rol* van de online lerarenopleider draait om het vormgeven van een veilige online leeromgeving, waarin ongewenst gedrag (van zowel studenten als begeleider) wordt vermeden, interactiviteit onderling en met de begeleider wordt gestimuleerd en conflicten op een vriendelijke manier worden uitgesproken (Bawane & Spector, 2009). Dit is niet wezenlijk anders dan in contactonderwijs, maar het medium is anders, waardoor de manier waarop competenties moeten worden ingezet ook verschilt (Filius, 2012). Zo is er al een wezenlijk verschil in het communiceren via synchrone of asynchrone communicatie, waarbij deelnemers vooral online willen leren vanwege het tijd- en plekonafhankelijk karakter van asynchroon leren.

Het is te verwachten dat aan deze rol, en aan de competenties die nodig zijn om deze naar behoren uit te voeren, meer belang wordt gehecht door studenten zelf dan dat de rangschikking door experts in onderzoek aangeeft (Bawane & Spector, 2009). Een goede opbouw van online begeleiding, waarin de rol van de online begeleider verandert lijkt dan ook essentieel. Salmon (2011) geeft in een vijffasenmodel aan wat de verschillende taken zijn van een online begeleider in verschillende fasen van de begeleiding. Dit model en deze taken worden gebruikt als basis voor de indicatoren voor beheersing van de *sociale rol* van bijlage 1. Deze indicatoren zijn in drie categorieën ingedeeld: het creëren van een veilige leeromgeving, het stimuleren van onderlinge interactie en het effectief online communiceren.

Technische Rol

De *technische rol* is op het eerste gezicht de rol van een eTutor die het meest verschilt van die van een opleider in het contactonderwijs. Zoals eerder al is opgemerkt moet deze rol niet gezien worden als de expert in computers, de eerstelijns helpdesk die weet hoe PC's werken, foutmeldingen verhelpt en studenten (en/of hun digitale leeromgeving) in de lucht houdt. Deze *technische rol* bij online begeleiding

is er een die voornamelijk in dienst lijkt te staan van de andere rollen. In paragraaf 2.4 is al aangegeven dat taken die onder deze rol vallen vooral gezocht moeten worden in weten welke technische bronnen en middelen er tot de beschikking staan. Daarnaast moet een eTutor een gegrond idee hebben welke bron of welk middel het meest geschikt is in een gegeven situatie en de kennis en vaardigheden om de technische bron of het middel in te zetten (Bawane & Spector, 2009; Baran, Correia, & Thompson, 2011). Voorwaarde voor dit alles is een open houding voor de inzet van technologie als begeleidingsmiddel (Bottema, et al., 2013). Een houding die hand in hand gaat met de tevens genoemde *onderzoekende rol* van de docent, omdat de eTutor zijn kennis over ICT en de inzet ervan in online onderwijs bij de tijd moet houden en kritisch moet kijken naar de mogelijke inzet in de eigen praktijk. Vervolgens moet de eTutor via de *evaluatieve rol* reflecteren op de inzet van de begeleidingsmiddelen in het leerproces.

Om de ondersteunende *technische rol* in kaart te brengen wordt in dit onderzoek een onderscheid gemaakt tussen deelaspecten die van belang zijn bij online begeleiding door lerarenopleiders:

- De technische rol bij het organiseren en vormgeven van onderwijs aan (aankomende) leraren;
- De technische rol bij het organiseren en begeleiden van leerprocessen;
- De technische rol bij begeleiding in (en van) de praktijk.

Om te komen tot indicatoren die wijzen op benodigde competenties wordt gebruikt gemaakt van de Vlaamse kennisbasis voor lerarenopleider (AUGENT, 2013). Als aanvulling worden de eerste uitkomsten van een onderzoek om te komen tot een Nederlandse kennisbasis ICT voor de lerarenopleider gebruikt (Drummer, Bottema, & Voogt, 2014). Deze worden versterkt en aangevuld door de Kennisbasis ICT voor tweedegraadsleerkrachten (Bottema, et al., 2013) en indicatoren die door Fransen (2004) beschreven zijn in zijn profiel van de ICT-competentie voor de eTutor. De indicatoren zijn weergegeven in bijlage 1.

Raadgevende rol, beheerdersrol en rol van onderzoeker

De drie overige rollen lijken uit de rangschikking door experts minder van belang (Bawane & Spector, 2009). Tegelijk wordt ook aangegeven dat het belang van de verschillende rollen in verschillende contexten kan afwijken. Daarom wordt in het kader van deze contextanalyse geen uitgebreide documentanalyse gedaan naar deze gedragsindicatoren. Wel wordt in het empirisch onderzoek gekeken naar welk belang beleidsmakers, studenten en begeleiders zelf hechten aan taken die tot deze rollen gerekend kunnen worden.

Daarbij wordt de *raadgevende rol* omschreven als de rol die een begeleider inneemt om studieresultaten te verbeteren (Bawane & Spector, 2009). Dit kan gaan om wijze, duur van het studeren of de voorbereiding en omstandigheden waarbinnen dit gebeurt. Voor de lerarenopleiding kan hier nog een extra dimensie worden verwacht als het gaat om het functioneren in de praktijk en de beoordeling ervan.

De *beheerdersrol* is een rol die wordt beschreven als de rol die een begeleider invult als hij leiderschap neemt, regels vaststelt en hanteert. Het kan daarbij gaan om de duur en richting van het studieonderdeel, maar ook om omgangsregels, toetsregels en vaststellen van beoordelingscriteria (die vervolgens in de *evaluatieve rol* moeten worden gehanteerd).

De *onderzoekende rol* is de rol die een begeleider inneemt als hij of zij, op basis van nieuwe kennis en onderzoeksresultaten, zelf nieuwe strategieën implementeert, de effecten hiervan structureel onderzoekt en resultaten gebruikt om zijn onderwijs bij te stellen. Het belang dat hieraan wordt gehecht in lerarenopleidingen zelf is opvallend groot (Lunenburg, Dengerik, & Korthagen, 2013). Er bestaat immers geen opleiding voor lerarenopleiders: het gaat vaak om ervaren professionals (vaak zelf voormalig of nog werkzaam als 'reguliere' leerkracht) die het vak van lerarenopleider al doende leren. Het is dan ook

interessant te onderzoeken hoe deze rol door de verschillende groepen in het kader van dit onderzoek wordt gezien.

Roloverstijgende indicatoren

Bij analyse van de diverse rollen bleek dat enkele indicatoren vaker voorkomen bij diverse rollen. Deze indicatoren zijn opgenomen in tabel 5.

Tabel 5: *roloverstijgende indicatoren bij online begeleiding (afgeleid van bijlage 1)*

- Het toepassen van didactische vaardigheden in een online leeromgeving;
- Zicht hebben op passende manieren om via nieuwe media kennis over te dragen;
- Online discussies vormgeven op synchrone of asynchrone wijze;
- De wisselwerking tussen de theorie en de praktijk van de studenten bevorderen door deze systematisch een plek te geven in het onderwijs
- Voorbeeldgedrag met betrekking tot actief leren vertonen door keuze van interactieve werkvormen in de online omgeving;
- Zicht hebben op elke individuele student in het leerproces;
- Zicht hebben op de groep in zijn geheel
- Maatstaven toe te passen in de beoordeling van studenten;
 - waarbij rekening wordt gehouden met de fase van de opleiding
- Het curriculum van zijn opleiding af te stemmen met het werkveld;
- vereenstemming met het werkveld over uitgangspunten en te bereiken op kleine en grote schaal;

Deze indicatoren leken daarmee van relatief groter belang voor een goede online begeleiding bij een opleiding tot leraar. In het kader van dit onderzoek werd er dan ook extra gelet op (gewenste) aanwezigheid van dergelijke indicatoren. Dit gebeurde door deze expliciet als topic mee te nemen in het instrument, of in de analyse alert te zijn op uitspraken die over deze indicatoren werden gedaan.

4.2.5 Conclusies Deelonderzoek 1 en implicaties voor het verdere onderzoek

In deze paragraaf is antwoord gegeven op de deelvraag:

Welke professionele rollen en beroepstaken vervult een lerarenopleider in het begeleiden van (aankomende) leraren en hoe verhouden deze zich tot de rollen en taken bij online begeleiding?

Uitgangspunt in dit onderzoek zijn de professionele rollen uit een reviewstudie van Lunenburg, Dengerik en Korthagen (2013) en de (deel)bekwaamheden die in de beroepsstandaard VELON zijn geformuleerd. Er zijn veel verbanden tussen deze aspecten. Er moet ook geconstateerd worden dat in de omschrijving van beroepsrollen vanuit de literatuur door Lunenburg, Dengerik en Korthagen geen expliciete rol is omschreven waarin de bekwaamheid *lerarenopleider als organisator* naar voren komt.

In het kader van dit onderzoek is een meer geëxpliciteerde rol waarin organisatorische bekwaamheden naar voren komen wellicht een belangrijk aspect omdat (het faciliteren van) interactie een belangrijke rol speelt bij studiesucces van online leren. De lerarenopleider in het kader van dit onderzoek moet ten behoeve van het inrichten van de leeromgeving waarschijnlijk constante afstemming zoeken met deze studenten en het werkveld, maar ook met de collega's, het management, en ICT-experts. Deze bekwaamheid werd dan ook meegenomen in de verdere contextanalyse om deze aspecten meer te expliciteren en zo zichtbaar te maken ten behoeve van het praktijkonderzoek.

In tabel 4 is een conceptueel model geformuleerd waarin de rollen en taken bij de lerarenopleiders worden gecombineerd met de rollen en taken die een rol spelen bij online begeleiding. Deze tabel

vormde dan ook de inhoudelijke basis van onderzoeksinstrumenten waarmee de acht rollen en bijbehorende taken nader werden onderzocht. In het kader van dit onderzoek werden de vijf belangrijkste rollen van online begeleiden verder uitgewerkt omdat deze rollen in scholingstrajecten voor online begeleiders ook de meeste aandacht zouden moeten krijgen. Deze vijf rollen zijn de *pedagogisch-didactische rol*, *professionele rol*, *evaluatieve rol*, *sociale rol* en *technische rol*. De overige drie (*raadgevende rol*, *beheerdersrol* en *onderzoekende rol*), werden niet verder uitgewerkt, maar werden wel meegenomen in de diverse instrumenten om te bepalen of deze in de praktijkcontext van het onderzoek inderdaad ook minder van belang zijn.

Om te bepalen of en in hoeverre (deeltaak van) een rol van belang is bij het online begeleiden door digitatoren aan de lerarenopleiding, was het van belang om in het vervolg van deze contextanalyse concreet handelen te formuleren dat hoort bij deze rollen en deelaspecten. Deze handelingen zijn indicatoren die gebruikt worden in het empirisch onderzoek om het belang van een rol in de beroepspraktijk te bepalen bij verschillende waarnemingsgroepen. Op deze wijze konden teksten en uitspraken van bronnen en respondenten geanalyseerd worden op dit handelen en als zodanig beter gekoppeld worden aan taken.

Het conceptueel model van professionele rollen bij online begeleiding door lerarenopleiders uit tabel 4 is daarom in paragraaf 4.2.4 geoperationaliseerd door het beschrijven van het concreet handelen van de begeleiders, wat hoort bij het aanpakken van taken. Tevens kunnen deze indicatoren na afloop van de gehele contextanalyse gebruikt worden om een koppeling te maken met benodigde competenties voor online begeleiding zoals is beschreven in de theoretische verkenning.

De geformuleerde indicatoren zijn, evenals de rollen en taken, weergegeven in bijlage 1. Dit overzicht is gebruikt om de onderzoeksinstrumentaria van het empirisch onderzoek (deelonderzoek 2, 3 en 4) focus te geven door de thema's topics en items te vormen, maar ook door de deductieve analyse van de data te faciliteren. Sommige indicatoren komen bij meerdere rollen voor waardoor extra aandacht moet zijn voor deze indicatoren in het empirisch onderzoek.

Het empirisch onderzoek is aangevangen in deelonderzoek 2, wat een voortzetting was van de contextanalyse. In dit deelonderzoek wordt gekeken naar het beleid en visie van de opleiding op het gebied van de online begeleiding door digitatoren van de verkorte deeltijd. De resultaten van dit deelonderzoek zijn in de volgende paragraaf te lezen.

4.3 Resultaten Deelonderzoek 2: Contextanalyse Mesoniveau

4.3.1 Inleiding

De tweede fase van de contextanalyse vond enerzijds plaats door het uitvoeren van documentanalyse op beleidsdocumenten van de opleiding leraar basisonderwijs van Inholland. Anderzijds werden, na uitvoering van deze documentanalyse, semigestructureerde interviews afgenomen met beleidsmakers van de genoemde opleiding. In de volgende paragrafen worden de resultaten van deze onderzoeksmethoden beschreven.

4.3.2 Resultaten documentanalyse van beleidsstukken

In deze paragraaf wordt begonnen met een beschrijving van de gebruikte bronnen voor de documentanalyse, waarbij via een brede blik op de opleiding het verwachte functioneren van docenten in het algemeen wordt beschreven. Vervolgens wordt steeds verder ingezoomd op de begeleiding die studenten van de verkorte opleiding dienen te krijgen en hoe dat dient te worden vormgegeven binnen de Digipabo.

De wijze waarop digitatoren van de verkorte deeltijdopleiding van de Digipabo van Inholland hun begeleiding dienen vorm te geven, wordt beschreven in diverse documenten. Centraal in de documentanalyse staan de Visie en Verantwoording 2012-2017 (Feld, Rader, Van der Leij, Valkering, & Van 't Verlaat, 2013) en de Kritische Reflectie Opleiding tot leraar Basisonderwijs (Inholland, 2014). Daarnaast zijn diverse onderliggende beleidsdocumenten geraadpleegd als aanvulling, met name daar waar het gaat om de wijze van begeleiding binnen de verkorte deeltijd (Verantwoording verkorte deeltijd, 2014) begeleiding van onderzoek (Onderzoekslijn 2013-2016, 2014), de begeleiding bij het praktijkleren (Samen opleiden, 2014) en de visie op leren met ICT (Uitgangspunten toekomstgericht onderwijs, 2013).

De lerarenopleiding is een competentiegerichte opleiding, waarbij beroepstaken de katalysator vormen voor het leren. Uitgangspunt is de praktijkgerichtheid, wat het leren van studenten betekenisvol moet maken. De lerarenopleiding richt zich op sturing en ondersteuning van het leerproces van studenten, waarbij de begeleiding zo moet zijn ingericht dat deze de studenten stimuleert tot eigen initiatief en verantwoordelijkheid. De complexiteit van de beroepsgerichte taken neemt derhalve toe en het is de bedoeling dat begeleiding afneemt, waarbij rekening wordt gehouden met individuele behoefte van de student.

Daarbij is er sprake van een fasering, waarbij de inhoud voortbouwt op eerdere opleidingsjaren. Voor iedere fase is helder geformuleerd wat een student moet weten en kunnen, wat de meet- en ijkpunten zijn voor de opleiding. De toetsing van deze punten zijn door het voortborduren op eerdere fases tevens leermiddel voor de student. Hierbij is het zaak op te merken dat het beleid van de pabo erop gericht is samen met de praktijkschool op te leiden. Hierbij wordt vanuit gezamenlijke verantwoordelijkheid en betrokkenheid professionalisering en onderzoek vormgegeven.

De docenten hebben binnen het huidige curriculum de professionele ruimte het onderwijs concreet uit te werken in les- en begeleidingsaanbod. Deze moeten daarbij afgestemd zijn op de studentgroep en behoeften van praktijkscholen uit de regio. De verkorte deeltijd en Digipabo zijn daarbij specifiek genoemde voorbeelden van studentgroepen in de stukken. De student uit één van deze groepen wordt getypeerd als bekwamer in teamwerk, met een bredere blik op de wereld. De ervaring die hij of zij meeneemt uit eerdere situaties zorgt daarbij voor een meerwaarde. Uitdaging daarbij is dat hierdoor de didactische kwaliteiten van deze doelgroep door zowel praktijkbegeleiders als studenten zelf worden overschat. De winst moet voor deze doelgroep vooral gehaald worden uit de bovengemiddelde studievaardigheden (waardoor deze student sneller, op zelfstandig wijze, theorie kan verwerken). Tevens

gaat hen het schrijven van verslagen en het reflecteren gemakkelijker af dan studenten van de vierjarige varianten.

De docent dient zijn onderwijs daarbij actueel te houden, door middel van collegiaal contact of door het doen van onderzoek binnen onderzoeksgroepen, waarbij ook het werkveld betrokken is. Het gaat daarbij niet alleen om vakspecifieke kennis. Ook actuele ontwikkelingen met betrekking tot het werkveld moeten, door werkveldervaring en –contacten, *up-to-date* blijven. Door constructies van afvaardiging binnen zogeheten vakgroepen is het zaak dat iedere docent eigenaar is van het curriculum en dit ook als zodanig ervaart.

Docenten zijn daarnaast volgens de beleidsdocumenten ook rolmodel. Het laten samenvallen van woord en daad draagt bij tot een consistente bijdrage aan de ontwikkeling van studenten. Hun begeleiding moet zich kenmerken door reflectie, feedback en dialoog. Een specifiek voorbeeld dat wordt gegeven is het mondeling evalueren van het eigen onderwijs met studenten, waarbij sfeer en studiehouding van studenten ook dient te worden besproken.

De studieloopbaanbegeleider is een opleidingsdocent die studenten begeleidt bij het zelfsturende proces van deze aankomende leerkrachten. Specifiek begeleidt deze de gaandeweg complexer wordende beroepstaken, die studenten steeds zelfstandiger dienen uit te voeren. Door het opstellen van ontwikkelingsplannen en reflectieverslagen op kenmerkende beroepssituaties dient de studieloopbaanbegeleider (slb'er) dit zelfsturende proces te volgen en te stimuleren. De praktijk blijft ook hier centraal staan, doordat de slb'er het bespreken van praktijkervaringen als uitgangspunt neemt.

Een van de taken van de slb'er is het signaleren van eventuele problemen die de studievoortgang kunnen belemmeren. De slb'er wordt hierbij geholpen door de digitale studentmonitor, die de studievoortgang van zijn groep en de individuen daarbinnen in een oogopslag inzichtelijk maakt. Hierbij worden studenten van de reguliere opleiding tijdens bijeenkomsten getraind om via uiteenlopende methoden de eigen reflectieve vaardigheden te ontwikkelen. De studieloopbaanbegeleiding vindt zowel in groepsverband als individueel plaats. Tevens dragen studenten bij aan kennisconstructie door samenwerkend leren, waarbij dit proces begeleid wordt door een *tutor*. Veelal is sprake van begeleiding en ondersteuning gericht op het verbeteren van onderzoeksvaardigheden en reflectie op het eigen handelen daarin. Daarbij leert de student feedback te ontvangen om al deze processen bij te sturen, maar ook feedback te geven aan zijn medestudenten. Door deze gerichte feedback en begeleiding leren de studenten met elkaar op professionele wijze samen te werken en opdrachten binnen gestelde termijnen te realiseren.

Binnen de Digipabo worden deze twee zaken gecombineerd. Studenten van de Digipabo geven deze twee processen (toenemende zelfsturing door reflectie en kennisconstructie middels samenwerkend leren) vorm binnen een elektronische leeromgeving onder toeziend oog van één begeleider: de digitutor. Daarbij wordt ook het belang van de inrichting van de leeromgeving aangegeven, waarbij in het midden wordt gelaten welke rol de digitutor bij deze inrichting speelt. Tevens is de digitutor ook assessor bij zogeheten fasetoetsing, waarbij vastgesteld wordt of een student voldoet aan alle eisen die gesteld worden aan betreffende fases van de opleiding.

De digistudenten vormen daarbij een bijzondere, specifieke doelgroep. Er wordt een hoge mate van zelfstandigheid en grote mate van coöperatief leren verwacht. De student moet intensief samenwerken met zijn studiegroep, waarbij hij of zij via de digitale leeromgeving via verschillende vormen wordt begeleid om het gemis van contacttijd te compenseren. Deze samenwerking wordt daarom gezien als cruciaal voor studiesucces. De rol van de begeleider in dat proces van intensieve samenwerking met medestudenten wordt daarbij niet expliciet benoemd in de beleidsdocumenten. Wel wordt aangegeven dat de centrale start aan het begin van de studie daarbij een rol kan spelen en dat de begeleiding door de

digitutor vooral plaatsvindt via discussiefora op Blackboard waar feedback wordt gegeven op (tussen)producenten van studenten.

De interacties tussen studenten onderling en met de docent worden op afstand en tijdsafhankelijk vormgegeven bij de Digipabo. Ondersteuning wordt geboden door:

- discussiefora waarin vraagstukken worden voorgelegd en bespreken van vragen centraal staan;
- weblectures;
- digitale materialen via het onderwijsplein;
- overige digitale leeromgevingen zoals Peoplesoft en praktijkplein;
- bespreken van filmmateriaal (streaming video) van studenten uit de praktijk;
- telefonische gesprekken;
- Skype en/of Lync;
- e-mail.

Er wordt aangegeven dat de beschikbare ICT nog onvoldoende wordt ingezet in de diverse opleidingsvarianten (waaronder de Digipabo). Er zijn diverse ontwikkelingen gaande in de diverse opleidingsvormen, zoals het inzetten van applicaties als Padlets, Socrative en iPad apps.

Voorlopige conclusie en implicatie vervolg onderzoek

Vanuit beleidsdocumenten wordt een aantal uitgangspunten gegeven waaraan de begeleiding van docenten in het algemeen moet voldoen. Zeker aangaande de studiebegeleiding wordt een aantal concrete punten aangedragen die een kader schetsen. Ook de specifieke kenmerken van de verkortedeeltijdstudent krijgen de nodige aandacht in de diverse documenten.

Minder concreet is hoe dit alles in de Digipabo eruit zou moeten zien voor de studenten en hun begeleiders. Wel worden er middelen aangedragen waarmee de digitutor zijn begeleiding moet vormgeven, maar niet hoe dit tijds- of plaatsafhankelijk dient te gebeuren. Ook de voor de digitutor gecombineerde rol van tutor, slb'er en assessor, wordt niet volledig geëxpliciteerd in de documenten. Dit heeft dan ook met name de aandacht gekregen tijdens de interviews met de beleidsbepalers van de opleiding, zodat er een beter beeld ontstaat wat er vanuit de opleiding verwacht wordt van de digitutores van de verkorte-deeltijdstudenten.

4.3.3 Resultaten interviews beleidsbepalers

Door het vergelijken van de diverse samenvattingen en de coderingen daarvan wordt in deze paragraaf verslag gedaan van de bevindingen van de interviews met beleidsmakers. Er wordt begonnen met een algemene beschrijving van "de digitutor" die voortkomt uit de gesprekken, alvorens er wordt ingezoomd op de, volgens geïnterviewden, belangrijkste taken en rollen van deze begeleider.

'De digitutor' volgens beleidsbepalers

In algemene omschrijving van een digitutor verkorte deeltijd door de beleidsmakers is dat deze opleidingsdocent een groep studenten online begeleidt, waarbij zijn kerntaak kan worden omschreven als bruggenbouwer tussen de student en de opleiding. Hij of zij is het eerste aanspreekpunt voor studenten namens de opleiding en moet als zodanig de studenten overzicht bieden over de studie op korte, middellange en lange termijn. De student is immers op afstand aan het studeren en heeft daarom per definitie minder contact met vertegenwoordigers van de opleiding. Deze begeleider wordt door respondenten dan ook getypeerd als "spilfiguur als het gaat om studiesucces, motivatie en studenttevredenheid".

De diverse respondenten geven daarbij ook aan waardoor een goede digitutor zich kenmerkt. Deze tracht namelijk, door een goede relatie met de studenten, overzicht te bieden over de opdrachten die zij moeten uitvoeren. Hierbij is het ook zaak te verduidelijken welke werkwijze wordt gehanteerd. Als aan deze voorwaarde is voldaan, verschuift deze rol. De digitutor dient dan het samenwerkend leren te bevorderen en te begeleiden. Het ontwerpen (en verslag doen) van studieopdrachten, evenals de uitvoering in de praktijk moeten via deze constructivistische werkwijze vorm krijgen.

Volgens de beleidsbepalers doet de digitutor dit middels het aangeven van het algehele ritme, het stimuleren van het delen van tussenproducten, het faciliteren van (peer)feedback en feedforward en het bewaken van de onderlinge afspraken op het gebied van tijd en communicatie. Parallel aan dit proces stimuleert de digitutor het reflectieproces van de individuele student en de groep op de diverse leerprocessen die hierboven beschreven zijn. Uiteindelijk is de digitutor ook (mede)verantwoordelijk voor belangrijke delen van de beoordeling, zoals bij fasetoetsing.

De taak van digitutor is door elke respondent dan ook kernachtig omschreven als complex. Zoals de onderwijskundig medewerker aangeeft dat *“een digitutor diverse petten heeft”* en dat het gevaar bestaat dat zowel studenten als de digitutor zelf niet goed doorheeft *“welke pet hij wanneer op heeft of op moet zetten”*. Door zuivere communicatie, het inzetten van de juiste leer- en communicatiemiddelen en het bewust inrichten van de digitale leeromgeving kan de digitutor dit complexe proces faciliteren, mits de verwachtingen en afspraken daarover goed worden aangegeven en bewaakt. Daarbij wordt het door enkele respondenten ook van groot belang geacht dat de digitutor zelf precies weet hoe het curriculum in elkaar steekt. Het is anders lastig om aan de beschreven basisvoorwaarde van het goed functioneren, het bieden van overzicht, te voldoen.

Belangrijkste rollen & taken van de digitutor verkorte deeltijd volgens beleidsbepalers

Als onderdeel van het interview moesten respondenten, op basis van een omschrijving van rollen en onderliggende taken, een rangschikking aangeven van deze beroepsrollen van een digitutor van de verkorte deeltijdopleiding. De resultaten kwamen daarbij grotendeels overeen met de resultaten van Bawane & Spector (2009) in hun onderzoek naar rangschikking van beroepsrollen (zie paragraaf 2.3).

De rangschikking onderschrijft ook grotendeels de omschrijving van ‘de digitutor’ zoals deze hierboven is gegeven. De belangrijkste rol is de *pedagogisch-didactische rol* en de taken die daartoe behoren, gevolgd door de *professionele rol*, de *sociale rol* en de *evaluatieve rol*. Wel moet worden aangegeven dat hoewel deze vier rollen door alle respondenten unaniem in hun top vier zijn gezet, per respondent de plaatsing enigszins afweek. De *technische rol* volgt op korte afstand. De *onderzoekende rol*, *raadgevende rol* en de *beheerdersrol* worden aangegeven als ondergeschikt in de rangschikking. Een enkele respondent geeft echter aan dat de *onderzoekende rol* niet specifiek is voor de uitvoering van de taak als digitutor, maar *“voorwaardelijk is voor het functioneren als elke lerarenopleider”*.

Per respondent is in het interview de meeste aandacht uitgegaan naar die rollen die zij het meest van belang achten. Er is in dit onderzoeksverslag voor gekozen om eenzelfde indeling aan te houden. In het vervolg van deze paragraaf wordt daarom uitgebreid ingegaan op:

- de ideeën, meningen en verwachtingen van de beleidsmakers op het gebied van de pedagogisch/didactische rol en hoe de digitutor deze dient in te vullen;
- wat er van deze docent aan professionele houding mag worden verwacht;
- welke acties de begeleider volgens de respondenten moet uitvoeren om de *sociale rol* goed in te vullen;
- hoe de digitutor de opleiding, het eigen onderwijs en de studievoortgang van studenten dient te evalueren;

- Wat een digitutor aan technische competenties moet bezitten om de taken naar behoren uit te voeren;
- Welke aspecten van de *raadgevende rol*, *beheerdersrol* en *onderzoekende rol*, ondanks dat ze in de rangschikking als ondergeschikt naat voren komen, wèl van belang worden geacht bij de uitvoering van taken van een digitutor.

Uitvoering van de Pedagogisch-Didactische rol volgens beleidsbepalers

De pedagogisch-didactische rol draait volgens alle betrokkenen om het vormgeven van het leerproces van studenten. Dit dient een digitutor te doen door een beeld te schetsen van het beroep in het algemeen, en specifieke beroepssituaties in het bijzonder. Het is de taak van de digitutor om studieopdrachten te koppelen aan de praktijk en de ervaringen die studenten daar opdoen. Dit doet de begeleider door eigen ervaringen of ervaringen van medestudenten aan te dragen als casuïstiek. Hierdoor wordt een concreet beeld geschetst van het beroep van leerkracht in het algemeen en studie- en praktijkopdrachten, die bepaalde elementen uit dat beroep voor het voetlicht brengen, in het bijzonder. De digitutor is daarbij volgens alle respondenten rolmodel, die het eigen handelen met het individu en de groep en de stappen die hij of zij zet expliciteert en verantwoordt. Hiermee creëert de digitutor een betekenisvol vergezicht: een punt aan de horizon waar de studenten naartoe dienen te gaan tijdens het leerproces. Niet alleen omdat de studie deze reis van hen verlangt, maar ook omdat ze vanuit de aangegeven ervaringen zien waarom ze dit punt moeten bereiken.

Daarmee is het werk van de digitutor voor wat betreft de inhoudelijke begeleiding nog niet gedaan. Omdat het vooral voor de verkorte deeltijd gaat om complexe opdrachten (zogenoemde fasetoetsen), waarin diverse studieonderdelen samenkomen om als zodanig een verkort traject mogelijk te maken voor deze variant, is het noodzakelijk voor de digitutor om ook een pad naar deze eindbestemming te bepalen. Alle geïnterviewden geven deze noodzaak weer: vooraf moet een helder pad voor de student beschreven zijn, waarin beschreven staat wat er moet gebeuren, wanneer het moet gebeuren en waar op gelet dient te worden. Vervolgens moet gedurende het verloop van dit pad constant door de digitutor worden geverifieerd waar studenten zitten op deze beschreven planning en of ze inhoudelijk op het gevraagde niveau zitten. Desgewenst kunnen dan bijstellingen plaatsvinden, of kan er getracht worden in te grijpen bij studenten die dreigen af te haken (zowel qua voortgang en/of niveau). Hierdoor blijft volgens alle respondenten de motivatie van de studenten, die op deze wijze als groep het studiepad bewandelen en gezamenlijk verantwoording dragen voor elkaars werk, hoger dan wanneer studenten volledig zelfstandig de opdrachten zouden uitvoeren. De beleidsbepalers geven aan dat dit bijvoorbeeld moet gebeuren door het plaatsen van tussenproducten, ingevulde kijkwijzers van praktijkbegeleiders en daarop vervolgens feedback te geven of peerfeedback te vragen. Door drie van de vier geïnterviewden wordt deze stapsgewijze begeleiding getypeerd als '*scripting*'. Daarbij is het zaak dat de digitutor dat niet alleen doet met zijn groep studenten, maar ook afstemming zoekt met collega's die studenten in soortgelijke trajecten begeleiden.

Overigens geven alle respondenten ook aan dat dit pad, afhankelijk van de groep studenten, in meer of mindere mate directief door de digitutor moet worden aangegeven. In het begin van de studie zal de digitutor naar verwachting hierin meer zelf initiatief dienen te nemen en een verwachting dienen aan te geven van het studietempo, deadlines van tussenproducten en verwachte tijdspanne, kwantiteit en kwaliteit van feedback en feedforward. Hierbij is opnieuw het belang van de voorbeeldfunctie van de digitutor groot. Om het proces van plaatsen van tussenproducten, de peerfeedback en peerfeedforward te stimuleren zal de digitutor zelf ook moeten zorgdragen voor het tijdig plaatsen van informatie. Tevens moet zijn eigen (expert)feedback en feedforward van kwalitatief hoog niveau zijn en deze tijdig plaatsen. De beleidsbepalers scharen deze taak onder de *pedagogisch-didactische rol*, maar de vraag kan gesteld worden of dit niet eerder een taak is van iemand die het leerproces 'beheert'.

In het tweede jaar van de studie, zo is de verwachting maar ook de ervaring, kan dit proces van scripting meer vanuit de studenten zelf worden vormgegeven (al dan niet expliciet). Deze voortgang van het zelfsturende leerproces wordt daarbij gefaciliteerd door het feit dat bij deze opleidingsvorm (in tegenstelling tot de meeste andere studievarianten) de studenten gedurende hun hele studie dezelfde begeleider blijven houden.

Dit afstemmen tussen instructie en zelfsturend leren is volgens de respondenten niet de enige balanceeract die digitatoren moeten uitvoeren. Vanwege het hoge gehalte aan praktijkleren van de opleiding (en de studentbetrokkenheid bij dit aspect), is er ook altijd de afweging over hoe de balans moet worden gevonden tussen het volgen van het studieproces ten behoeve van studieopdrachten, ten opzichte van de leerzame rijke casuïstiek uit de praktijk. De student dient dit proces, onder invloed van de digitator, vorm te geven via ontwikkelingsplannen voor de praktijk. De student doet dit aan de hand van de eisen die in verschillende fases van de studie aan de student worden gesteld. De digitator moet daarbij op de hoogte zijn van deze eisen en inzien in hoeverre de individuele student aan deze eisen voldoet, zodat hij of zij de student kan helpen aan het voldoen aan de beoordelingscriteria. Volgens een respondent is dit een onderbelicht onderwerp in de studie. Volgens hem dient dit proces nog meer een eigen plek te krijgen in de studie en in de begeleiding door de digitator. Er moet volgens hem systematisch plek zijn voor het reflecteren op de praktijk. Dit kan door het stimuleren van onderlinge uitwisseling tussen studenten of door het plaatsen van videobeelden en daarop systematisch te reflecteren met elkaar.

Uitvoering van de *Professionele rol* volgens beleidsbepalers

De *professionele rol* werd door alle betrokkenen als belangrijk gezien, maar was tegelijkertijd ook de rol waarvan de invulling door iedere respondent anders werd geïnterpreteerd. Daarbij werd door een enkeling ook aangegeven dat de omschrijving zoals deze voortkwam uit het theoretisch onderzoek niet strookte met zijn of haar definitie van 'professioneel handelen'. Als voorbeeld werd door een respondent het "uitproberen van nieuwe kennis in het eigen onderwijs" aangedragen, iets wat via het conceptueel model meer onder de *onderzoekende rol* werd geschaard. Een ander gaf aan dat het verantwoorden van het eigen handelen en daarmee het modelleren voor de student kenmerkend moet zijn voor het professioneel handelen. In het analyseren van de resultaten zijn deze aspecten dan ook gescheiden van waar het volgens de definitie van het conceptueel model van online begeleiden bij een lerarenopleiding om draait bij deze rol: het voldoen aan ethische en wettelijke normen, effectief communiceren, de inspanning om kennis up-to-date te houden en het tonen van toewijding en positieve werkhouding.

Deze kenmerken van professioneel handelen door een online begeleider worden door alle respondenten bevestigd. Als voornaamste contactpersoon namens de opleiding moeten studenten op een digitator kunnen bouwen. Hij of zij vertegenwoordigt de opleiding in vrijwel alle facetten en moet dit ook uitstralen. De digitator moet overzicht hebben van alle aspecten van de opleiding, vooral waar het gaat om werkwijzen, procedures, instanties en contactpersonen. Om studenten te helpen in hun zelfstandige studietraject is het van belang om over deze en andere aspecten uiterst effectief en ondubbelzinnig te communiceren. Een belangrijk aspect volgens een van de respondenten is daarbij het inleven in de geadresseerde en hoe met name de schriftelijke boodschappen van de digitator bij hen kunnen overkomen.

Daarnaast geven de respondenten aan dat de digitator niet alleen contactpersoon en begeleider van studenten is, maar in alle gevallen ook 'opleidingsdocent'. Dit wil zeggen dat hij of zij diepe expertkennis van zijn of haar eigen vak koppelt aan vakoverstijgende didactische competenties. Vanuit deze kennis en competenties is de 'professionele' digitator in staat de juiste didactische keuzes te maken die van belang zijn bij de *pedagogisch-didactische rol*.

Daarbij moet de digitutor deze keuzes koppelen aan de geldende eisen, normen en waarden van het beroep van leerkracht, wat dus ook kennis van deze eisen, normen en waarden vraagt. Dit is volgens alle respondenten een volgend belangrijk aspect van het professioneel handelen van een digitutor: een actieve houding om de kennis van het beroep waar hij of zij toe opleidt up-to-date te houden. Dit doet hij of zij niet alleen vanuit het bijhouden via vakliteratuur, maar ook door met het werkveld een professioneel contact aan te gaan, zowel via informele contacten alsook door meer geformaliseerde contacten (bijvoorbeeld via praktijkbeoordelingen, assessments of speciaal ingerichte leergemeenschappen). Ook hier is het zaak voor de digitutor om overzicht te kunnen bieden richting het werkveld (met name de praktijkbegeleiding) over de inrichting van de opleiding en de eisen die de opleiding stelt aan de student en daarover helder te communiceren.

Uitvoering van de *Sociale rol* volgens beleidsbepalers

Het sociale aspect van de begeleiding wordt als essentieel gezien door alle geïnterviewden. Er wordt door diverse respondenten aangegeven dat studenten die in groepsverbanden functioneren relatief minder uitvallen, minder achterstand oplopen en naar verhouding betere producten afleveren. Het wordt dan ook als een belangrijke taak gezien van de digitutor om deze sociale cohesie te bewerkstelligen. Tegelijkertijd wordt erkend dat dit tevens complex is met begeleiding op afstand.

Een essentieel aspect in de beginfase van de opleiding van studenten is de groepsvorming. De digitutor wordt hierin ondersteund door een eerste fysieke bijeenkomst op de opleiding, het zogeheten startseminar. Gedurende deze dagen ligt de nadruk op enerzijds overzicht bieden over de studie in haar geheel en de opstartperiode in het bijzonder, maar minstens net zo belangrijk is het stimuleren van interactie tussen studenten. Hierbij heeft de digitutor een belangrijke rol, die gedurende deze opstartfase licht verandert. In de eerste bijeenkomst en de periode die daar kort op volgt is het vooral van belang dat de digitutor gastheer/gastvrouw is, de studenten welkom heet en de verwachtingen van de opleiding, de studenten en de digitutor zelf kan managen. Nog voordat er echt over de opleiding gesproken wordt en de opdrachten die uitgevoerd moeten worden (een belangrijk aspect in de *pedagogisch-didactische rol* die eerder in deze paragraaf is besproken) moet de digitutor zorgen dat de studenten zich welkom voelen en moet een 'veilige leeromgeving' gecreëerd worden.

Dit moet hij of zij doen door enerzijds consequent en duidelijk te zijn, maar anderzijds ook kwetsbaar en adaptief. De consequentie en duidelijkheid moet vooral bestaan over afspraken rondom het communiceren: wanneer wordt er gecommuniceerd, op welke wijze wordt er gecommuniceerd, met welke middelen en wat is daarin de rol van de digitutor en/of de studenten. Studenten moeten het gevoel krijgen dat hun situatie en vragen serieus worden genomen, door tijdige en ondubbelzinnige reacties. De digitutor moet zich committeren aan een vaste regelmaat in de communicatie. Iedere respondent geeft aan dat er minstens op één vast moment per week communicatie vanuit de digitutor naar de groep studenten moet gaan. Naast het opstarten van communicatie vanuit de digitutor, moet hij of zij ook een tijdige respons op vragen van studenten geven. Hierbij is het uitgangspunt van de opleiding dat dit drie werkdagen is, maar hierbij wordt door respondenten de vraag gesteld of dit voor digistudenten niet korter moet zijn. Bij vragen moet de digitutor zich ook altijd afvragen waar vragen vandaan komen en of deze in de toekomst te ondervangen zijn.

Het nemen van verantwoordelijkheid voor het beantwoorden van eigen leer- of procesvragen moet worden gestimuleerd. Het moet duidelijk zijn dat dat het werken in de Digipabo een groepsproces is: de communicatie dient niet alleen via de digitutor te lopen, maar studenten moeten zich vrij voelen om vraagstukken rondom opleiding en praktijk aan elkaar voor te leggen. De digitutor moet deze vragende houding en het stimuleren van reacties daarop in de beginfase faciliteren, bijvoorbeeld door af te spreken dat eenieder twee belangrijke vragen stelt en antwoorden op vragen van anderen tracht te geven. De digitutor moet daarbij ook grenzen durven stellen aan vragen die aan hem of haar direct worden gesteld,

bijvoorbeeld door vragen in e-mails op de gezamenlijke leeromgeving te plaatsen. Daarbij is het ook van belang dat de digitutor zichzelf kwetsbaar durft op te stellen, ofwel door aan te geven dat hij of zij ook geen antwoord heeft op bepaalde (praktijk)vraagstukken, of door casuïstiek uit de eigen ervaring voor te leggen aan de groep. Maar als een digitutor geen antwoord heeft op een vraagstuk, is het wel van belang dat deze een antwoordstrategie kan voorleggen met de studenten.

In de communicatie is het daarbij van belang dat de digitutor de sociale interactie vormgeeft aan de hand van afstemming tussen voorkeuren voor de eigen werkwijze en de behoefte vanuit studenten. De begeleider dient vanuit ik-boodschappen te communiceren, varieert in zijn of haar communicatiewijzes en kiest de juiste middelen voor de juiste doeleinden. Zo moeten persoonlijke gesprekken en/of boodschappen individueel mondeling via telefoon of Skype worden overgebracht, kan feedback/feedforward op een tussenproduct het best in groepsverband op een forum worden weergegeven, en kan een vragenuurtje het best in groepsverband via Skype of Lync plaatsvinden. De digitutor moet zich bij elke interactie afvragen wat het meest geschikte middel is om boodschappen effectief en efficiënt over te brengen. Daarbij dient de digitutor altijd kritisch te zijn naar deze middelen en moet hij zichzelf afvragen of de inrichting ervan wel optimaal is voor de groep (zoals forumindelingen of het beheer ervan).

Gedurende het vervolg van de opleiding moet de digitutor altijd oog hebben voor de groepsdynamische processen en onderlinge relaties, zodat hij of zij de communicatie en de middelen juist kan inzetten. Daarbij is het zaak om ook ieder individu in het oog te houden en de interactie van dat individu te stimuleren, zodat elke student zich betrokken voelt bij het leerproces van de groep in zijn geheel. De digitutor dient het geven van onderlinge feedback te stimuleren, het niveau van feedback te erkennen en herkennen en het vermogen tot feedback geven bij deze studenten leert ontwikkelen.

Uitvoering van de *Evaluatieve rol* volgens beleidsbepalers

De respondenten verschilden met betrekking tot de *evaluatieve rol* van mening over de plek van deze rol in het functioneren van de digitutor. Een respondent zag evaluatie vooral als voorwaardelijk voor de invulling van de andere rollen (met andere woorden beschouwde evaluatie vooral als middel voor de digitutor om zijn eigen ontwikkeling te vormen), een andere respondent zag de *evaluatieve rol* als verlenging van de *pedagogisch-didactische rol*, terwijl een derde respondent de *evaluatieve rol* van de digitutor beschouwde als ondersteuning van het sociale proces.

Er kan gesteld worden dat respondenten vier lijnen in de *evaluatieve rol* van tutor zien. Enerzijds is er de rol van evaluatie als reflectiemiddel tijdens het leerproces: door feedback op tussenproducten te stimuleren moet de kwaliteit van de eindproducten verbeterd worden. Daarbij is het de bedoeling dat digitutores vooral peerfeedback stimuleren en het niveau van deze peerfeedback in acht houden. Dit moeten zij volgens de respondenten doen door zowel de beoordelingscriteria als de eisen die de praktijkomgeving aan de student stelt in het oog te houden bij het beoordelen van de feedback en feedforward. Daarbij moet volgens een respondent de digitutor oppassen dat de digitutor niet zelf overal feedback op gaat geven. Niet alleen is dit moeilijk werkbaar voor een docent, ook is het kwalijk voor het constructivistisch uitgangspunt: vaak verstomt expertfeedback de interactie tussen de studenten. De digitutor moet dus vooral interactie tussen de groepsleden stimuleren en belonen. Dit kan de digitutor doen door afspraken te maken dat hij/zij pas expertfeedback verzorgt als de studenten onderling peerfeedback (afdoende) hebben vormgegeven. Het faciliteren van peerfeedback kan de digitutor doen door studenten te koppelen. Dit kan al dan niet in samenspraak met de studenten, waarbij een respondent aangeeft dat bij de verkorte deeltijd het de voorkeur verdient de studenten dit zelf te laten organiseren. Vervolgens dient de digitutor afspraken met betrekking tot tijd en inhoud te maken en te hanteren. Door respondenten wordt ook aangegeven dat het creëren van een veilige leeromgeving, zoals dat beschreven is in de *sociale rol*, essentieel is om een goede kritische diepgaande reflectie te krijgen.

Naast het (formatief) evalueren op producten tijdens het proces, heeft de digitutor een belangrijke rol als (summatieve) beoordelaar na afloop van het leerproces. Het is dan van belang dat er strikt gekeken wordt naar de beoordelingscriteria van de opdracht en het verwoorden van de mate waarin de student voldoet aan die criteria (en waar niet). Dit dient niet alleen schriftelijk te gebeuren: juist de mondelinge toelichting (al dan niet in groepsverband) kan juist helpen de studenten verder te helpen in hun ontwikkeling en de feedback te duiden zodat ze dit een plek kunnen geven in de volgende fase.

Parallel aan het evalueren van inhoudelijke opdrachten loopt volgens de respondenten ook de evaluatie van het leerproces van de student tijdens de studie en de praktijk. Voorafgaand aan een periode is het de bedoeling dat studenten hun proces richting geven door het formuleren van resultaatgerichte doelen. Digitutores spelen een belangrijke rol in het formuleren van de juiste doelen (zowel qua inhoud als formulering). In reflectieverslagen geven studenten aan hoe ze deze doelen, door het ontwikkelen van onderwijs en de uitvoering ervan, trachten te bereiken. Hier is het van belang dat de digitutor en de student de (tussentijdse) feedback die de student ontvangt via diverse kanalen bespreekt. Hierbij moet gedacht worden aan medestudenten, digitutor, praktijkbegeleiders en –beoordelaars. Ook de bijdrage van de student aan andermans leerproces is daarbij aandachtspunt.

Als laatste lijn van evaluatie moet gedacht worden aan het evalueren van de opleiding. In het licht van de Digipabo moet daarbij volgens de geïnterviewden vooral gedacht worden aan het evalueren van de digitutor zelf en zijn/haar werkwijze. Dit moet de digitutor doen met studenten en collega's. Het gaat daarbij om afstemmen van tempo, effect van bedachte werkvormen, de ingezette communicatievormen, de opbrengsten van ingezette middelen en media en de organisatie van deze middelen in de leeromgeving. Respondenten vinden het niet de taak van de digitutor om het curriculum van de lerarenopleiding structureel met studenten te evalueren (al moet de digitutor wel de oren en ogen open houden om signalen op te vangen en deze doorspelen naar de juiste kanalen).

Uitvoering van de *Technische rol* volgens beleidsbepalers

De *technische rol*, de aspecten die daarbij horen, en wat een digitutor op dat vlak precies moet kunnen doen, lijken het moeilijkst te expliciteren door respondenten. Een respondent geeft aan dat kennis van technische middelen, vooral communicatieve media, voorwaardelijk is voor het vormgeven van je andere rollen. Deze respondent vindt het *“een taak van een professional om te weten welk communicatiemiddel het meest geschikt is voor de gekozen interactie”*. Dit aspect is impliciet ook al bij de bespreking van andere rollen aangegeven door deze en andere respondenten: de keuze tussen groepsfora, individuele mail, groepsskype of individuele telefoongesprekken hangt af van doel en doelgroep.

Een andere respondent noemt op het gebied van *technische rol* het inrichten van de digitale leeromgeving als concreet punt: door overzicht te creëren in de digitale leeromgeving wordt de wijze van communicatie en interactie effectiever. Hierdoor kunnen parallelle processen (zoals de hiervoor beschreven reflectie op product en proces, maar ook de scheiding tussen peerfeedback en expertfeedback) beter gescheiden plaatsvinden waardoor deze processen ook beter te volgen zijn voor iedereen. Dit vereist wat technische kennis van blackboard op het gebied van beheerfuncties die wellicht niet bij iedere tutor aanwezig is volgens de respondenten.

Een ander aspect wat genoemd werd op het technisch vlak is al ter sprake gekomen bij de *pedagogisch-didactische rol*, te weten het gebruikmaken van videobeelden in het onderwijs. Expliciet is dit benoemd in het kader van het reflecteren op het functioneren in de praktijk, maar *streaming video* werd door een enkele respondent ook benoemd in het kader van het introduceren van opdrachten, het tussentijds toelichten van beoordelingscriteria of het aanbieden van inhoudelijke informatie via weblectures.

Uitvoering van *Raadgevende rol*, *beheerdersrol* en *onderzoekende rol*

Zoals aan het begin van de paragraaf is aangegeven, zijn aan de *raadgevende rol*, *beheerdersrol* en *onderzoekende rol* binnen de interviews minder tijd besteed. Dit omdat de respondenten van te voren aangaven dat deze rollen minder relevant zijn in de dagelijkse uitvoering. Daarbij moet worden aangegeven dat aspecten van de *beheerdersrol* (met name het maken van afspraken rondom omgangsregels) impliciet benoemd zijn onder de *sociale rol* door respondenten. Tevens is aangegeven dat *beheerdersrollen* uit de theorie (duur en richting van studieonderdelen en vaststellen van toetsregels en beoordelingscriteria) nadrukkelijk niet tot de taken van digitatoren behoren.

De *onderzoekende rol*, en met name het onderzoeken van opbrengsten van het eigen onderwijs, is door een enkele respondent benoemd als voorwaardelijk voor het kunnen uitvoeren van alle andere taken. Een andere respondent vindt dit eerder onder de “rol van professional” vallen. Dit aspect wordt dus wel van belang geacht, maar lijkt voor respondenten vanzelfsprekend te zijn voor lerarenopleiders in het hedendaags onderwijs.

4.3.4 Conclusies Deelonderzoek 2 en implicaties voor het verdere onderzoek

In paragraaf 4.3 is antwoord gegeven op de deelvraag:

Welk beleid en welke visie heeft de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de professionele rollen en beroepstaken van een digitator bij het online begeleiden van verkorte-deeltijdstudenten door digitatoren?

De digitator verkorte deeltijd is een opleidingsdocent die een groep studenten online begeleidt, waarbij zijn kerntaak kan worden omschreven als bruggenbouwer tussen de student en de opleiding. Hij is een spilfiguur als het gaat om studiesucces, motivatie en studenttevredenheid. De taak van digitator is kernachtig te omschrijven als complex. De begeleiding door de digitator bevat vele aspecten en het is moeilijk om deze aspecten onderling van elkaar te scheiden door studenten maar ook door de digitator zelf. Door zuivere communicatie, het inzetten van de juiste leer- en communicatiemiddelen en het bewust inrichten van de digitale leeromgeving kan de digitator dit complexe proces faciliteren, mits de verwachtingen en afspraken daarover goed worden aangegeven en bewaakt. In het deelonderzoek komt naar voren waaraan de begeleiding van docenten moet voldoen. Op basis van de documentanalyse en interviews kan een concrete omschrijving van een beroepsrol in de context van de Digipabo geformuleerd worden en kunnen taken binnen die rol worden geëxpliciteerd. Daarbij komt naar voren dat belangrijkste rollen die een digitator moet invullen de pedagogisch-didactische, de professionele, de sociale, de evaluatieve en de *technische rol* zijn volgens het beleid en de beleidsbepalers van de verkorte Digipabo.

Pedagogisch-Didactische rol

Het vormgeven van het leerproces van studenten behoort tot de hoofdtaken van een digitator. De begeleiding door een digitator moet zo zijn ingericht dat deze de studenten stimuleert tot eigen initiatief en verantwoordelijkheid. De complexiteit van de beroepsgerichte taken neemt gedurende de studie toe en het is de bedoeling dat begeleiding afneemt, waarbij rekening wordt gehouden met individuele behoeften van de student. Deze begeleiding wordt vanuit gezamenlijke verantwoordelijkheid en betrokkenheid met het werkveld vormgegeven. De verkorte deeltijd en Digipabo zijn volwassener in teamwerk, met een bredere ontwikkeling. De studievaardigheden zijn hierdoor vaak minder een aandachtspunt in de opleiding, maar moet juist het ontwikkelen van didactische vaardigheden de aandacht krijgen in de begeleiding. In zijn uitvoering is de begeleider rolmodel, die zich kenmerkt door reflectie, feedback en dialoog. Taken van de digitator in deze rol zijn:

- Vormgeven van het leerproces;
- Bieden van structuur en overzicht bieden via scripting;

- Verschaffen van informatie en aanreiken van bronnen via digitale leeromgeving;
- Inzetten van interactieve werkvormen die aanzetten tot uitwisseling, kritisch denken en handelen;
- Afstemmen van didactische middelen op doel en doelgroep;
- Afstemmen van begeleiding met collega's en werkveld;
- Aanpassen van de begeleiding op leerstijl van studenten;
- Reflecteren met studenten op het leerproces;
- Stimuleren van zelfreflectie bij studenten.

Professionele rol

Digitatoren hebben professionele ruimte om het onderwijs concreet uit te werken in les- en begeleidingsaanbod. Dit aanbod moet afgestemd zijn op de studentgroep en behoeften van praktijk scholen uit de regio, maar wel strikt de eisen en normen die worden gesteld aan het beroep en de opleiding in het oog houden. De digitator moet overzicht hebben van alle aspecten van de opleiding, vooral waar het gaat om werkwijzen, procedures, instanties en contactpersonen. Om studenten te helpen in hun zelfstandige studietraject is het van belang over deze en andere aspecten uiterst effectief en ondubbelzinnig te communiceren. Digitatoren hebben bij deze rol als taken:

- Bekend zijn met, en zich houden aan ethische en wettelijke normen;
- Doen van inspanningen om kennis up-to-date te houden;
- Effectief Communiceren;
- Laten zien van toewijding en positieve werkhouding.

Sociale Rol

De samenwerking tussen studenten in de Digipabo wordt gezien als cruciaal voor studiesucces. De centrale start aan het begin van de studie speelt daarbij een rol in de sociale cohesie, die vervolgens door de digitator gedurende de opleiding in stand moet worden gehouden. Studenten dragen bij aan kennisconstructie door samenwerkend leren, waarbij de digitator het proces van samenwerkend leren begeleidt. Veelal is sprake van begeleiding en ondersteuning gericht op het verbeteren van onderzoeksvaardigheden en reflectie op het eigen handelen daarin. Daarbij leert de student feedback te ontvangen om al deze processen bij te sturen, maar ook feedback te geven aan zijn medestudenten.

Taken die digitatoren bij deze rol moeten beheersen zijn:

- Stimuleren van sociale cohesie;
- Stimuleren van interactie tussen groepsleden;
- Zorgdragen voor een prettige leeromgeving;
- Op vriendelijke wijze conflicten oplossen;
- Vermijden van ongewenst gedrag.

Evaluatieve rol

De digitator dient op vier vlakken te evalueren bij zijn of haar begeleiding: evalueren op opdrachten en producten tijdens het leerproces, het beoordelen van eindproducten of assessments, het reflecteren op het leerproces van en met de student, en het evalueren van de eigen werkwijze. Het geven van goede feedback en feedforward staat daarbij centraal. De student leert daardoor feedback te ontvangen om al deze processen bij te sturen, maar ook om juiste, kwalitatief hoogstaande feedback te geven aan zijn medestudenten. Binnen deze rol heeft de digitator als taken:

- Monitoren van individuele en groepsvorderingen;
- Beoordelen van individuele en groepsprestaties;
- Evalueren van het leerproces;
- Evalueren van eigen werkwijze.

Technische Rol

De interacties tussen studenten onderling en met de docent worden op afstand en tijdsafhankelijk vormgegeven bij de Digipabo. Daarbij is de keuze van diverse media, de organisatie van de inzet van deze media van groot belang. Ook belangrijk is de inrichting van de diverse leeromgevingen om de communicatie en werkvormen te stroomlijnen. In beleidsstukken wordt aangegeven dat de beschikbare ICT nog onvoldoende wordt ingezet in de diverse opleidingsvarianten (waaronder de Digipabo). Ook de inzet van videobeelden kan in de nabije toekomst betere ondersteuning geven aan de diverse leerprocessen. Taken die tot deze rol behoren zijn:

- Toegang bieden tot diverse technische bronnen;
- De meest geschikte bron kunnen aanspreken en aangeven;
- Bronnen voorleggen aan studenten;
- Maken van juiste keuzes voor communicatiemiddelen;
- Een digitale leeromgeving efficiënt kunnen inrichten.

Onderzoekende rol

De docent dient zich verantwoordelijk te voelen voor zijn eigen onderwijs of begeleiding, en dit actueel te houden door middel van collegiaal contact of door het doen van onderzoek binnen onderzoeksgroepen. Hierbij zijn de volgende taken van belang:

- Onderzoek doen naar betekenisvol leren;
- Onderzoeksresultaten van eigen onderzoek of die van anderen kunnen interpreteren en toepassen in het eigen onderwijs.

Raadgevende rol

Taken die bij deze rol horen gaan over het aandragen van oplossingsstrategieën om problemen bij het volgen van de studie te verminderen of op te lossen:

- Maatregelen aandragen om resultaten te verbeteren;
- Mate van begeleiding afstemmen op basis van de behoefte van de student.

Beheerdersrol

Taken bij deze rol gaan vooral over het voorstructureren van onderwijs in samenspraak met studenten en over het zorgen dat deze structurering ook leidt tot het behalen van proces- en productdoelen:

- Bepaalt tussentijdse planning van het onderwijs;
- Laat leiderschapskwaliteiten zien;
- Stelt regels en afspraken vast.

De hierboven genoemde taken worden als uitgangspunt genomen voor het formuleren van beroepstaken voor digitatoren van de verkorte deeltijd. Het is niet alleen van belang deze taken te benoemen, maar het is ook goed om het handelen te beschrijven wat hoort bij digitatoren die deze taken adequaat uitvoeren. Ook hiervoor kunnen de resultaten van dit deelonderzoek gebruikt worden, maar alvorens dit te doen is het goed de taken (en het bijbehorend handelen) te bevragen bij studenten van de opleiding in kwestie. In deelonderzoek 3 is gebruik gemaakt van een enquête die is uitgezet onder studenten. Zoals in hoofdstuk 3 is beschreven is daarbij bij de eerste opzet gebruik gemaakt van een enquête die in een eerdere fase van de opleiding is ingezet om competenties bij afstandsbegeleiding te bevragen (Fransen, 2004). Op basis van de bevindingen uit het hierboven beschreven deelonderzoek zijn er aspecten toegevoegd die nog niet aanwezig waren. Vooral taakaspecten die te maken hebben met de *evaluatieve rol* waren in dit eerste concept minder vertegenwoordigd en zijn daarom uitgebreid. De resultaten van deelonderzoek 3 worden in de volgende paragraaf beschreven.

4.4 Resultaten Deelonderzoek 3: Contextanalyse Microniveau

4.4.1 Inleiding

Om de verwachtingen, behoeftes en wensen van studenten in kaart te brengen is er op een dag dat een zeer groot deel van de digistudenten van de verkorte deeltijd op de opleiding was, een enquête afgenomen. In deze paragraaf zijn de resultaten van de enquête te lezen.

Als eerste worden algemene gegevens van de afname beschreven (respons, verdeling over de populaties) en de mate waarin de antwoorden verschillen of verschuiven tussen de populaties. Dit wordt gevolgd door een beschrijving van de resultaten aan de hand van beschrijvende statistiek. Hierbij wordt eerst ingezoomd op de stellingen waar studenten het het meest mee eens zijn, gevolgd door stellingen waar studenten het in minder mee eens zijn. Daarbij wordt ook meegenomen in hoeverre studenten het met elkaar eens waren.

4.4.2 Algemene gegevens

Op 11 april waren van de totale populatie verkorte-deeltijdstudenten Digipabo Den Haag (179 studenten) ca. 140 studenten aanwezig. Het betrof hier vooral studenten in het eerste, tweede en derde semester van de opleiding. Studenten uit het vierde semester waren op dat moment in afrondende fase van de studie en waren relatief minder aanwezig. De aanwezige studenten hebben allemaal een enquête gekregen met het verzoek deze vooraf, tijdens of na de bijeenkomst in te vullen. Van deze 140 mogelijke respondenten zijn 79 formulieren weer ingeleverd. Het betreft hier dus een respons van 57%

Een van de vragen in de enquête betrof de startdatum van de studie. Hiermee kon worden bepaald hoe lang studenten al bezig waren met de (normaliter tweejarige) studie. 78 van de 79 respondenten hebben deze vraag ingevuld. De verdeling van de populatie is te zien in tabel 6

Tabel 6: verdeling populatie respondenten (studieduur)

Studieduur	Aantal (totaal n=78)	Percentage
3 maanden	19	24.4%
9 maanden	26	33.3%
15 maanden	26	33.3%
21 maanden	6	7.7%
Langer	1	1.3%

De voornaamste reden om naar de startdatum van de studenten te vragen betrof de vraag of studentenbehoefte en/of -verwachtingen op het gebied van de begeleiding door hun digitutor zouden verschillen bij studenten in verschillende fasen van de opleiding. Dit zou immers consequenties hebben voor de invulling van rollen door de begeleidende digitutores. Aan de hand van kwantitatieve analyse (Goodman-Kruskal Gamma) is voor alle 28 stellingen onderzocht of er significante verschillen waren tussen de antwoorden van bovenstaande vijf populaties. Voor 25 van de 28 stellingen bleken volgens deze analyse geen significante verschillen (*approximate significance* < 0.05) te bestaan. Dit wil zeggen dat voor deze 25 stellingen de resultaten die in het vervolg van deze paragraaf worden besproken niet beïnvloed worden door studieduur en daarmee voor deze studenten deze taken en rollen van digitutores gedurende de studie niet veranderen.

De drie stellingen waarbij wel significante verschillen waren in de antwoorden bij de diverse studentpopulaties, zijn voor wat betreft de verdere analyse buiten beschouwing gelaten omdat de uitkomsten niet representatief zijn voor de populatie als geheel. Het gaat om de volgende stellingen:

- Een digitutor moet strikte maatstaven hanteren bij het beoordelen van werk van studenten;
- Een digitutor moet duidelijke regels stellen (en handhaven) ten aanzien van de communicatie;
- Een digitutor moet mij kunnen vertellen hoe je een onderzoek goed moet opzetten.

In alle gevallen geldt dat studenten die nog in de beginfase van de studie zitten (9 maanden of minder), het minder met deze stelling eens zijn dan studenten die in een latere fase in de studie zitten (15 maanden of langer). Met andere woorden: studenten in de beginfase van de studie vinden het minder van belang dat digitutores zich strikt aan beoordelingseisen houden, duidelijke regels hanteren met betrekking tot interactie of hen moeten begeleiden bij onderzoekstaken.

4.4.3 Resultaten kwantitatieve data

In tabel 7 zijn de voornaamste resultaten van de enquête weergegeven. De stellingen zijn op rol gerubriceerd en daarbij is te zien wat de respons in percentage is. Tevens is de modus en de mediaan aangegeven en de standaarddeviatie is weergegeven om de spreiding van de antwoorden te tonen.

De kleuren zijn gebruikt om aan te geven in welke mate de respondenten het eens zijn met de stellingen. Bij groene stellingen is de mediaan of de modus “*Helemaal eens*”. Wat bij deze stellingen ook opvalt, is dat bij de meeste van deze stellingen de spreiding van de antwoorden ook gering is (aangegeven door overwegend lage standaarddeviaties). Dit betreft dus stellingen waar de studenten het het meest mee eens zijn.

Bij de niet gekleurde stellingen zijn zowel de mediaan als modus “*mee eens*”. Bij de meeste van deze stellingen is de spreiding over de antwoorden relatief groter dan bij de vorige categorie (al zijn er ook uitzonderingen op dit vlak). Met deze stellingen zijn respondenten het dus nog steeds overwegend eens, maar in mindere mate dan de hiervoor besproken stellingen, en zijn de meningen over het algemeen wat meer verdeeld.

Bij oranje stellingen is een van de centrumwaarden “*enigszins mee eens*” of “*neutraal*”. Met deze stellingen zijn respondenten het dus in mindere mate eens. Tevens is de spreiding bij deze antwoorden groter dan bij de voorgaande categorieën.

Voor 26 van de 28 stellingen geldt dat de respondenten het over het algemeen genomen eens zijn. Geen enkele stelling heeft als mediaan of modus “*enigszins mee oneens*” of lager.

Voor zes stellingen geldt dat de modus “*helemaal eens*” is en de mediaan is minstens “*mee eens*”. Respondenten zijn het bij dus in grote mate eens met deze stellingen. Het gaat om de volgende stellingen:

- Een digitutor moet discussies op een 'discussionboard' adequaat kunnen leiden;
- Een digitutor moet mij kunnen uitleggen hoe en waar ik relevante informatie voor studietaken in digitale leeromgevingen of op internet kan vinden;
- Een digitutor moet in alle opzichten uitstekend schriftelijk kunnen communiceren;
- Een digitutor moet online een groepsproces kunnen begeleiden en ondersteunen;
- Een digitutor moet in staat zijn individuele studenten en groepen te motiveren;
- Een digitutor moet alle technische functies van outlook beheersen en toepassen, zoals archivering, adressenlijst, afspraken plannen/uitnodigen, en CC- en BCC-functie juist inzetten.

De bovenste stelling heeft daarbij ook als mediaan “*helemaal mee eens*” en heeft tevens de laagste standaarddeviatie van alle stellingen.

Voor tien stellingen geldt dat zowel de modus en de mediaan “mee eens” zijn. Respondenten zijn het dus eens met deze stellingen, maar vinden ze iets minder van belang dan de voorgaande categorie. Het gaat om de volgende stellingen:

- *Een digitutor moet samen met studenten de opleiding (opdrachten, toetsen) evalueren;*
- *Een digitutor moet regelmatig samen met studenten zijn/haar werkwijze evalueren;*
- *Een digitutor moet mij kunnen helpen om goed te reflecteren op mijn leerproces;*
- *Een digitutor moet zijn mediumkeuze afstemmen op de student en de leersituatie, want niet elk medium [e-mail, chat, Skype, discussionboard etc.] is altijd even geschikt;*
- *Een digitutor moet op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in het beroepenveld van het primair onderwijs, anders is hij niet in staat om professionals in wording goed te begeleiden;*
- *Een digitutor moet duidelijke regels stellen (en handhaven) ten aanzien van de communicatie;*
- *Een digitutor moet een taakgroep kunnen aanzetten tot samenwerkend leren;*
- *Een digitutor moet mij kunnen helpen met problemen met gebruik van digitale leeromgevingen(blackboard, onderwijsplein, praktijkplein, DIB, insite);*
- *Een digitutor moet alle vormen van interactie in de digitale leeromgeving kunnen organiseren, zoals een 'videochatsessie', 'discussionboard' en samenwerken in een digitale ruimte;*
- *Een digitutor moet in staat zijn om een 'videochatsessie' met een taakgroep te leiden.*

Voor negen stellingen geldt dat óf de modus, óf de mediaan “enigszins mee eens” of lager is. Dit zijn de stellingen waar studenten het dus in wat mindere mate eens zijn. Het gaat om de volgende stellingen:

- Een digitutor moet met praktijkscholen overleggen om de wijze van begeleiding van studenten te evalueren;
- Een digitutor moet zicht houden op individuele vorderingen van het functioneren in de praktijk;
- Een digitutor moet zicht houden op individuele vorderingen van alle onderdelen van de opleiding;
- Een digitutor moet de begeleiding kunnen aanpassen aan de leerstijl van de student ;
- Een digitutor moet met praktijkscholen de begeleiding van individuele studenten afstemmen;
- Een digitutor moet over brede kennis beschikken van alle vakgebieden die relevant zijn voor het beroep van leerkracht;
- Een digitutor moet rekening houden met alle individuele wensen en gevoelens van studenten;
- Een digitutor moet mij kunnen helpen als ik problemen heb met het gebruik van applicaties die ik gebruik voor studiedoeleinden (Outlook, Skype, Lync, Word, Excel, PowerPoint);
- Een digitutor implementeert op basis van actuele kennis en onderzoeksresultaten nieuwe strategieën bij de begeleiding van studenten.

De onderste twee stellingen hebben als enige stellingen “neutraal” bij de centrumwaarden. De overige 13 stellingen hebben het antwoord “mee eens” voor zowel de mediaan als de modus. Daarmee geven de studenten aan dat de taakindicatoren die in de stellingen worden aangegeven wel van belang zijn, maar niet in diezelfde mate als de taakindicatoren die behoren bij de eerste set van zes stellingen.

Verdeling over diverse rollen

Als gekeken wordt naar de verdeling van de antwoorden op stellingen ten opzichte van de beroepsrollen, dan valt op dat studenten het in hogere mate eens zijn met de stellingen rondom de *sociale rol*: met vier van de vijf stellingen is men het meer dan enigszins eens, en met twee stellingen is men het “helemaal eens”.

De *sociale rol* wordt gevolgd door de *professionele* en *technische rol*. In beide gevallen is men het (overeenkomstig de stellingen bij de *Sociale rol*) met vier van de vijf stellingen meer dan enigszins eens, waarvan men het met één stelling helemaal eens is.

Bij de *pedagogisch-didactische rol* is men het over de breedte van de populatie met drie stellingen meer dan enigszins eens, maar met geen van de stellingen is men het "helemaal eens".

De *evaluatieve rol* lijkt bij de studenten van ondergeschikt belang ten opzicht van de andere rollen. Met twee van de vijf stellingen is men het meer dan enigszins eens.

Opvallend is de mate waarin de studenten het eens zijn met de stellingen rondom de *raadgevende rol* en *beheerdersrol*. Deze rollen kwamen, tezamen met de *Onderzoekende rol*, uit de theoretische verkenning en de interviews met beleidsbepalers naar voren als relatief minder van belang. Op basis hiervan zijn er minder stellingen opgenomen in de enquête, maar de bevraagde aspecten worden door studenten in ieder geval wel van belang geacht. Het is daarom van belang om bij de open vraag te controleren of er aspecten uit deze rollen onderbelicht zijn in deze enquête. De enige stelling rondom de *Onderzoekende rol* kreeg een relatief lage waardering.

Tabel 7: Resultaten enquête digistudenten verkorte deeltijd, geordend op beroepsrollen

- Respons is in percentage weergegeven. De gebruikte kleuren zijn gerelateerd aan mate waarin studenten het eens zijn met de stellingen. 'Groene' stellingen: studenten zijn het er in hoge mate mee eens, 'witte' stellingen: overwegend mee eens, 'oranje' stellingen: neutraal of enigszins mee eens; en onderlinge meningen zijn meer verdeeld)

Rol	Stelling	Helemaal mee oneens (%)	Mee oneens (%)	Enigszins mee oneens (%)	Neutraal (%)	Enigszins mee eens (%)	Mee eens (%)	Helemaal mee eens (%)	Mediaan	Modus	SD
Beheerder	Een digitutor moet discussies op een 'discussionboard' adequaat kunnen leiden.				2.5	11.4	34.2	50.6	helemaal mee eens	helemaal mee eens	0.787
Evaluator	Een digitutor moet samen met studenten de opleiding (opdrachten, toetsen) evalueren.		2.6	3.8	17.7	21.5	27.8	25.3	mee eens	mee eens	1.296
	Een digitutor moet met praktijkscholen overleggen om de wijze van begeleiding van studenten te evalueren	3.8	5.1	8.9	16.5	22.8	26.6	10.1	enigszins mee eens	mee eens	1.55
	Een digitutor moet zicht houden op individuele vorderingen van het functioneren in de praktijk.	1.3	2.5	2.5	10.1	30.4	24.1	20.3	enigszins mee eens	enigszins mee eens	1.307
	Een digitutor moet zicht houden op individuele vorderingen van alle onderdelen van de opleiding.	2.5	5.1	7.6	13.9	27.8	21.5	12.7	enigszins mee eens	enigszins mee eens	1.499
	Een digitutor moet regelmatig samen met studenten zijn/haar werkwijze evalueren.			2.5	12.7	21.5	39.2	13.9	mee eens	mee eens	1.094
Onderzoek	Een digitutor implementeert op basis van actuele kennis en onderzoeksresultaten nieuwe strategieën bij de begeleiding van studenten	2.5	8.9	13.9	22.8	24.1	11.4	7.6	neutraal	neutraal	1.492
Peda	Een digitutor moet mij kunnen helpen om goed te reflecteren op mijn leerproces.			2.5	7.6	17.7	39.2	30.4	mee eens	mee eens	1.021
	Een digitutor moet de begeleiding kunnen aanpassen aan de leerstijl van de student (denk bijvoorbeeld aan voorkeuren voor oefenen/ waarnemen /nadenken/ experimenteren).	2.5	5.1	6.3	17.7	27.8	26.6	12.7	enigszins mee eens	enigszins mee eens	1.454
	Een digitutor moet zijn mediumkeuze afstemmen op de student en de leersituatie, want niet elk medium [e-mail, chat, Skype, discussionboard etc.] is altijd even geschikt.				10.1	19	34.2	34.2	mee eens	mee eens	0.985
	Een digitutor moet met praktijkscholen de begeleiding van individuele studenten afstemmen.	3.8	2.5	11.4	16.5	19	32.9	12.7	enigszins mee eens	mee eens	1.533
	Een digitutor moet het proces van onderwijs ontwerpen in groepen goed kunnen begeleiden.		1.3	1.3	5.1	24.1	39.2	20.3	mee eens	mee eens	1.004
Professional	Een digitutor moet strikte maatstaven hanteren bij het beoordelen van werk van studenten.	1.3	2.5	2.5	10.1	25.3	30.4	19	mee eens	mee eens	1.299
	Een digitutor moet over brede kennis beschikken van alle vakgebieden die relevant zijn voor het beroep van leerkracht.		2.5	6.3	13.9	29.1	22.8	17.7	enigszins mee eens	enigszins mee eens	1.28
	Een digitutor moet in alle opzichten uitstekend schriftelijk kunnen communiceren.		1.3	1.3	2.5	24.1	22.8	43	mee eens	helemaal mee eens	1.077
	Een digitutor moet mij kunnen vertellen hoe je een onderzoek goed moet opzetten		2.6	3.9	9.1	20.8	35.1	28.6	mee eens	mee eens	1.24
	Een digitutor moet op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in het beroepenveld van het p.o., anders is hij niet in staat om professionals in wording goed te begeleiden.				5.1	10.1	44.3	36.7	mee eens	mee eens	0.823

Rol	Stelling	Helemaal mee oneens (%)	Mee oneens (%)	Enigszins mee oneens(%)	Neutra al (%)	Enigszin s mee eens(%)	Mee eens (%)	Helemaal mee eens (%)	Mediaan	Modus	SD
Raadgevende	Een digitutor moet mij kunnen uitleggen hoe en waar ik relevante informatie voor studietaken in digitale leeromgevingen of op internet kan vinden.	1.3			3.8	15.2	27.8	44.3	mee eens	helemaal mee eens	1.067
	Een digitutor moet in staat zijn individuele studenten en groepen te motiveren.	1.3		3.8	6.3	11.4	30.4	39.2	mee eens	helemaal mee eens	1.247
Sociaal	Een digitutor moet online een groepsproces kunnen begeleiden en ondersteunen.				5.1	11.4	32.9	49.4	mee eens	helemaal mee eens	0.866
	Een digitutor moet duidelijke regels stellen (en handhaven) ten aanzien van de communicatie.		1.3	2.5	15.2	19	30.4	24.1	mee eens	mee eens	1.2
	Een digitutor moet een taakgroep kunnen aanzetten tot samenwerkend leren.	1.3	3.8	2.5	12.7	20.3	38	20.3	mee eens	mee eens	1.345
	Een digitutor moet rekening houden met alle individuele wensen en gevoelens van studenten.	5.1	8.9	11.4	12.7	31.6	11.4	8.9	enigszins mee eens	enigszins mee eens	1.626
Technisch	Een digitutor moet alle technische functies van outlook beheersen en toepassen, zoals archivering, adressenlijst, afspraken plannen/uitnodigen, en CC- en BCC-functie juist inzetten.	1.3	1.3	5.1	12.7	15.2	21.5	43	mee eens	helemaal mee eens	1.429
	Een digitutor moet mij kunnen helpen als ik problemen heb met het gebruik van applicaties die ik gebruik voor studiedoeleinden (Outlook, Skype, Lync, Word, Excel, PowerPoint).	2.5	8.9	13.9	22.8	24.1	11.4	7.6	neutraal	neutraal	1.492
	Een digitutor moet mij kunnen helpen met problemen met gebruik van digitale leeromgevingen(blackboard, onderwijsplein, praktijkplein, DIB, insite).		3.8		13.9	35.4	38		mee eens	mee eens	1.077
	Een digitutor moet alle vormen van interactie in de digitale leeromgeving kunnen organiseren, zoals een 'videochatsessie', 'discussionboard' en samenwerken in een digitale ruimte.			3.8		13.9	35.4	38	mee eens	mee eens	0.969
	Een digitutor moet in staat zijn om een 'videochatsessie' met een taakgroep te leiden.		2.5	1.3	6.3	17.7	32.9	30.4	mee eens	mee eens	1.171

4.4.4 Resultaten open vraag enquête

De enquête bevatte tevens een open vraag. Studenten moesten de drie voornaamste kwaliteiten van een goede digitutor benoemen. Deze kwaliteiten zijn gecodeerd, gerubriceerd en gekwantificeerd. De resultaten zijn te vinden in tabel 8.

Tabel 8: Voornaamste kwaliteiten digitutor volgens studenten van de verkorte deeltijd Digipabo

Rol	Kwaliteit	Aantal maal genoemd
Professionele	Heeft brede kennis van opleidingseisen	14
	Antwoordt snel	11
	Is bereikbaar	9
	Is communicatief sterk	9
	Stuurt proactief en met regelmaat aan	7
	Is op de hoogte van ontwikkelingen werkveld	3
	Hanteert strikte maatstaven	2
	<i>Totaal</i>	53
Raadgevende	Is empatisch	12
	Motiveert (d.m.v. tips)	11
	Biedt advies bij (studie)problemen	7
	Kent weg in organisatie	3
	<i>Totaal</i>	33
Pedagogische	Biedt structuur en overzicht	7
	Verschaft informatie voor opdrachten	5
	Stemt de begeleiding af met praktijkschool	3
	Past zich aan aan leerstijl	3
	Reflecteert op het leerproces	2
	Stimuleert zelfreflectie bij studenten	1
	<i>Totaal</i>	21
Technische	Beheerst de digitale leeromgevingen opleiding	10
	Kan online interactie organiseren	5
	Heeft brede ICT-vaardigheden	4
	<i>Totaal</i>	19
Evaluatieve	Op de hoogte van voortgang studie	8
	Bewaakt voortgang in de praktijk	4
	Verzorgt feedback op (tussen)producten	4
	Evalueert het curriculum	1
	Evalueert de werkwijze	1
	<i>Totaal</i>	18
Sociale	Toont betrokkenheid	6
	Kan inspelen op individuele wensen	3
	Creëert veilige leeromgeving	2
	Geeft groepsprocessen vorm	2
	<i>Totaal</i>	13
Beheerder	Modereert fora	2
	Stelt regels vast	1
	<i>Totaal</i>	3
Onderzoekend	Kan onderzoek opzetten	1
	<i>Totaal</i>	1

In tabel 8 is te zien dat studenten de meeste waarde hechten aan kwaliteiten die vallen onder de *professionele rol*. De digitutor moet een brede kennis bezitten van de eisen die de opleiding en het werkveld stelt aan de student, regelmatig bereikbaar zijn voor vragen, en snel reageren op vragen die gesteld worden. Maar een digitutor moet niet alleen reactief zijn volgens deze studenten, maar regelmatig uit eigen beweging aansturing geven en initiatieven nemen. Daarbij moet hij of zij helder, duidelijk en effectief communiceren. Ook bij het beoordelen dient de digitutor duidelijk en helder te zijn, door strikte maatstaven te hanteren.

De kwaliteiten die vallen onder de *professionele rol* worden gevolgd door kwaliteiten die horen bij de *raadgevende rol*. Het is ten opzichte van het theoretisch kader (waarin de rangschikking door experts op het gebied van online begeleiding is beschreven) en de resultaten van deelonderzoek 2 een opvallend resultaat, omdat daaruit de *raadgevende rol* minder expliciet naar voren kwam. Een digitutor die empathisch is ingesteld, met begrip voor de drukke (thuis)situatie van de verkortedeeltijdstudent, wordt hoog gewaardeerd. Ook hierin moet de digitutor proactief zijn, door actieve betrokkenheid te tonen en geïnteresseerd te zijn in de studenten. Door het inzetten van dit empathisch vermogen en het hebben van mensenkennis moet de digitutor motiveren en ondersteunen door het bieden van inhoudelijke en procesmatige tips. In het geval van (studie)problemen moet de digitutor een luisterend oor en hulp bieden. Als hij of zij daartoe niet zelf in staat is, moet de digitutor de organisatie van de opleiding voldoende kennen om de student te kunnen doorverwijzen naar de diverse instanties.

Bij de pedagogisch-didactische kwaliteiten, die qua aantallen kwaliteiten die genoemd worden na de raadgevende kwaliteiten komt, komen de professionele kwaliteiten opnieuw van pas: de kennis van het curriculum, organisatie en het werkveld moet de digitutor inzetten om de student structuur en overzicht op korte, middellange en lange termijn te bieden. Daarnaast stellen studenten het op prijs als de digitutor hen kennis of bronnen verschaft voor de diverse opdrachten die ze moeten uitvoeren. Hoewel de meeste kwaliteiten vooral op de begeleiding van de groep zijn gericht, wordt er echter enkele malen ook de individuele begeleiding genoemd: afstemmen met de praktijkschool van de student, het aanpassen aan de leerstijl en het reflecteren met de student zijn zaken die door een enkeling worden genoemd.

De technische kwaliteiten van digitutores die gewaardeerd worden zijn vooral beheersing van, en ondersteuning bij, de digitale leeromgevingen van de opleiding. De digitutor hoeft weliswaar geen helpdesk te zijn, maar moet wel weten waar welke informatie te vinden is, hoe de omgevingen functioneren en inzetbaar zijn, en dit kunnen communiceren richting studenten. Daarnaast wordt diverse malen aangegeven dat de digitutor online interactie moet kunnen vormgeven, waarbij hij of zij functies van Skype, Lync, Whatsapp en Blackboard kent en inzet.

Opmerkelijk is dat kwaliteiten die behoren tot de *sociale rol* (ten opzichte van de kwantitatieve data en resultaten van deelonderzoek 2) opvallend lager in de rangschikking voorkomen. Met andere woorden: studenten vinden de sociale aspecten van belang, vooral als het aankomt op samenwerkend leren, maar vinden dit niet tot de meest belangrijke kwaliteiten van een digitutor behoren.

De *beheerdersrol* en *onderzoekende rol* zijn relatief minder vertegenwoordigd, gezien de kwaliteiten die studenten aandragen in hun “top drie”.

4.4.5 Conclusie Deelonderzoek 3 en implicaties voor het verdere onderzoek

In deze paragraaf is een antwoord geformuleerd op de volgende empirische deelvraag:

Welke verwachtingen, behoeftes en wensen hebben studenten van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de professionele rollen die hun digitutor moet invullen bij hun online begeleiding?

Deze vraag is beantwoord door het afnemen van een enquête onder studenten. Met een overgroot deel van de stellingen uit deze enquête zijn de studenten het eens. Daarmee kan geconstateerd worden dat de taakindicators die uitgekozen zijn voor het bevragen in deze enquête over de hele breedte van belang worden geacht door digistudenten van de verkorte deeltijd.

Vanuit de open vraag over de belangrijkste kwaliteiten van een digitutor komt naar voren dat de inschatting van de belangrijkste rollen (en onderliggende taken) op basis van theorie en praktisch onderzoek voor de meeste rollen juist ingeschat is. Voor de professionele, pedagogische, technische, evaluatieve en *sociale rol* zijn naar verhouding meer stellingen opgenomen omdat deze bij de theoretische verkenning en resultaten van deelonderzoek 1 en 2 naar voren kwamen al meest belangrijk. Bij de studentenenquête kwam echter naar voren dat zij de *raadgevende rol* zeer hoog aanslaan. Hieruit kan geconcludeerd worden dat vanuit studentoogpunt dit een relatief belangrijk aspect is, wat als zodanig in het taakprofiel goed tot uiting moet komen om de wederzijdse verwachtingen goed af te stemmen.

Gezien de kwantitatieve data en kwalitatieve data uit de enquête, is het voor studenten primair van belang dat een digitutor van de verkorte deeltijd overzicht biedt over de studie en dit tijdig en eenduidig doet. Dit doet een digitutor volgens de studenten door binnen de digitale leeromgeving studenten te wijzen op belangrijke overzichten en bronnen. Bij vragen dient de digitutor bereikbaar te zijn (bij synchrone communicatie) en snel en duidelijk antwoord te geven (bij zowel synchrone als asynchrone communicatie). Omdat dit zo belangrijk gevonden wordt, moet de digitutor hen wel helpen als zij problemen ondervinden in het gebruik van deze digitale leeromgevingen. Parallel aan dit proces vinden studenten het van belang dat zij ondersteuning krijgen in het groepsproces. Deze beide aspecten motiveert de studenten, doordat ze weten wat er van ze verwacht wordt en welke ondersteuning ze daarbij krijgen van de digitutor en de medestudenten.

Om dat goed te doen, vinden de studenten dat de digitutor uitstekend schriftelijk moet kunnen communiceren. Ook moet deze persoon de communicatie tussen studenten, via asynchrone platforms als fora, kunnen leiden. Daarbij moet de digitutor niet alleen afwachten wat vragen zijn, maar met regelmaat zelf de communicatie initiëren en stimuleren. Daarbij kan het opvallend worden genoemd dat deze behoefte volgens de kwantitatieve uitkomsten van de enquête gedurende de studie niet verandert.

Vervolgens is het volgens studenten van belang dat een digitutor hun leerproces in de gaten houdt. Dit kan de digitutor doen door vooraf, tussentijds en na afloop af te stemmen met studenten over de werkwijze van de student, de werkwijze van de digitutor, maar ook door de toetsen en opdrachten te bespreken. Dit kan hij of zij volgens studenten bijvoorbeeld doen door feedforward en feedback op (tussen)producten te verschaffen, waarbij de digitutor tips geeft of valkuilen benoemt. De studenten vinden het daarbij doorgaans niet van groot belang dat de digitutor in het begeleidingsproces alles afstemt op het individu op het gebied van zijn wensen en/of leerstijlen. Bij studieproblemen of problemen in de huissfeer moet de digitutor wel empathisch zijn, betrokkenheid tonen, begrip hebben voor de situatie en hierop kunnen inspelen.

Om het afstemmen van opdrachten goed te kunnen doen, lijkt het voor studenten wel van belang dat de digitutor de leerstof/opdracht kan relateren tot het functioneren in het werkveld (of actuele ontwikkelingen daarin). Het wordt daarbij door studenten gewaardeerd als de digitutor hen kan bijstaan in de diverse onderzoekstaken. Deze kwaliteit waarderen studenten meer al naar gelang zij verder in de opleiding zijn volgens de kwantitatieve data. Als een van de weinige stellingen verschilden de antwoorden tussen beginnende studenten en studenten die verder in de studie zijn. Dat heeft vermoedelijk te maken heeft met de afstudeerfase, waarin kwalitatief, praktijkgericht onderzoek meer dan eerder in de studie centraal staat.

Ook vinden studenten in de beginfase van de studie het minder van belang of digitatoren zich strikt aan beoordelingseisen houden en de interactie reguleren. Dit kan wellicht verklaard worden dat zij minder ervaring hebben met de noodzaak hiervan, of nog niet het inzicht hebben van de (meerwaarde) van deze kwaliteiten van een tutor.

De interactie moet de digitator, volgens studenten, zoeken via de inzet van diverse media. Daarbij vinden zij het van belang dat de digitator inziet welk medium geschikt is voor welke situatie. Het is volgens studenten wel van belang dat de digitator deze interactie ook kan organiseren binnen de elektronische leeromgevingen. Naast het modereren van groepsinteractie door middel van eerder genoemde fora, en de individuele communicatie via e-mail, wordt ook de videochat met Skype of Lync relatief hoog aangeslagen. De digitator wordt door studenten echter niet gezien als ICT-expert die hen moet ondersteunen bij problemen met ICT.

Het volgen van de student in die onderdelen van de opleiding waar de digitator geen begeleider of beoordelaar is, lijken studenten minder van belang te vinden. De digitator heeft volgens hen dan ook geen hele brede kennis te bezitten over alle vakgebieden die relevant zijn voor hen. Het afstemmen met de praktijk, waar de digitator geen beoordelaar is, op het gebied van individuele of algehele begeleiding, lijken studenten ook minder van belang te vinden. Hierin is dus een discrepantie te constateren met de inzichten uit paragraaf 4.2.

4.5 Conceptprofiel van digitator

Op basis van de resultaten van de contextanalyse die heeft plaatsgevonden tijdens deelonderzoek 1,2 en 3 is een concept taak- en competentieprofiel voor digitatoren van de verkorte deeltijdopleiding opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland opgesteld. Uitgangspunt daarbij was tabel 2 uit de theoretische verkenning waarin professionele rollen middels taken en indicatoren werden gekoppeld aan competenties. De diverse categorieën uit dit conceptueel model zijn aan de hand van de resultaten en conclusies van de drie deelonderzoeken aangevuld. Op deze wijze is vanuit theoretische onderbouwing een profiel geschetst, welke is toegespitst op de dagelijkse praktijk van de digitator van de verkorte lerarenopleiding van Inholland. Voor dit profiel geldt dat:

- Rolomschrijvingen vanuit de context van de Digipabo zijn beschreven. Deze zijn afkomstig vanuit eisen aan lerarenopleiders en beleid- en visie van de opleiding. Dit waren opbrengsten van voornamelijk deelonderzoek 1, maar ook resultaten van deelonderzoek 2 zijn gebruikt voor verdere definiëring.
- De taken die bij diverse rollen in het conceptueel model stonden, zijn aangevuld en/of aangescherpt met de taken die de digitator van de verkorte deeltijd concreet dient uit te voeren. Deze zijn afgeleid van resultaten uit de contextanalyse op mesoniveau, deelonderzoek 2.
- Het concrete handelen van de “online lerarenopleider” binnen bovengenoemde taken is beschreven binnen de context van de Digipabo. Deze zijn geformuleerd naar aanleiding van de resultaten van interviews met beleidsmakers en de enquêtes bij studenten (deelonderzoek 2 en 3).
- De koppeling voor dit handelen met de benodigde competenties is afgeleid van het theoretisch model beschreven in paragraaf 2.4

Dit concept (zie bijlage 6) is in de volgende en laatste fase van het onderzoek (deelonderzoek 4) voorgelegd aan digitatoren om te komen tot een definitief profiel en om ontwikkelbehoeftes in kaart te brengen. Het definitieve profiel is te vinden in tabel 11.

4.6 Resultaten deelonderzoek 4

4.6.1 Inleiding

Om de verwachtingen, behoeftes en wensen van digitatoren in kaart te brengen is er bij het laatste deelonderzoek een focusgroep afgenomen. In deze paragraaf zijn de resultaten van deze focusgroep beschreven. Als eerste worden de resultaten beschreven van die onderdelen uit de focusgroep die gingen over de formatieve evaluatie van het conceptprofiel met rollen en taken. Vanuit een algemene beschrijving van hun eigen rol wordt beschreven welke punten digitatoren al dan niet herkennen in het profiel en welke op- en aanmerkingen zij hadden bij de diverse punten. Vervolgens wordt beschreven welke zaken digitatoren zelf het meest van belang vinden bij de uitvoering van hun taken. Hierbij wordt ook omschreven of zij hierover genuanceerder dachten nadat zij resultaten van eerdere deelonderzoeken voorgeschoteld kregen tijdens de bijeenkomst. Als laatste wordt beschreven bij welke zaken digitatoren ondersteuning willen hebben en op welke wijze deze ondersteuning vorm moet worden gegeven volgens hen.

Vanuit deze resultaten kan er in de conclusie van deze paragraaf een definitief profiel worden vastgesteld, en kan er aangegeven worden hoe digitatoren ondersteund willen worden bij de uitvoering ervan.

4.6.2 Formatieve evaluatie taakprofiel

Van de zeven benaderde digitatoren hebben uiteindelijk vier digitatoren deelgenomen: een aankomende digitator die in september 2015 voor het eerst een groep gaat starten, een digitator die in september 2014 voor het eerst een groep is gaan begeleiden en twee digitatoren die twee jaar of langer digitator zijn.

De focusgroep ving aan met een vraag die ook aan beleidsbepalers werd gesteld: hoe zien zij de rol van digitator? Daarbij was de eerste consensus dat de digitator studenten op afstand “*door een opleiding loodsen*”. De digitator is het eerste aanspreekpunt en geeft ze informatie en inzicht in het programma in zijn algemeen. Daarbij wordt wel door een enkele respondent aangegeven dat zij zich teveel wegwijzer binnen de opleiding voelt en graag meer bezig zou willen zijn met de inhoud. Volgens haar zou je als digitator bezig moeten zijn met de begeleiding op het inhoudelijke leerproces en niet met de organisatie en reglementen. De student zou de digitator informatie moeten verschaffen over hoe hij of zij in de studie, praktijk of opdracht staat zodat de digitator daar feedback op kan geven. Daar is een discrepantie waar te nemen met hetgeen beleidsmakers en studenten aangeven, die aangeven dat het informatie verschaffen aan de student over de opleiding, de praktijk, de opdrachten een kerntaak is die van groot belang wordt geacht.

Om de rollen van de digitator verder te verhelderen, is tijdens de focusgroep gekeken naar het taakprofiel dat voortkwam uit de contextanalyse. Daarbij kregen de digitatoren de opdracht om:

- te kijken of een taak ook echt bij de ‘digitator verkorte deeltijd’ hoort;
- aan te geven of een taak helder was of beter moest worden beschreven;
- aan te geven of er taken misten.

De bevindingen bij diverse rollen zijn hieronder beschreven.

Taken Professionele Didactische rol

Uit deze formatieve evaluatie van het profiel kwam naar voren dat digitatoren zich in de meeste taken bij deze rol konden vinden. Wel bleek dat digitatoren niet echt een beeld hadden van het aansluiten bij leerstijlen van studenten of bij ‘interactieve werkvormen’ die je online inzet. Er moesten door de

gespreksleider voorbeelden worden gegeven van dingen die de digitutor online doet die onder deze noemers vallen. De digitutores erkenden vervolgens dat zij dit deden of zouden moeten doen.

Eén respondent noemde het scheiden van begeleiding op proces en inhoud als een mogelijk punt voor verheldering in het profiel. Ook kwam bij deze respondent naar voren dat het geven van feedback niet concreet benoemd werd als taak (wel in het onderliggend handelen) en dat dit iets meer expliciet in de taken terug moest komen. Daarbij werd wel aangegeven dat de overlap met de *evaluatieve rol* verwarrend was in deze. Na enige discussie kwam men erop uit dat onder de *pedagogisch-didactische rol* het stimuleren van peerfeedback en het reflecteren met de student op leertaken en –processen centraal staat, terwijl het geven van feedback en feedforward van de digitutor naar de student meer bij de *evaluatieve rol* hoort.

Taken Professionele rol

Over het algemeen waren er geen specifieke aanvullingen op deze taken. Wel werd opgemerkt dat het effectief communiceren volgens een ervaren collega meer van digitutores vereist dan een ‘reguliere lerarenopleider’. Snel, adequaat en tijdig antwoorden is vereist, met name als het gaat om procedurele vragen of kwesties rondom verwachtingen. Fouten hierin frustreren en vertragen erg en dit moet dus secuur gebeuren. De term ‘effectief’ bij deze taak heeft volgens hen andere normen dan bij een ‘gewone’ tutor.

Taken Sociale rol

Op de taken van de *sociale rol* was er weinig feedback vanuit de digitutores. Zij gaven wel aan dat de digitale verkorte deeltijd een kleinere risicogroep vormden waar het ging om ‘ongewenst gedrag’ en dat deze taak daarom wellicht niet vaak uitgevoerd werd. Wel erkenden ze dat het afwezig zijn of in sommige gevallen “*stemmingmakerij*” een uitdaging vormt.

Taken Evaluatieve rol

Met betrekking tot de evaluatie rol werd er aangegeven dat het goed was om de *evaluatieve rol* van het leerproces iets meer te verhelderen. Aangegeven werd dat de evaluatie van zowel de korte als de (middellange) termijn van belang is, en de rol van feedback hierin duidelijker moest worden. Ook werd aangegeven dat het voeren van assessmentgesprekken een belangrijke vaardigheid is, die wellicht geëxpliciteerd moest worden.

Taken Raadgevende rol

Bij deze rol was wat verwarring bij de digitutores rondom het feit dat binnen deze rol de koppeling werd aangegeven met kennisdomeinen en structuur van deze domeinen binnen het beroep van leerkracht. Dit leek volgens respondenten op dezelfde structurering als de pedagogische rol. Dit is inderdaad een genuanceerd maar belangrijk verschil: de pedagogische rol handelt over het structureren van de opleiding en de aspecten die daarbij komen kijken. De *raadgevende rol* gaat over het inzien van de digitutor wat belangrijke aspecten zijn van het beroep en studenten kunnen doorverwijzen naar de juiste personen als ze moeite ondervinden bij deze aspecten.

Ook werd aangegeven dat een van de beschreven taken teveel gericht was op “resultaten”, maar dat deze rol ook gaat over welbevinden van studenten. Zeker in de beginfase is het een uitdaging deze studie een duurzame plek te geven in het (sociale) leven van een student.

Taken Beheerdersrol

De taken rondom de *beheerdersrol* vergden enige toelichting. Digitutores vonden het bijvoorbeeld moeilijk in te schatten in hoeverre zij invloed hebben op het tijdspad en richting van de studie. Omdat het leerplan en toetsmomenten al vaststaat en beoordelingseisen beschreven zijn, vroegen zij zich af of zij hier een taak hebben. Er moest geëxpliciteerd worden dat het hier ging om het concrete leerpad wat de

digitutor kan uitstippelen voor student voor die onderdelen waar de digitutor zelf begeleider en beoordelaar is: door van tevoren naar opdrachten en taken te kijken kan deze een pad uitstippelen wat op diverse tijden diverse tussenproducten oplevert (waar vervolgens weer op gereageerd kan/moet worden).

Taken Onderzoekende rol

Deze taken werden door de digitutoren gezien als 'gezocht'. Je moet het als digitutor wel kunnen maar het is de vraag in hoeverre je er mee bezig bent. Onderzoek wordt in dit kader door digitutoren gezien als een formeel iets. In feite wordt deze rol in de praktijk gezien als een vervolg van de *evaluatieve rol*: in hoeverre gebruik je de uitkomsten van evaluatie van eigen onderwijs, werkwijze en resultaten als bijsturing voor het vervolg. Na het doorvragen op deze aspecten werd dit door digitutoren erkend.

4.6.3 Belang van taken en rollen

In de volgende werkvorm moesten de digitutoren het belang van diverse taken aangeven. Op acht sheets waren de acht rollen met onderliggende taken uit het taakprofiel opgehangen. Iedere digitutor kreeg tien punten te verdelen over deze taken (waarbij zij minstens drie taken moesten kiezen). Vervolgens werd hen de belangrijkste opbrengsten van de contextanalyse getoond: de taken die beleidsmakers het meest van belang vonden en vervolgens de taken die studenten het meest van belang achten. Vervolgens mochten de digitutoren in een tweede ronde hun tien punten herverdelen.

De digitutoren waren het in de eerste ronde onderling al zeer eens over het belang van de diverse taken: vrijwel alle taken waar punten werden toegekend, kregen punten van iedere digitutor (waarneembaar door het gebruik van diverse kleuren). Hierdoor was een uitgebreide discussie om te komen tot een consensus niet noodzakelijk. De belangrijkste rollen waren na de eerste ronde de *evaluatieve rol*, de pedagogisch-didactische rol en de *raadgevende rol*.

Deze eensgezindheid veranderde niet na het tonen en bespreken van de belangrijkste uitkomsten van deelonderzoek 2 (interview met beleidsmakers) en 3 (enquête bij studenten). Tijdens het bespreken van deze resultaten kwam naar boven hoe groot het belang is van:

- een digitutor die de organisatie, reglementen en procedures kent;
- een digitutor die de leeropdrachten van studenten kent en kan koppelen aan het beroepsprofiel van leerkracht basisonderwijs;
- een digitutor die de leeropdrachten van studenten kan voorstructureren;
- een digitutor die initiatieven neemt om tijdens het proces te blijven communiceren, structureren, en stimuleren;
- snelle, adequate respons van digitutoren op vragen;
- empathisch vermogen en betrokkenheid bij de situatie van de student.

Er werd door de digitutoren opgemerkt dat er een discrepantie was in de verwachtingen van de beleidsmakers en die van studenten. De beleidsmakers waren volgens hen vooral gericht op het vertegenwoordigen van de opleiding, koppelen van studie aan praktijk en bovengenoemde (voor)structurering, terwijl studenten vooral behoefte hebben aan snelle adequate respons en empathisch vermogen. Na enige discussie kwam eigenlijk naar voren dat die behoefte van studenten vooral ontstaat wanneer zaken als organisatie, nut van opdrachten en structuur niet helder zijn.

Naar aanleiding hiervan hebben digitutoren hun punten in de tweede ronde ook aangepast, waardoor een verschuiving waar te nemen viel van de *pedagogisch-didactische rol* naar de *beheerdersrol* en *raadgevende rol*. Het grote belang van structuur en overzicht bieden op de veelheid aan (tussen)opdrachten (*pedagogisch-didactische rol*) verschoof deels naar het belang van structuur bieden

op een lager niveau. Het planmatig opbreken van grote opdrachten in kleinere eenheden, verdeeld over de tijd waarbij aansturing wordt gegeven via een elektronische leeromgeving (*beheerdersrol*) werd in de tweede ronde dus meer van belang geacht. Ook het belang van de raadgevende taken werd sterker aangegeven na de tweede ronde.

De uiteindelijke verdeling van de 40 punten van de vier deelnemers is te zien in tabel 10. Daaruit blijkt dat de *evaluatieve rol*, na aanpassingen aan het conceptprofiel, belangrijk wordt gevonden door de digitatoren. Dit is opmerkelijk gezien de resultaten van de vorige deelonderzoeken. De verklaring achter dit feit kan gezocht worden in de sterke nuancering van de taken die heeft plaatsgevonden in de eerste fase van de focusgroep, waardoor de rol van feedback en feedforward door de tutor naar de *evaluatieve rol* is verplaatst.

Tabel 9: Belang van diverse taken bij online begeleiding volgens digitatoren van de verkorte deeltijd

Rol	aantal punten (totaal 40)	Verdeling (tussen haakjes staan aantal punten vermeld die digitatoren toekennen aan de taak)		
Pedagogisch-Didactische rol	12	Structuur bieden op leerprocessen (4)	Inhoudelijke informatie verschaffen en bronnen aanreiken (4)	Met studenten reflecteren op hun proces (4)
Evaluatieve rol	12	Monitoren van individuele en groepsvorderingen (3)	Beoordelen van individuele en groepsprestaties (4)	Benoemen van individuele en groepsvorderingen d.m.v. feedback en feedforward (5)
Beheerders rol	6	Middels scripts tijdspad en richting van het onderwijs op korte termijn bepalen (3)	Stelt regels en afspraken m.b.t. werkwijze en communicatie vast (3)	
Raadgevende rol	5	Draagt maatregelen aan om resultaten te verbeteren (2)	Draagt maatregelen aan om welbevinden te verbeteren (2)	Stemt vorm en mate van begeleiding af op individu(1)
Sociale rol	3	Stimuleren van interactie tussen groepsleden (3)		
Professionele rol	3	Effectief Communiceren (3)		
Onderzoekende rol	0			
Technische rol	0			

Verder blijkt ook bij dit deelonderzoek de *pedagogisch-didactische rol* van belang, waarbij de drie geoormerkte taken evenredig van belang worden geacht door de respondenten. Het bieden van structuur en overzicht over het gehele leerproces, het verschaffen van informatie en/of bronnen en het reflecteren op het proces (voor, tijdens en na) zijn binnen deze rol volgens digitatoren de belangrijkste taken.

De (taken bij) de *beheerdersrol* de derde plek in, op basis van het belang wat na de discussie wordt toegedicht aan het planmatig indelen van de studieperiodes in kleinere tussenproducten (en de afspraken die daarbij gemaakt en gehandhaafd moeten worden). Deze rol wordt gevolgd door de *raadgevende rol*.

De *sociale rol* wordt in dit deelonderzoek minder van belang geacht door digitatoren ten opzichte van de resultaten van andere deelonderzoeken. Samen met de *professionele rol* neemt deze de vijfde plek in.

Opvallend in dit kader is ook het relatieve belang van de taken van de *technische rol*. Ondanks dat deze bij online begeleiding als voorwaardelijk worden geacht voor het invullen van de *pedagogisch-didactische*

rol, is dat in dit deelonderzoek niet goed terug te zien. Ook de *onderzoekende rol* krijgt geen stemmen, wat in overeenstemming is met de resultaten van andere deelonderzoeken.

4.6.4 Gewenste Ondersteuning van Taken

Na met elkaar gesproken te hebben over het belang, volgde een werkvorm waarbij de digitatoren opnieuw 10 punten te verdelen kregen, maar nu was de opdracht om dit te doen bij taken die zij complex achten en ondersteuning bij wensen. De resultaten van deze werkvorm zijn weergegeven in tabel 10 en worden daaronder besproken. Dit werd gevolgd door een gesprek over hoe zij dan ondersteund zouden willen worden bij deze, door hen aangegeven, complexe taken.

Tabel 10: complexiteit van diverse taken bij online begeleiden volgens digitatoren van de verkorte deeltijd

Rol	aantal punten (totaal 40)	Verdeling (tussen haakjes staan aantal punten vermeld die digitatoren toekennen aan de taak)		
Pedagogisch-Didactische rol	13	Structuur bieden op leerprocessen (8)	Inhoudelijke informatie verschaffen en bronnen aanreiken (3)	Met studenten reflecteren op hun proces (2)
Beheerders rol	8	Middels scripts tijdspad en richting van het onderwijs op korte termijn bepalen (4)	Stelt regels en afspraken m.b.t. werkwijze en communicatie vast (4)	
Evaluatieve rol	7	Monitoren van individuele en groepsvorderingen (3)	Benoemen van individuele en groepsvorderingen d.m.v. feedback en feedforward (4)	
Sociale rol	5	Stimuleren van interactie tussen groepsleden (2)	Stimuleren van sociale cohesie (2)	Preventieve maatregelen nemen om ongewenst gedrag te voorkomen (1)
Raadgevende rol	4	Draagt maatregelen aan om resultaten te verbeteren (2)	Stemt vorm en mate van begeleiding af op individu(2)	
Professionele rol	2	Effectief Communiceren (2)		
Technische rol	1	Toegang bieden tot diverse technische bronnen		
Onderzoekende rol				

Wat opvalt in tabel 10 is dat de taken die van het grootste belang worden geacht door digitatoren ook gelijk als meest complex worden ervaren. Het vooraf overzien van een studieperiode, de opdrachten die spelen en toetsen die moeten worden gedaan, vinden digitatoren lastig. Dit bleek al in de opening van de focusgroep, maar komt nu terug in deze werkvorm. Als het overzicht op macroniveau al lastig wordt geacht, dan is het opdelen van bepaalde opdrachten in tussenstappen, daar een script voor maken en werkvormen en bronnen bij inzetten zeer complex. Veel van de overige punten uit tabel 10 lijken daarmee in samenhang: de digitatoren geven aan dat als voor digitator en student niet goed duidelijk is wat er op een gegeven moment verwacht wordt van een student, het volgen van het proces lastig is. Er werd geconstateerd dat informatievoorziening (waarbij bronnen en kennis *just-in-time* worden aangeboden) daardoor confuus kan worden omdat niet helder is welke informatie en welke bron relevant is op het moment. Het vormgeven van (peer)feedback en feedforward tijdens het proces is daardoor ook moeilijker omdat de “piketpaaltjes” of “mijlpalen” ontbreken zoals een digitator beschrijft. Iedere student zal tevens trachten de eigen weg te vinden waardoor men niet samen optrekt, en dus de interactie tussen groepsleden in gevaar kan komen.

Vorm van ondersteuning

De focusgroep is afgesloten met een vraag hoe men ondersteund wil worden op de hierboven beschreven complexe taken. Hierbij werd de vraag eerst open gesteld. Daaruit gaf een respondent aan

dat digitatoren graag in samenspraak tot een planning willen komen, waarbij het prettig is als een ervaren digitator het initiatief neemt. Het liefst aan de hand van een opgegeven planning willen zij gezamenlijk tot een script komen, daar werkvormen bij bedenken en deze uitproberen. Daarbij gaf de digitator die in september 2015 voor het eerst start aan, dat zij graag voordat dat gezamenlijke proces start, een soort overzicht zou willen hebben van wat er in de opstartperiode gevraagd wordt. Een andere respondent gaf aan dat zij, op basis van studiehandleidingen, in de rol van student zou willen kruipen om zo voor zichzelf een planning te bedenken die zij zou hanteren als ze een digistudent van de verkorte deeltijd was.

Hierna werd door de gespreksleider een aantal voorbeelden gegeven die zijn afgeleid van de theorie over leervoorkeuren bij praktijkleren, zoals is beschreven in paragraaf 2.5 van deze rapportage. Bij het bespreken van deze voorbeelden kwam een duidelijke voorkeur voor een combinatie van twee van deze voorkeuren, te weten *participeren* (door in een groep van digitatoren te functioneren) en *kunst afkijken* (door binnen de groep een ervaren digitator de lijnen uit te laten zetten).

Naar aanleiding van de open vraag en deze voorbeelden, werd geconstateerd dat digitatoren van de verkorte deeltijd voor het volgend studiejaar de volgende ondersteuning zouden willen:

- In een vroeg stadium een totaal overzicht van de toetsen en werkstukken die een student moet opleveren aan het eind van een studieperiode en/of semester;
- Gevolgd door een eerste rudimentair script, gemaakt door een ervaren digitator/pionier;
- In een groep jaarteam met één ervaren digitator dit script vooraf:
 - Doornemen;
 - Aanpassen;
 - Bespreken welke werkvormen geschikt zijn voor de uitvoering van tussenopdrachten;
 - Bespreken welke informatie en bronnen nodig zijn voor de uitvoering;
 - Bespreken wanneer deze moeten worden aangeboden;
 - Hoe peerfeedback en expertfeedback moet worden georganiseerd.
- Binnen deze jaargroep tussentijds evalueren en bijsturen;
- Na afloop beoordelingscriteria doornemen en het proces evalueren.

Daarnaast zouden zij ondersteuning willen van de coördinatoren middels regelmatige informatievoorziening op het gebied van organisatorische zaken, reglementen, termijnen en procedures.

4.6.5 Conclusies en implicaties

In deze paragraaf zijn empirische deelvragen 3 en 4 beantwoord aan de hand van de beschreven resultaten van de focusgroep. Empirische deelvraag 3 is:

Welke verwachtingen, behoeftes en wensen hebben digitatoren van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de invulling van de professionele rollen die worden gevraagd bij de online begeleiding van hun studenten?

Deze vraag wordt in twee stappen behandeld: eerst wordt de invulling van de online begeleiding vastgesteld middels een profiel met rollen en taken. Vervolgens wordt aangegeven wat digitatoren het meest van belang vinden binnen deze rollen en taken.

Invulling rollen en taken

Aan de hand van de antwoorden op de eerste vragen tijdens de bijeenkomst en de diverse werkvormen kan geconcludeerd worden dat digitatoren het grotendeels eens zijn met het uit de contextanalyse afkomstige profiel voor rollen en taken. In die zin komen verwachtingen rondom de invulling van hun online begeleiding grotendeels overeen met het geschetste beeld vanuit theoretische verkenning en de

contextanalyse. Er werden echter kanttekeningen geplaatst bij het expliciteren van een aantal rollen en taken.

Zo werd aangegeven dat de begeleiding op proces en begeleiding op inhoud goed geëxpliciteerd moest worden in het profiel, omdat dit toch twee verschillende zaken zijn waarop duidelijkheid moet zijn voor student en digitutor. Ook omdat dit twee communicerende vaten lijken: begeleidingstijd kan slechts eenmaal worden 'uitgegeven' en lijkt op te gaan aan het een of het ander. Deze twee aspecten zijn dan ook in het uiteindelijke profiel geëxpliciteerd.

De discrepantie tussen begeleiden van student in het organisatorische proces en het begeleiden van het inhoudelijke leerproces is als een rode draad door de bijeenkomst gelopen. Het lijkt een van de kernzaken waar digitutores een behoefte aangeven over de inrichting van hun begeleiding. Zij willen meer tijd voor inhoudelijke begeleiding van het leerproces. Als structuren, regels, organisatorische processen, instanties en handleidingen niet duidelijk zijn voor studenten of digitutores gaat de begeleidingstijd op aan verhelderingvragen. Er blijft dan geen tijd over voor het begeleiden van leerprocessen, reflectie en inhoudelijke en procesmatige feedback.

Ook zijn er naar aanleiding van uitspraken van digitutores aanpassingen aan het profiel gedaan om het geven van feedback verder te expliciteren in het taakprofiel. Zij vinden dit essentieel in het inhoudelijke leerproces, wat als zodanig ook iets explicieter in het profiel diende te komen. Hierbij was er verwarring met de overlap op dit aspect tussen de *pedagogisch-didactische rol* en de *evaluatieve rol*. Er is daarom gekozen om in het definitieve profiel deze aspecten te herverdelen: de *pedagogisch-didactische rol* is verder gespecificeerd als het stimuleren van (zelf)reflectie, *selfassessment* en peerfeedback. De taak van het geven van feedback en feedforward op de taak en het proces van de digitutor richting student(en) is meer expliciet bij de *evaluatieve rol* geplaatst. Verder zijn er taken en indicatoren aangepast bij de *evaluatieve rol*: het volgen van het leerproces van de student is in het uiteindelijke profiel iets verder geëxpliciteerd. Verder is bij het handelen het adequaat voeren van een competentiegericht interview opgenomen.

Aan de hand van de opmerkingen van digitutores zijn ook aanpassingen gedaan bij de taken en het gewenst handelen bij de *raadgevende rol* te expliciteren. Dit om verwarring met andere rollen te vermijden, en om aan te geven dat het bij deze rol gaat om zowel resultaten als welbevinden van studenten.

De taken bij de *beheerdersrol* en *onderzoekende rol* zijn ook naar aanleiding van de focusgroep aangepast in het profiel. In de oorspronkelijke omschrijvingen herkenden de digitutores zich niet. Bij doorvragen bleek dat digitutores wel vonden dat ze een rol hadden in de aansturing van week tot week en het bijsturen van onderwijs naar aanleiding van resultaten of signalen van studenten. Om de rol van de digitutor in het uitstippelen van een leerweg op korte termijn (middels scripting) beter aan te geven is deze taak meer geëxpliciteerd. In de *onderzoekende rol* is duidelijker aangegeven dat het inspelen op de dingen die de digitutor in de eigen groep waarneemt onder deze rol valt.

Deze aanpassingen op het oorspronkelijke concept hebben geleid tot een definitief profiel met rollen en taken van de digitutor, welke te vinden is in tabel 11 op de volgende bladzijdes. Tevens wordt daar, op basis van de theoretische verkenning van paragraaf 2.4, een koppeling gemaakt met gevraagde competenties. Op basis hiervan kan vastgesteld worden welke competenties moeten zijn/worden ontwikkeld om ervoor te zorgen dat bepaalde taken adequaat worden uitgevoerd.

Tabel 11: Rol- en Taakprofiel digitutor verkorte deeltijd op basis van professionele rollen. De kleuren geven de gerelateerde competenties aan die een begeleider dient te bezitten om het gevraagd handelen te kunnen tonen

Rol bij online begeleiding	Beroepstaken digitutor	Indicatief handelen door digitutor	Gerelateerde eTutor competentie(s), Fransen (2004)
Pedagogisch-Didactische rol	Structuur bieden op leerprocessen	-Kan voor start studieperiode overzicht bieden in opdrachten, toetsen, praktijk en onderlinge relatie -Maakt beoordelingscriteria inzichtelijk -Stimuleert feedback en feedforward op (tussen)producten -Tracht het niveau van peerfeedback te bevorderen	Methodisch-didactisch competent
	Inhoudelijke informatie verschaffen en bronnen aanreiken	-Kan communicatie en begeleiding afstemmen op leerstijlen en fase van de opleiding -Bewaakt daarbij wel eigen grenzen en die van opleiding -Stimuleert delen van praktijkervaringen	
	Online interactieve werkvormen inzetten	-Stelt vragen die het problematiseren van een onderwijsgerelateerde casus sturen -Kan keuze voor inzet diverse communicatiemediastemmen op doel en doelgroep -Kan onderzoeksprocessen begeleiden -Maakt eigen rol en keuzes expliciet	
	Mediumkeuze afstemmen op doel en doelgroep		Vakinhoudelijk competent
	Begeleiding afstemmen met collega's en werkveld	-Koppelt eigen ervaringen of die van andere studenten aan opdrachten -Verantwoord het gekozen script vanuit principes van kennisconstructie -Geeft inzicht in de impliciete kennis die nodig is en de kennis die geëxpliciteerd moet worden (bijvoorbeeld via beoordelingseisen) -Kan via good practices aangeven hoe expertise overdraagbaar kan worden gemaakt -Kan inzicht geven in soorten leren bij individuele en gezamenlijke leerprocessen	
	Inspelen op verschillende leerstijlen		
Professionele rol	Met studenten reflecteren op de eigen voortgang	-Kan door regelmatige aansturing interactieve werkvormen via digitale leeromgeving aanbieden -Kan Blackboardfora zo inrichten dat zelfstandigheid van de lerende wordt bevorderd -Op gezette tijden bestanden (bronnen, voorbeelden) plaatsen via Blackboardcourse zodat zelfsturing van de groep wordt bevorderd -Kan inzet van verschillende media effectief organiseren en uitvoeren en maakt daarbij de juiste keuzes voor soort media, moment en doelgroep -Stemt scripts, bronnen, eisen en opdrachten af met collega's	Organisatorisch- en ICT competent
	Zelfreflectie bij studenten stimuleren		
	Stimuleren van peerfeedback		
	Bekend zijn met, en zich houden aan reglementen en ethische en wettelijke normen	-Is bekend met alle studieonderdelen waar een student aan werkt gedurende een periode -Kan deze opdrachten en eisen koppelen aan belang voor functioneren in het werkveld -Is bekend met de beoordelingscriteria voor die onderdelen waar de digitutor begeleiding biedt (in relatie tot de fase van de opleiding) -Hanteert de beoordelingscriteria strikt -Houdt zicht op actuele ontwikkelingen in het beroepenveld -Kan interdisciplinair denken en dit toepassen in het onderwijs -Is in staat informatie te beoordelen op relevantie en actualiteit -Is in staat informatiebronnen te beoordelen op betrouwbaarheid	Vakinhoudelijk competent
	Inspanningen doen om kennis up-to-date te houden	-Kan de juiste rol kiezen gegeven de situatie van de student en fase van de opleiding	Methodisch-didactisch competent
	Effectief Communiceren	-Is bekend met alle regels, instanties, termijnen en normen van de opleiding -Anticipeert snel op vragen -Neemt met vaste regelmaat initiatief tot communicatie richting de groep -Heeft verschillende rollen (begeleider, beoordelaar, raadgever) en kan deze functies voor studenten inzichtelijk maken, expliciteren en scheiden door middel van inrichting van tijd en leeromgeving	Organisatorisch- en ICT competent
	Toewijding en positieve werkhouding laten zien	-Communiqueert helder, eenduidig en transparant	Sociaal-communicatief competent

Sociale rol	Stimuleren van sociale cohesie Stimuleren van interactie tussen groepsleden Zorgdragen voor een prettige leeromgeving Op vriendelijke wijze conflicten oplossen	-Zorgt dat de studenten zich welkom voelen in de groep, de opleiding en de digitale leeromgeving -Creeert een veilige leeromgeving waarin het stellen van vragen gestimuleerd wordt -Stelt in overleg met groep regels omtrent communicatie vast -Toont actieve betrokkenheid bij de groep door regelmatig en op eigen initiatief interactie te zoeken -Kan zich kwetsbaar, empatisch en adaptief opstellen wanneer de situatie daarom vraagt -Stimuleert, waar mogelijk, interactie via groepsfora -Kan effectief schriftelijk communiceren met individuen en groepen -Kan effectief mondeling communiceren met individuen en groepen -Kan, door het oproepen van leer- en procesvragen die de student zelf kan beantwoorden, een constructieve frictie realiseren die stimuleert en niet frustreert -Kan een effectief en op de situatie toegesneden begeleidingsgesprek voeren via synchrone media (telefoon, Skype, Lync) -Kan omgaan met verschil in participatie van de leden in een groep	Sociaal-communicatief competent
	Preventieve maatregelen nemen om ongewenst gedrag te voorkomen Ongewenst gedrag op veilige wijze benoemen en ombuigen	-Kan middels synchrone en asynchrone communicatie vragen stellen die uitnodigen tot uitwisseling van kennis door studenten -Kan activiteiten ontwerpen die uitnodigen tot samenwerkend leren door middel van asynchrone media -Heeft oog voor groepsdynamische processen en kan daarop anticiperen in de communicatie en inrichten van de leeromgeving -Kan keuze voor inzet diverse communicatiemediastemmen op doel en doelgroep	Methodisch-didactisch competent
		-Kan inzet van verschillende media effectief organiseren en uitvoeren en maakt daarbij de juiste keuzes voor soort media, moment en doelgroep -Kan effectief discussiefora inrichten om de interactie te faciliteren	Organisatorisch- en ICT competent
Evaluatieve rol	Monitoren van individuele en groepsvorderingen	-Kan adequaat schakelen tussen feedback op proces en feedback op resultaat -Kan adequaat schakelen tussen individuele en collectieve feedback -Stelt zich kwetsbaar op met betrekking tot de eigen werkwijze	Sociaal-communicatief competent
	Benoemen van individuele en groepsvorderingen d.m.v. feedback en feedforward	-Stemt werkwijze af met studenten -Stemt werkwijze af met collega's	Organisatorisch- en ICT competent
	Beoordelen van individuele en groepsprestaties	-Stemt feedback af op beoordelingscriteria van huidige fase en die van een eventuele volgende (feedforward) -Kan op adequate wijze een beoordelend gesprek voeren (competentie gericht interview)	Vakinhoudelijk competent
	Evalueren van het leerproces van student op korte en lange termijn Evalueren van eigen werkwijze	-Kan de reflectie op praktijkervaring en ontwikkeling (binnen een groep) initiëren en ondersteunen -Kan het principe van onderlinge beoordeling effectief toepassen	Methodisch-didactisch competent

Technische rol	Biedt toegang tot diverse technische bronnen	-Kan het juiste communicatiemedium kiezen, gegeven de lerende en de leersituatie -Kan discussionboard effectief inzetten bij vormen van samenwerkend leren -Kan effectief gebruik kunnen maken van de e-mail functie tijdens het begeleidingsproces -Is in staat op effectieve wijze individuele begeleidingsgesprekken te voeren via synchrone media (telefoon, Skype, Lync) -Is in staat op effectieve wijze groepsgesprekken te voeren via synchrone media (Skype, Lync)	Sociaal-communicatief competent
	Kan de meest geschikte bron aanspreken Stelt bronnen voor aan studenten Maakt juiste keuzes voor communicatiemiddelen Kan een digitale leeromgeving efficiënt inrichten	-Kan in digitale leeromgeving uitnodigende activiteiten ontwerpen die actief leren bevorderen -Kan de leeromgeving zo inrichten dat zelfstandigheid van de lerende wordt bevorderd -Kan de leeromgeving zo inrichten dat de zelfsturing van de groep wordt bevorderd -Kan effectieve ondersteuning in de leeromgeving inbouwen voor de lerende (bvb door plaatsen good practices, organiseren peerfeedback of expertfeedback) -Kan synchrone communicatiemiddelen adequaat inzetten bij individuele begeleiding -Kan synchrone communicatie adequaat inzetten bij de begeleiding van taakgroepen -Kan via digitale leeromgeving adequaat en effectief reflectiestimuleren -Kan adequaat gebruik maken van de digitale omgeving in het kader van samenwerken	Organisatorisch- en ICT competent
Raadgevende rol	Draagt maatregelen aan om resultaten te verbeteren	-Kan zich inleven in de lerende en daar de begeleiding adequaat op afstemmen -Is in staat de motivatie van de lerende te onderhouden en te versterken	Sociaal-communicatief competent
	Draagt maatregelen aan om welbevinden te verbeteren	-Kan inzicht bieden in de relevante aspecten van het beroep als geheel -Kan inzicht geven in de structuur van de relevante kennisdomeinen -Is in staat betekenisvolle relaties te leggen tussen kennisdomeinen -Kan oplossingsstrategieën voor (leer)vragen over deze aspecten bedenken voor studenten -Kan naar experts verwijzen voor specifieke gespecialiseerde kennis	Vakinhoudelijk competent
	Stemt mate van begeleiding af op basis van de behoefte van de student Structuur bieden op organisatorische processen	-Kan inzicht geven in de structuur van de opleiding en relaties tussen leereenheden -Kan inzicht geven in de organisatie van en procedures binnen de opleiding	Organisatorisch- en ICT competent
Beheerders rol	Middels scripts tijdspad en richting van het onderwijs op korte termijn bepalen Laat leiderschapskwaliteiten zien binnen de elektronische leeromgeving Stelt regels en afspraken m.b.t. werkwijze vast	-Richt studieperiode in met activiteiten die leiden tot (tussen)producten (scripting) -planning en scripts af te stemmen met andere digitatoren en -groepen -In staat zijn processen van samenwerkend leren te structureren en te plannen -Kan discussie leiden op blackboard -Bepalen, op basis van gewenste samenwerkingsprocessen, van regels en afspraken met betrekking tot het opleveren van tussenproducten en peerfeedback -Neemt preventieve maatregelen om mogelijke verstoring in het groeps- en leerproces te voorkomen -Neemt initiatieven om mogelijke verstoringen in het groeps- en leerproces op te lossen	Organisatorisch- en ICT competent
Onderzoeken de rol	Doet onderzoek naar betekenisvol leren Beschouwt op onderzoeksmatige wijze het eigen onderwijs Kan onderzoeksresultaten interpreteren en toepassen in het eigen onderwijs	-Resultaten van onderzoek en kennisconstructie adequaat kunnen vastleggen -Onderzoeksvragen kunnen vertalen in een adequate zoekstrategie -Kan onderzoeksvragen formuleren die leiden tot kennisconstructie -Eigen onderwijs onderzoeksmatig benaderen	Vakinhoudelijk competent

Belang rollen en taken

Vanuit de formatieve evaluatie worden vrijwel alle aangegeven taken van belang geacht. Bij de werkvorm waar punten moeten worden verdeeld is echter een duidelijke concentratie waar te nemen bij de *pedagogisch-didactische rol* en *evaluatieve rol*. Zeker de plek van deze laatste is een opvallend verschil met de resultaten van andere deelonderzoeken. Dit is te verklaren uit het feit dat het geven van formatieve en summatieve feedback door de digitutor aan de student in dit onderzoek duidelijker onder deze rol is geschaard.

Vanuit het belang van deze twee rollen, gecombineerd met die van de *beheerdersrol*, kan worden geconcludeerd dat digitutores het van belang vinden om in eerste instantie overzicht te bieden op het leertraject van studenten in zijn geheel. Vervolgens zien zij het belang in van het middels scripting 'directief aansturen' van die opdrachten waar zij begeleider en beoordelaar van zijn en in dit traject informatie aan te bieden en/of bronnen aan te rijken. Voorafgaand, tijdens en na afloop dient er dan, op basis van de (peer)feedback en feedforward van de digitutor, gereflecteerd te worden met studenten. Digitutores zien daarbij in dat het nodig is om goede afspraken te maken waar het gaat om het halen van deadlines en het geven van peerfeedback.

De andere rollen blijven ten opzichte van deze twee wat achter. Ondanks dat beleidsbepalers de *sociale rol* hoog aanslaan, vinden de digitutores deze rol (evenals studenten) minder van belang. Wellicht valt dit te verklaren vanuit het feit dat dit aspect bij de verkorte-deeltijdstudenten meer vanzelfsprekend is. De studenten uit deze doelgroep werd in deelonderzoek 2 al gekenmerkt als ervaren teamspelers die de meerwaarde van samenwerken inzien (zie paragraaf 4.3). Het belang is dus wellicht niet minder, maar de digitutor heeft in dat proces bij de verkortedeeltijdstudent een kleinere rol.

Het lagere belang van de *raadgevende rol* in dit deelonderzoek (ten opzichte van deelonderzoek 3 bij de studenten) is te verklaren vanuit het feit dat de digitutor als eerste het belang van de groep voor zich heeft. De *raadgevende rol* komt vaak pas op als de belangen van een individuele student in het geding komen.

De verklaring achter het lage belang van de *professionele rol* is lastiger te vinden. De verklaringen die de digitutores zelf geven op dit front zijn:

1. Professioneel handelen met inachtneming van regels is vanzelfsprekend voor een lerarenopleider.
2. Als de andere rollen goed vorm krijgen, is het snel en adequaat reageren geen probleem.

Brede kennis van (bijvoorbeeld) het leerplan, beoordelingscriteria, de organisatie en, regelgeving is voorwaardelijk om snel antwoord te kunnen geven, omdat de digitutor dan niet hoeft te zoeken naar het antwoord.

Nu is vastgesteld wat de digitutores belangrijk vinden in het bieden van online begeleiding, is het uiteraard van belang te weten hoe lastig digitutores deze taken en rollen vinden en hoe zij daarbij geholpen willen worden. Als laatste wordt in deze paragraaf dan ook empirische deelvraag 4 beantwoord. Deze luidt:

Welke verwachtingen, behoeftes en wensen hebben digitutores van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland op het gebied van de ontwikkeling van hun professionele rollen en de middelen die hen daarbij kunnen ondersteunen?

Ondersteuning op het vlak van organisatorische begeleiding lijkt vanuit de antwoorden op de vorige deelvraag noodzakelijk: de digitutor moet niet op zoek moeten gaan naar antwoorden op organisatorische

vragen, maar moet kennis paraat hebben, vooraf structureren en deze aan kunnen bieden aan studenten. Daarbij lijkt het te gaan om structureren op diverse niveaus:

- Organisatorisch: reglementen, contactpersonen, instanties en termijnen moeten bekend zijn, gestructureerd en bekend zijn bij student en digitutor. Daarin kan de opleiding enigszins vooraf faciliteren door goede informatievoorzieningen, maar de digitutor moet alsnog goed voorgelicht zijn. Dit om ervoor te zorgen dat de student de weg kan vinden naar deze informatie, maar ook zodat de digitutor geen verkeerde informatie verstrekt. Dit roept immers alleen maar meer vragen en frustratie op.
- Leerplan lange termijn: Fasedoelen op studieopdracht en praktijkniveau moeten helder zijn, zodat student weet waar hij naartoe werkt. De coördinatie kan hierin een belangrijke rol spelen door deze doelen vooraf te structureren en de grote lijnen te verduidelijken. Maar ook hier is digitutor spin in het web die ook op de hoogte moet zijn van deze doelen en deze in het oog houden bij de dagelijkse begeleiding.
- Leerplan korte termijn: periodedoelen en planning. Op basis van studieoverzichten moeten digitutores weten waar studenten mee bezig zijn in grote lijnen. Bij de onderdelen waar de digitutor zelf verantwoordelijk is moet de digitutor, in overleg met collega's, vooraf een structuur bieden waarmee studenten een planning hebben waar ze van week tot week mee bezig zijn. Dit kan wellicht op basis van een vooraf bepaalde sjabloon met weekactiviteiten die de groep digitutores naar eigen inzicht aanpassen. Het maken van dergelijke scripts vereist echter ondersteuning door mensen die het proces al eens doorlopen hebben.

Door ondersteuning te bieden op dat vlak worden meteen een groot aantal van deze kwesties getackeld: door scripting wordt het maken van afspraken (binnen de gegeven directieve planning), het monitoren en benoemen van vorderingen op deze planning en het stimuleren van interactie (door aangeven welke werkvormen kunnen worden ingezet) eenvoudiger. Door dergelijke scripts zijn verwachtingen helder en kan er effectief worden gecommuniceerd wat er wanneer moet worden gedaan en welke informatie of bronnen nodig zijn. Dit alles zijn aspecten die terugkomen in bovenstaand schema

Op het gebied van de taken van digitutor zijn er verder vraagtekens te plaatsen bij de interpretatie van bepaalde begrippen bij digitutores. Het bekijken van een weblecture, het reageren op een beeldfragment, reageren op een stelling, opnemen en plaatsen van een praktijkfragment of het plaatsen van een eigen lesvoorbereiding zijn allemaal werkvormen die verschillende stijlen 'voeden' en hebben een verschillende mate en vorm van interactie. Toch wordt door tutores niet gelijk erkend dat zij een taak hebben bij het inzetten van diverse werkvormen die bij diverse leerstijlen passen. Pas bij het noemen van voorbeelden herkent men dit. Dit verklaart wellicht ook waarom het belang en de complexiteit van de *technische rol* niet echt wordt herkend of erkend in dit deelonderzoek: men weet niet wat er kan en dus niet of het complex is en of er begeleiding/ondersteuning nodig is. Het kan daarom goed zijn om met andere digitutores de mogelijkheden te bespreken van online interactie, bijvoorbeeld als een script voor een bepaalde periode, zoals hierboven beschreven, wordt vastgesteld. Daarbij is de rol van ervaren online begeleiders en andere pioniers van groot belang, om het arsenaal van online werkvormen bij de digitutores te vergroten.

Deze constatering komt ook terug in de vraag *hoe* digitutores ondersteuning willen krijgen op diverse zaken: ervaren digitutores en mensen met kennis van de organisatie dienen de digitutores te voorzien van input. Tegelijkertijd willen de digitutores ook gezamenlijk hun eigen weg hierin vinden, waarbij de afstemming met studenten van groot belang is. Er kan daarom geconstateerd worden dat de digitutores een combinatie zoeken van voorlichting, inspiratie en uitwisseling, die al concreet beschreven is in paragraaf 4.6.4.

5 Conclusies, discussie en aanbevelingen

5.1 Inleiding en leeswijzer

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag zijn diverse deelvragen opgesteld en onderzocht middels deelonderzoeken. De resultaten van deze deelonderzoeken en de antwoorden op de deelvragen zijn in hoofdstuk 4 gegeven. Naar aanleiding van deze antwoorden kan in hoofdstuk 5 een antwoord worden geformuleerd op de hoofdvraag. Op basis van dit antwoord worden tevens inhoudelijke en didactische eisen geformuleerd om digitatoren te ondersteunen en worden aanbevelingen gedaan.

5.2 Conclusies & Aanbevelingen

De hoofdvraag, die in dit onderzoek centraal staat, luidt:

Op welke wijze moeten digitatoren van de verkorte digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland invulling geven aan de professionele rollen die van belang zijn bij de online begeleiding van hun studenten; wat zijn inhoudelijke en didactische ontwerpeisen voor een traject om digitatoren daarin te ondersteunen?

Het eerste deel van deze vraag is middels deelonderzoeken op diverse niveaus onderzocht. De resultaten hiervan hebben stapsgewijs geleid tot de formulering, aanscherping en uiteindelijk vaststelling van een rol- en taakprofiel voor deze online begeleiders. Dit profiel is terug te vinden in tabel 11. Kort omschreven kan er geconcludeerd worden een digitator acht rollen heeft als hij of zij digistudenten van de verkorte deeltijdopleiding begeleidt. Deze conclusie komt overeen met de acht rollen van online begeleiding zoals deze zijn omschreven in paragraaf 2.3.

De invulling van deze rollen blijkt in de praktijk van de Digipabo echter zeer complex. De concretisering van de rollen in onderliggende taken en gewenst handelen blijkt veel genuanceerder dan uit de theoretische verkenning naar voren komt. Lerarenopleiders zijn, zoals beschreven in paragraaf 4.2, zeer typische leerkrachten. Door een vergelijking te maken tussen de professionele rollen van lerarenopleiders en die bij online begeleiding kon er een conceptueel model worden geformuleerd. Hierin zijn acht rollen van online begeleiding gekoppeld aan taken die een lerarenopleider in zijn begeleiding (al dan niet online) moet uitvoeren (zoals beschreven in tabel 4). Op basis hiervan konden deze taken in de praktijkcontext worden onderzocht.

Het eindresultaat van de contextanalyse uit tabel 11 betreft echter het totaalbeeld aan rollen, taken en bijbehorend handelen van digitatoren van de verkorte lerarenopleiding van Inholland. Om de hoofdvraag te beantwoorden is het ook relevant wat binnen dit profiel de belangrijkste taken zijn. Door dit vast te stellen kunnen digitatoren in het algemeen, maar startende digitatoren in het bijzonder, prioriteit aanbrengen in hun werkzaamheden.

Uit het onderzoek blijkt dat taken die vallen onder de *pedagogisch-didactische rol* het meest van belang zijn in de online begeleiding van de verkortedeeltijdstudent. Dit komt overeen met de bevindingen van Bawane en Spector (2009) die in paragraaf 2.3 van deze rapportage aan bod zijn gekomen. Binnen deze rol vervult de digitator diverse taken, maar blijkt uit alle deelonderzoeken het belang van overzicht bieden aan deze doelgroep. Door de fysieke afwezigheid lijkt het lastig voor de student om de diverse aspecten van de studie en de organisatie in beeld te krijgen. Pas als deze zaken in het hoofd op orde zijn, is er ruimte voor het inhoudelijke studieproces. Het goed in kunnen zetten van pedagogisch-didactisch handelen lijkt daarom sterk afhankelijk van de taken die vallen onder de *raadgevende rol* en de *beheerdersrol*. Daarin moet op hoofdlijnen onderscheid worden gemaakt tussen:

- Overzicht op organisatorische aspecten: reglementen, contactpersonen, instanties en termijnen dienen bekend te zijn bij de student en dus ook bij de digitutor (*raadgevende rol*).
- Overzicht op studie op lange en middellange termijn: einddoelen moeten helder zijn, om een horizon te creëren voor student en om het mogelijk te maken dat de digitutor feedforward geeft op het proces en op studietaken (*pedagogisch-didactische rol*)
- Overzicht op studieonderdelen op korte termijn: Op basis van studieoverzichten moeten digitutores weten waar studenten mee bezig zijn in grote lijnen. Bij de onderdelen waar de digitutor zelf verantwoordelijk is moet de digitutor, in overleg met collega's, vooraf een structuur bieden, de leeromgeving inrichten, afspraken maken en hierop aan- en bijsturen (*beheerdersrol*).

Zodra zaken bij deze hoofdlijnen onduidelijk zijn, lijkt de begeleiding om de verheldering van deze aspecten te draaien. Er gaat veel tijd zitten in uitzoekwerk van student en docent, en er kan verwarring en frustratie optreden. Vragen hieromtrent dienen dan ook snel, adequaat en eenduidig beantwoord te worden. Hier komen dan ook de aspecten van de *professionele rol* om de hoek kijken, waar studenten zeer veel belang aan hechten, zoals is gebleken tijdens deelonderzoek 3.

Als de hoofdlijnen eenmaal aan duidelijk zijn, is er ruimte voor het structureren en creëren van overzicht op de korte termijn. Op dat moment komen de belangrijke verbindingen met andere taken uit *pedagogisch-didactische rol* om de hoek kijken. Door het (gezamenlijk met collega's) opstellen en hanteren van een 'directieve planning' of script kan de digitutor:

- vooraf bepalen wat goede informatiebronnen of media zijn voor het uitvoeren van de opdrachten;
- inschatten welke werkvormen ingezet kunnen worden via de elektronische leeromgeving;
- uitwisseling van (tussen)producten bewerkstelligen;
- peerfeedback stimuleren;
- de voortgang controleren en bevragen.

Door het creëren van een script met mijlpalen en tijdspaden, is het ook eenvoudiger te achterhalen waar studenten zich op het pad bevinden. Hierdoor kan de digitutor dit benoemen of bevragen bij studenten, en feedback maar ook feedforward geven (omdat de vervolgstappen en criteria bekend zijn). Dit faciliteert daarmee taken die binnen de *evaluatieve rol* vallen

De voorstructurering moet echter niet klakkeloos worden ingezet, maar moet adaptief worden gehanteerd. Zeker in het geval van een verkortedeeltijdstudent, die een studie van circa 30 uur veelal combineert met een baan en een gezin, moet een dergelijk script gezien worden als een richtsnoer. Het vinden van balans tussen tempoduiding en flexibel omgaan met termijnen is dan ook een belangrijke vaardigheid van een digitutor. Zeker als er in de thuis- of werksituatie onverwachte zaken gaan spelen is het van belang dat de digitutor betrokkenheid en begrip toont. De begeleider dient dan de mogelijkheden van het leerplan te kennen om mee te denken over oplossingen, terwijl de student nog steeds betrokken blijft bij het constructivistische proces van de groep. Het belang van deze *sociale* en *raadgevende* rollen is dan ook groot op het moment dat deze zaken spelen. De *sociale rol* van de digitutor moet in ieder geval niet onderschat worden, zoals is gebleken uit zowel de theoretische verkenning als de contextanalyse. Het lijkt er echter op dat dit bij deze deeltijdgroep een kleiner risico vormt, omdat deze studenten doorgaans meer teamspeler zijn dan andere studentgroepen. De digitutor lijkt volgens beleidsmakers en studenten vooral goed te moeten inschatten welke middelen zij inzetten om hun doel te bereiken.

De twee rollen die hierboven nog niet concreet benoemd zijn in deze conclusie, lijken daarmee van minder belang. De *technische rol* en *onderzoekende rol* worden minder geëxpliciteerd in de deelonderzoeken, maar lijken voorwaardelijk voor het goed invullen van de andere rollen.

Zonder kennis van communicatiemiddelen en –software, digitale leeromgevingen, databases en digitale bronnen is het lastig, zo niet onmogelijk, om de andere rollen effectief vorm te geven. De *pedagogisch-didactische rol* kan niet worden vormgegeven als men geen kennis heeft van het inrichten van een digitale leeromgeving (zoals fora) of de mogelijkheden van interactieve media

Op het gebied van de *sociale rol* moeten digitatoren kunnen afwegen wat voor- en nadelen zijn van het inzetten van synchrone dan wel asynchrone communicatiemiddelen en moeten zij afwegen of interactie moet worden gezocht met individuen of groepsgewijs. Elk van deze keuzes kent zijn eigen geschikte communicatiemiddelen, waarvan de digitator wel de werking moet kennen en de inzet organiseren.

Ook de *onderzoekende rol* loopt parallel aan alle andere processen. Digitatoren en studenten zien deze rol als een formele onderzoeker, maar feitelijk is de *onderzoekende rol* een verlenging op de *evaluatieve rol* waarin de eigen werkwijze wordt geëvalueerd. Het stelselmatig met elkaar/met studenten reflecteren op de eigen werkwijzen, de opbrengsten en het bijsturen op de bevindingen (waarbij idealiter actuele wetenschappelijke kennis en/of collegiale consultatie wordt ingezet) is de kern van deze rol. Dit onderzoekmatig handelen raakt ook de kern van de lerarenopleider zoals deze is omschreven in de contextanalyse in paragraaf 4.2.

De ondersteuning

Het tweede gedeelte van de onderzoeksvraag draait om de inhoudelijke en didactische ontwerpisen voor een traject om digitatoren bij de invulling van de professionele rollen te ondersteunen. Daarbij was het allereerst van belang om in kaart te brengen welke rollen digitatoren het meest complex vinden. In deelonderzoek 4 kwam naar voren dat digitatoren problemen ervaren bij het creëren van overzicht op de drie hierboven genoemde hoofdlijnen. Hierdoor gaat er veel tijd zitten in het beantwoorden van enerzijds organisatorische vragen van studenten, en anderzijds planmatige vragen met betrekking tot studieonderdelen. Hierdoor blijft er relatief weinig tijd over voor inhoudelijke begeleiding, reflectie op taken en processen en feedback/feedforward.

Vanuit deelonderzoek 4 kan dan ook afgeleid worden wat inhoudelijke eisen zijn die moeten worden gesteld aan een ondersteuningstraject aan deze digitatoren. In deelonderzoek 4 is immers vastgesteld dat de digitatoren met name een ondersteuningsbehoefte hebben op het gebied van de pedagogische didactische rol, de *beheerdersrol* en de *evaluatieve rol*. Middels tabel 11 op bladzijde 85 kan worden vastgesteld dat de taken en het bijbehorend handelen waar digitatoren vooral moeite mee hebben, sterk verbonden zijn aan de *methodisch-didactische competentie* en de *organisatorisch-ICT competentie*. Deze competenties, die in paragraaf 2.4 al aan de orde zijn geweest, zijn door Franssen (2004) beschreven in zijn onderzoek naar eTutor-competenties. Inhoudelijke eisen van een ondersteuningstraject moeten dan ook gericht zijn op het (door)ontwikkelen van met name deze specifieke competenties. Deze eisen zijn op de volgende bladzijde, inclusief enkele aanbevelingen voor de inhoudelijke invulling van de ondersteuning, beschreven.

1. Digitatoren moeten voor aanvang van het studiejaar worden voorgelicht over de organisatorische procedures, regels, voorzieningen, termijnen. Hierbij moet worden gedacht aan:
 - a. Algemene & specifieke taakomschrijving van de Digitator;
 - b. Procedures rondom inschrijving van de studie;
 - c. Procedures rondom inschrijving toetsen;
 - d. Procedures rondom vrijstellingen;
 - e. Procedures rondom inleveren werkstukken;
 - f. Procedures rondom maken van toetsen;
 - g. Procedures rondom praktijkplaatsen en –beoordelingen;
 - h. Procedures rondom klachten;
 - i. Procedures aanvraag examencommissies;
 - j. Overige examenreglementen die van belang zijn.

Deze inhoudelijke invulling is vooral gericht op de *organisatorische competentie* van de digitator. Bovenstaande moet uiteraard ook vanuit de opleiding zelf goed gecommuniceerd worden aan studenten, maar ook de digitator moet goed op de hoogte zijn van dergelijke zaken. Verwarring of foute informatie op dit vlak kan namelijk enorm frustreren en de inhoudelijke begeleiding dwarsliggen.

2. Digitatoren moeten ondersteuning krijgen in het maken van scripts voor onderwijsperiodes waarin de volgende elementen staan:
 - a. Opbouw in tussenproducten die bijdragen aan het maken van een eindproduct;
 - b. Indeling in tijd voor oplevering van tussenproducten;
 - c. Online werkvormen die bijdragen aan vorming tussenproducten;
 - d. Afspraken rondom peerfeedback op tussenproducten qua:
 - i. Kwantiteit van de peerfeedback;
 - ii. Kwaliteit van de peerfeedback;
 - iii. Tijdsindicaties voor geven van peerfeedback
 - iv. Voorwaardes voor het verkrijgen van eventuele expertfeedback door de digitator.
 - e. Wijze waarop deelname aan het proces bijdraagt aan de eindbeoordeling.

Deze eis is vooral gericht op het doorontwikkelen van de *methodisch-didactische competentie* van de digitator, terwijl er ook elementen van *organisatorische competenties* inzitten. Het gaat immers om het vormgeven van een traject in de tijd van online interactieve werkvormen die leiden tot stimuleren van (peer)feedback en feedforward, waarbij studenten naar een kwalitatief hoogstaand eindpunt worden geleid. Binnen de opleiding zijn er al diverse voorbeelden van docenten die hun (afstands)begeleiding op deze wijze vormgeven. Het delen van praktijkkennis op dit gebied lijkt momenteel nog niet structureel vorm te krijgen in de verkorte digitale opleiding.

3. Digitatoren moeten ondersteuning krijgen op het gebied van de werking en mogelijkheden van digitale/online werkvormen en communicatiemiddelen. Hierbij moet gedacht worden aan:
 - a. Inrichting fora in de elektronische leeromgeving (blackboard, maar aankomend jaar wordt moodle geïmplementeerd).
 - b. Inzet en organisatie van (peer)feedback in de elektronische leeromgeving
 - c. Opdrachten waarbij gebruik wordt gemaakt van interactie op fora
 - d. Opnemen van digitale video
 - e. Werking en inzet van videocommunicatie ten behoeve van *groupchat*

Om goed te kunnen begeleiden is het noodzakelijk dat docenten diverse interactieve werkvormen in kunnen zetten via de elektronische leeromgeving. Het ondersteunen en ontwikkelen van de *organisatorische & ICT-competentie* lijkt dan ook noodzakelijk om de interactie binnen deze leeromgevingen te stimuleren. Op deze wijze kan de sociale cohesie in de groep worden bevorderd en kan het samenwerkend leren beter worden vormgegeven. Het gaat daarbij om werkvormen die het script zoals hierboven is genoemd ondersteunen (zoals het creëren of aanbieden van *streaming video*, het inzetten van blogs of het gebruik van praktijkvideo's om de praktijkervaringen uit te wisselen). Ook is het van belang om de inzet van middelen en media die de communicatie vergemakkelijken te faciliteren. Hierdoor kan effectiever worden gecommuniceerd, wat tijd scheelt en frustratie kan voorkomen. Hier zijn dit jaar al stappen gemaakt door de inzet van digitale spreekuren binnen de verkorte deeltijd, die doorgaans veel vragen wegnamen en de sociale cohesie faciliteren.

Vormgeving ondersteuning

Voor wat betreft de vormgeving van bovenstaande ondersteuning, ligt er een voorkeur van digitatoren voor voortzetting en uitbreiding van het traject wat dit jaar al in gang is gezet. Dit kan, volgens de theorie rondom leervoorkeuren die is besproken in paragraaf 2.5, omschreven worden als een mix van '*kunst afkijken*' en '*participeren*'.

Aan de hand van informatie die al voorhanden is wil men voor zichzelf een eerste overzicht creëren. Daarbij kan gedacht worden aan het gebruik van al bestaande, of dit jaar opgestelde, omschrijvingen handleidingen en draaiboeken. Dit moet dan worden opgevolgd door informatiebijeenkomsten door de coördinatoren waarbij de inrichting van de opleiding en de organisatie kan worden toegelicht.

Voor aanvang van het studiejaar moeten digitatoren worden geplaatst in bewust samengestelde groepen. Hierbij wordt een onervaren digitator aan collega's die de studietrajecten al eens hebben doorlopen. Op deze wijze kunnen de hierboven genoemde draaiboeken worden aangepast op basis van ervaringen van voorgaand jaar, ontwikkelingen in de opleiding en de eigen stijl van de digitatoren. Hierdoor ontstaan de eerder in deze conclusie aangehaalde scripts. Deze groepen blijven gedurende het studiejaar intensief communiceren, waarbij de meer ervaren digitator de verantwoording heeft voor duurzame implementatie en innovatie. Zo kan worden gedacht dat deze ervaren digitatoren de hoofdpunten van de (wekelijkse) communicatie uitzet, waarbij de andere digitatoren deze aanpassen naar de casuïstiek en persoonlijkheden in hun eigen groep. Het is wel van belang dat deze groep digitatoren ook in elkaars leeromgevingen kunnen kijken en wellicht ook communiceren.

Het management en de coördinatie moet ook een belangrijke rol spelen in de ondersteuning, omdat zij verantwoording moeten dragen voor juiste informatievoorziening. Maar ook zijn zij verantwoordelijk voor input en inspiratie die moet leiden tot innoverende kracht in de opleiding. Het risico van de hierboven beschreven mix van '*kunst afkijken*' en '*participeren*' is immers dat bestaande praktijk wordt uitgediept en aangescherpt, maar er niet veel innovatie plaats vindt.

Om te blijven innoveren is het, gezien het doel en de doelgroep, goed om middels een mix van de leervoorkeuren '*kennis verwerven*' en '*kunst afkijken*' (maar nu meer extern gericht) nieuwe impulsen te geven aan de begeleiding door digitatoren. Op basis van de onderwijsvisie moet er gedurende het jaar geïnspireerd worden aan de hand van *good practices* uit de organisatie zelf, of door het inbrengen van externe kennis en ervaringen (op basis van nieuwe wetenschappelijke inzichten). Dit kan vervolgens weer duurzaam ondersteund worden door een *participerende* vorm, bijvoorbeeld door het oprichten van een '*learning community*' (Beishuizen, 2004) binnen de Digipabo. Hierin kunnen pioniers samen met de andere digitatoren op zoek gaan naar werkvormen om online kennisoverdracht en begeleiding binnen de

context van de lerarenopleiding beter vorm te geven. Deze ervaren digitatoren en pioniers (deze hoeven immers niet altijd dezelfde personen te zijn) zijn in het voorgestelde traject dus spil in de duurzame implementatie en ontwikkeling van de afstandsbegeleiding. Dit lijkt ook in deze context voorwaardelijk voor het succes van innovaties op het gebied van online begeleiding, zoals aan de hand van het Fransen (2013) in paragraaf 2.5 al is beschreven.

Bovenstaande voorgestelde ondersteuning is weliswaar op basis van praktijkonderzoek tot stand gekomen, maar wordt onderschreven vanuit aanvullende bevindingen uit de theorie. Dengerik, Koster & Lunenberg (2007) beschrijven in hun reviewstudie naar de rollen van lerarenopleiders (waarover in paragraaf 4.2 van deze rapportage al uitvoerig is geschreven) de wijze waarop de professionele ontwikkeling van pedagogisch-didactische competenties moet worden vormgegeven. Volgens hen is het van belang dat ondersteuning:

- Moet aansluiten bij persoonlijke eigenschappen.
- Moet aansluiten bij (hiaten) in kennis en ervaring.
- onder begeleiding van een mentor moet plaatsvinden.
- Vorm moet krijgen aan de hand van delen van praktijkervaringen.
- Vorm moet krijgen in een community of learners.

De beschreven ondersteuning dekt dan ook diverse inhoudelijke en didactische criteria die vanuit de praktijkcontext en de theoretische verkenning zijn aangedragen. Beschreven competenties die nodig zijn bij online begeleiding, criteria voor ontwikkeling van pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden van lerarenopleiders, leervoorkeuren bij praktijkleren en de wijze waarop duurzame implementatie van ICT-innovaties moet plaatsvinden komen allen terug in de hiervoor beschreven ondersteuning van digitatoren van de verkorte lerarenopleiding van Hogeschool Inholland.

Er zijn aan de hand van de resultaten ook nog enkele aanvullende aanbevelingen te doen:

- Er is in dit onderzoek geconstateerd hoe complex de taak van digitator is. Vooral de grondige kennis van de organisatie en het studieplan lijken daarbij essentieel. Daarom is het af te raden hier zelfstandig docenten op te zetten die nog niet lang in de organisatie en/of opleiding of organisatie.
- Er is eerder in deze paragraaf al geconcludeerd dat onervaren digitatoren moeten samenwerken met ervaren digitatoren in hun begeleiding. Hoe minder ervaring de aankomend digitator heeft binnen de opleiding en de organisatie, des te nauwer moet de samenwerking zijn. Bij nieuw geworven leerkrachten is het aan te bevelen om een groep gezamenlijk met een ervaren digitator te begeleiden. Hierdoor wordt de nieuwe collega beter ondersteund en krijgen studenten betere begeleiding, wat vermoedelijk uitval zal voorkomen en resultaten verbeterd.
- De informatievoorziening vanuit de opleiding moet nog eens onder de loep worden genomen. Wetende dat structuur en overzicht essentieel is, moet er gekeken worden of de huidige informatieverstrekking via meerdere leeromgevingen goed werkt.
- Tevens moet er overwogen worden om de informatieverstrekking richting digitatoren te structureren en faciliteren. Niet alleen door de eerder beschreven voorlichting rondom organisatorische zaken aan het begin van het studiejaar, maar door regelmatig nieuwsbrieven/memo's/bulletins te schrijven en deze doen uitgaan naar digitatoren (al dan niet als doel om de informatie uit de bulletins door te spelen richting studenten).
- De digitatoren hebben nu onderling geen structureel overleg. Zij maken deel uit van reguliere jaarteams in hun overleg. Om de uitwisseling rondom online begeleiding te faciliteren is het aan te bevelen hen als aparte groep te zien en hen als zodanig in te delen bij overlegmomenten.

6 Kritische reflectie

6.1 Inleiding

Deze rapportage wordt afgesloten met een kritische reflectie op de uitvoering van het onderzoek en de rol van de onderzoeker daarin, waarbij mogelijke bedreigingen voor de validiteit en betrouwbaarheid worden aangegeven.

Allereerst wordt er gekeken naar de uiteindelijke uitvoering, waarbij eventuele aanpassingen aan het oorspronkelijke ontwerp worden besproken. Er wordt ook gekeken naar de opbrengsten van de diverse instrumenten en de rol van de onderzoek en de interventies die de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek moesten verhogen hebben uitgekapt. Tot slot wordt de rapportage afgesloten met aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

6.2 Kritische reflectie gehanteerde onderzoeksmethodologie en resultaten

In hoofdstuk 3 is het onderzoek beschreven wat uiteindelijk is uitgevoerd. Deze uitvoering is op enkele punten afgeweken voor de oorspronkelijke opzet voor het onderzoek. Deze afwijkingen waren soms bewust en soms een reactie op een onvoorziene omstandigheid. In deze paragraaf worden de afwijkingen ten opzichte van de oorspronkelijke planning, en de eventuele gevolgen, besproken.

Documentanalyse: totstandkoming van het conceptueel model

In de beginfase van de contextanalyse is een eerste model geformuleerd voor de rollen van online begeleiders op de lerarenopleiding (zie tabel 4, paragraaf 4.2.3). In de kritische reflectie van het theoretisch kader is al besproken dat er geen specifieke literatuur te vinden was over hoe online begeleiding op lerarenopleidingen moet worden vormgegeven. Op basis van een combinatie van resultaten van onderzoeken rondom online begeleiding in het algemeen en de bevindingen rondom rollen van lerarenopleiders is in paragraaf 4.2 een conceptueel model geformuleerd rondom de begeleiding van deze typische leerkracht. Zoals in dezelfde paragraaf beschreven is, moest uit het empirisch onderzoek blijken of dit model enigszins toe te passen is in de gevraagde context. Het model bleek op twee fronten goed te hanteren in het onderzoek. Enerzijds heeft het geholpen de instrumentaria vorm te geven, door de afgeleide rollen en onderliggende taken als uitgangspunt te nemen voor de diverse interviews en vragenlijsten. Anderzijds vormde het ook de basis voor het concept rol & taakprofiel wat in de loop van het empirisch onderzoek vorm heeft gekregen.

Na de formatieve evaluatie bij de digitoren is het profiel, en daarmee indirect het conceptueel model, op een aantal punten wel flink aangescherpt. In de oorspronkelijke vorm bleek er nog wat spraakverwarring mogelijk over de taak van de online begeleider bij het structureren van de studie voor studenten, die onder verschillende rollen viel. Ook was het geven van feedback en feedforward door de digitutor nog onvoldoende geëxpliciteerd. Door hier betere scheiding in te maken is het taakprofiel herkenbaarder voor digitoren en moet met terugwerkende kracht ook geconstateerd worden dat het conceptueel model voor online begeleiding door lerarenopleiders, omschreven in tabel 4, op die punten bijgesteld dient te worden.

Documentanalyse en Interviews: Beleid en Visie

De documentanalyse van beleidsdocumenten bleek, zoals vooraf al werd aangenomen, niet afdoende om de rollen de digitoren goed te specificeren. De beschikbare documentatie beschreef vooral het soort onderwijs wat de betreffende studenten dienen te krijgen van de digitutor. Hoe de digitutor dit dient te bewerkstelligen, en hoe deze daarin dient te handelen, werd echter niet concreet. De combinatie met de interviews met management die vooraf was bepaald was daarom een goede keus: de zaken die niet concreet werden uit de documentatie kon bevestigd worden bij degene die (mede)verantwoordelijk zijn voor de adequate uitvoering ervan.

Omdat de theoretische achtergrond van het onderwerp veelomvattend is, was er vooraf al een aanname dat tijdens de interviews niet alle rollen van online begeleiding bij lerarenopleidingen konden worden bevraagd bij het management. Er is daarom gekozen om de respondenten vooraf een opdracht te geven zich te oriënteren op de rollen en het belang aan te geven van deze rollen. Hierdoor is verzekerd dat de onderwerpen waar de respondenten het meest over te melden hadden in ieder geval aan bod zijn gekomen tijdens hun semigestructureerde interview. Risico hierbij was wel dat alle respondenten andere zaken en rollen van belang vonden, waardoor het aantal geïnterviewden niet voldoende was om een goed antwoord te formuleren op de bijbehorende deelvraag. Om dit risico in te perken is uiteindelijk niet alleen het management benaderd, maar is de waarnemingsgroep uitgebreid met de coördinator van de digitale verkorte deeltijdopleiding en de voormalig coördinator van de Digipabo (nu digitutor verkorte deeltijd). De waarnemingsgroep is daarom ook gedurende de uitvoering hernoemd van 'management' naar 'beleidsbepalers'. Na het afnemen van de interviews bleek dat deze groep van vier respondenten een goed en behoorlijk eenduidig beeld gaven van het beleid en de visie op online begeleiding.

Enquête: Visie van studenten

De totstandkoming van de enquête is in diverse fases verlopen. Deze is beschreven in hoofdstuk 3. Het volgen van het stappenplan uit dat hoofdstuk was een goede methode om in diverse stappen de vragenlijst aan te scherpen. Uitgangspunt was een vragenlijst uit een eerder onderzoek, wat na de theoretische verkenning en het onderzoeken van de beleid en visie is aangevuld met die rollen die ondervertegenwoordigd waren. Door deze vervolgens voor te leggen aan een expert, twee digitutores die niet tot de waarnemingsgroep behoren en een groep studenten die niet tot de formele waarnemingsgroep behoort zijn er nog enkele onvolkomenheden uit de vragenlijst gehaald. Ook is er vastgesteld dat een enkele stelling onder een verkeerde rol was gerubriceerd.

Gedurende het onderzoeksproces is er afgeweken van een digitale afname. Omdat de respons bij dergelijke afnames zeer laag is, zo blijkt ook uit de onderwijsevaluaties van de digitale opleiding zelf, is er voor gekozen om de enquête af te nemen op dag dat de studenten op de opleiding aanwezig waren. Hierdoor is de respons redelijk te noemen, maar zijn er wel enkele kanttekeningen te maken:

- Een deel van de studenten zijn niet of nauwelijks vertegenwoordigd, te weten die studenten die in hun afstudeerfase zaten en geen tentamens hebben (ca.24 studenten van totaal 179).
- De studenten die in het buitenland studeren en daar tentamens maken (ca.15 van 179).

Bij deze laatste twee groepen zijn de enquêtes digitaal opgestuurd, maar daar is geen respons op gekomen. Van de 140 studenten die wel aanwezig waren op de opleiding hebben 79 studenten bna diverse toenaderingen die dag de enquête weer ingeleverd. Omdat het ging om een tentamendag zijn er kritische kanttekeningen te plaatsen over de geschiktheid van dat moment, maar gezien de doelgroep was het lastig deze studenten op een ander moment fysiek te benaderen. Er is nagedacht over diverse interventies om naderhand nog meer respondenten te verkrijgen, maar hiervan is afgezien om vervuiling van de data te voorkomen.

In de verwerking van de data dient er kritisch gekeken te worden naar twee zaken. Enerzijds de analyse van de data met betrekking tot studieduur, anderzijds de verschillen die naar voren komen bij de kwantitatieve en kwalitatieve vragen.

Voor het bepalen of studieduur van invloed is op de wijze waarop studenten de enquêtes invullen moeten ordinale schalen worden vergeleken. Hiervoor blijkt er geen onbetwiste methode te zijn (Stikker, 2014). Uiteindelijk is op aanraden van een expert op het gebied van bivariate statistiek gekozen voor de Goodman-Kruskal Gamma. Op basis hiervan is geconcludeerd dat deze voor het overgrote deel niet

varieert bij studenten in verschillende fases van de opleiding. Waar het wel varieert is een korte verklaring aangegeven in de conclusie.

Ook zijn er enkele opvallende uitkomsten waar te nemen bij de kwantitatieve en kwalitatieve data. Zo blijken de *raadgevende rol* en de *professionele rol* van veel groter belang voor studenten dan aan de hand van theorie en eerste fase van het praktijkonderzoek werd aangenomen. Er kwamen bij de kwalitatieve vragen punten naar voren die in de kwantitatieve stellingen daardoor wellicht onderbelicht zijn gebleven. Daarbij moet gedacht worden aan snel en adequate respons bij vragen en het tonen van betrokkenheid bij vraagstukken rondom zorgstudenten. Deze zijn nu wat meer impliciet geformuleerd en zouden achteraf gezien beter geëxpliciteerd kunnen worden. Het effect van deze ommissies is echter opgevangen door het toevoegen van de open vraag aan de enquête, waardoor deze resultaten alsnog naar voren zijn gekomen.

Focusgroep: de beleving van digitatoren en de door hen gewenste ondersteuning

De opkomst bij de focusgroep was helaas lager dan verwacht, Van de zeven benaderde digitatoren zijn er vier gekomen. Dit was lastig om te voorkomen gezien de tijdspanne waarin de focusgroep moest plaatsvinden, de werktijden van de diverse digitatoren die weinig overlap vertoonden. Ook de periode waarin de focusgroep was gepland zal hierin hebben meegespeeld. Door de afstudeerperiode werden veel van de collega's op de mogelijke momenten ingezet als afstudeerassessor. Achteraf gezien had er in de onderzoeksplanning iets meer ruimte moeten zijn om rekening te houden met deze factoren.

Desondanks was de bijeenkomst waardevol, in dien mate dat door de kritische blik van de digitatoren er enkele taken verder uitgesplitst zijn of zelfs onder een andere rol werd geschaard. Hierdoor komt het uiteindelijke profiel van tabel 11 niet meer geheel overeen met de verdelingen zoals deze zijn gebruikt bij de eerdere deelonderzoeken. In dat licht bezien had het kunnen zijn dat de *beheerdersrol* duidelijker naar voren had gekomen in de resultaten van die onderzoeken, omdat het vooraf '*scripten*' van studieperiodes en het inrichten van de leeromgeving nadrukkelijker onder die rol is komen te vallen gedurende de focusgroep.

De focusgroep met digitatoren had in dat licht bezien ook in twee sessies kunnen plaatsvinden. Op deze wijze hadden de bevindingen van de eerste sessie verwerkt kunnen worden in het profiel voor rollen en taken, zodat in de tweede sessie gericht gekeken had kunnen worden naar het belang wat digitatoren aan diverse taken hechten en de leerwens die digitatoren hebben. Het is echter de vraag of dat haalbaar was in de gegeven tijd.

6.3 Kritische reflectie rol onderzoeker

De onderzoeker heeft een belangrijk en leerzaam traject doorlopen in het onderzoek. Vanuit zijn opleiding is de onderzoeker geschoold in voornamelijk kwantitatief onderzoek en kwantitatieve analyse. Dit heeft tijdens de opzet en analyse van de data voor enige hoofdbrekers gezorgd.

In de beginfase is de onderzoeker vooral bezig geweest met het definiëren van het daadwerkelijke probleem en daarmee het doel. Er waren verwachtingen dat het onderzoek vooral ontwerpgericht zou zijn en dat daarmee het doel een verder uitgewerkt professionaliseringstraject zou moeten zijn. Echter kwam de onderzoeker, die tevens faciliterend coördinator is van de Digipabo, er al snel achter dat het *hoe* van zo'n traject wel erg afhankelijk is van *wat* zo'n traject dan zou moeten opleveren. Om dat te kunnen is het definiëren van de "digitator van de verkorte deeltijd" van groot belang en al snel bleek dat dat een belangrijk probleem was binnen de opleiding. Hiermee zijn de accenten van het onderzoek al in een vroeg stadium verplaatst naar het beschrijven van deze taak in de opleiding. Dit blijkt achteraf een goede keuze, omdat uit het eindresultaat van die beschrijving (het rol & taakprofiel van tabel 11) blijkt hoe uitgebreid en complex deze taak is.

Door de uitgebreide contextanalyse is er uiteindelijk minder tijd overgebleven voor het inventariseren van de leerbehoeftes van de digitatoren. Door deze nauwkeurige taakomschrijvingen bleek echter dat het wel snel en efficiënt te bepalen was waar de behoeftes lagen en hoe deze behoeftes het best ingevuld konden worden.

Ook zijn er, mede doordat de onderzoeker als coördinator onderdeel was van de context, gedurende het onderzoek al interventies uitgezet om de digitatoren te ondersteunen. Mede ingegeven uit vroege bevindingen uit theorie en oriëntatie op de context is er overleg geweest tussen hem, de coördinator en de teamleider van de verkorte deeltijd om voor volgende studiejaar de ondersteuning (en daarmee de online begeleiding) te versterken. Hierdoor staan er enkele aanbevelingen in de conclusie die een voortzetting zijn van al ingezet beleid.

Op het gebied van de onderzoeker in de uitvoering, zijn er bij elke fase in het onderzoek leermomenten geweest. Structuur lijkt daarbij het sleutelwoord in dit onderzoek. De onderzoeker heeft een duidelijke voorkeur voor onderzoeksmethodieken die elkaar voeden en versterken: elke fase van het onderzoek heeft de input voor de volgende fase verzorgd. Hierdoor ontstond een voor de onderzoeker goed beargumenteerde aanpak, die echter wel tijdrovend was omdat er weinig parallelle processen zijn in een dergelijke opzet.

De onderzoeker had weinig ervaring in het uitvoeren van kwalitatief onderzoek. Dit heeft hem wel parten gespeeld in de aanpak bij diverse methodieken. Zo was de onderzoeker geen ervaren gespreksleider, waardoor de interviewfase een nieuwe ervaring was. Door de gestructureerde wijze waarop deze zijn aangepakt (vooral gevoed door het conceptueel model wat is voortgekomen uit de oriëntatiefase) zijn deze goed uit de verf gekomen. Daarbij bleek voor de onderzoeker wel dat het analytisch vermogen wat hij heeft opgedaan in vooropleiding, heeft geholpen in de datareductie tijdens de analyses van de interviewdata.

Het vormgeven van een vragenlijst voor een enquête was iets waar de onderzoeker vooraf tegenop zag, gevoed door de kennis dat het opzetten van een vragenlijst een zeer tijdrovende klus is. Een eerder onderzoek van een expert op het gebied van eTutors kon daar echter uitkomst bieden. Door de sterke leervoorkeur voor 'kunst afkijken' door de onderzoeker kon hij de enquête in dat onderzoek naar de eigen hand zetten en middels een stapsgewijze aanpak (beschreven in hoofdstuk 3) tot goede resultaten komen.

Gedurende de focusgroep voelde de onderzoeker zich iets comfortabeler in zijn rol van gespreksleider. Wel bleek in beide vormen van interviews (de eerdere individuele interviews en de focusgroep) dat respondenten graag keuzes op basis van theorie (welke taken vallen onder welke rol) ter discussie willen stellen. Aangezien dit een veelal semantische discussie is, heeft de onderzoeker deze discussie getracht te omzeilen of te stoppen. Dit was soms echter lastig en heeft wellicht tot een lichte frustratie geleid bij een respondent. Het is wellicht goed om in de toekomst in dergelijke gevallen dit voorafgaand aan het bespreken te benoemen.

6.4 Kritische reflectie op de validiteit en betrouwbaarheid

In hoofdstuk 3 zijn diverse bedreigingen voor validiteit en betrouwbaarheid beschreven en de interventies die ingezet zijn om deze bedreigingen te bestrijden. Hiermee wordt de validiteit de betrouwbaarheid en daarmee de navolgbaarheid van het onderzoeksproces vergoot.

Constructvaliditeit

De interventies om de constructvaliditeit te verhogen hebben in de uitvoering een goede uitwerking gehad. De *expertappraisal* heeft protocollen verbeterd, de diverse pilots bij de enquête hebben de lijst

met stellingen versterkt en de abductieve codering bij de diverse coderingsfases heeft ervoor gezorgd dat er geen blinde vlekken waren. Door *peerdebriefing* en *memberchecks* is het gevaar van onderzoeksbias zo klein mogelijk gemaakt. Het was nog beter voor de validiteit geweest als er een tweede onderzoeker bij alle instrumentaria betrokken was geweest, maar dit bleek in de praktijk niet haalbaar voor de organisatie.

Wel is er een opmerking te plaatsen bij de enquête die is afgenomen bij studenten. De studenten waren het met alle stellingen eens en vinden alle rollen dus van belang in hun begeleiding. Het is natuurlijk ook in hun eigen belang als een digitutor een alleskunner is die altijd beschikbaar is. Om desondanks toch een prioritering in hun belangen te verkrijgen is er gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek. Door te kijken naar zowel mediaan, modus als standaarddeviatie kon er bepaald worden waar studenten het meest belang aan hechten en in hoeverre ze het met elkaar eens waren op dat vlak. De aanvulling van de open vraag met belangrijkste kwaliteiten bleek echter een gouden greep om deze data aan te vullen. Vanuit die analyse bleek wat studenten echt in hun online begeleiding waarderen, wat de validiteit enorm verhoogde.

Interne validiteit

Om ervoor te zorgen dat er voor gevonden verbanden of verklaringen geen alternatieve verklaringen zijn (of om deze alternatieve verklaringen boven tafel te krijgen) is er niet alleen onderzocht wat inhoudelijke invulling van taken moet zijn, maar is er ook gekeken naar hoe men dit momenteel vorm moet geven en eigen moet maken. Er is bij de interviews gevraagd naar de invulling van de taken en wat de facilitering daarvoor is. Bij de interviews is gevraagd naar de reden waarom bepaalde taken complex werden gevonden. Hieruit kwam onder andere naar voren dat kennis van de organisatie, kennis van het curriculum, vaardigheden met betrekking tot het inzetten van online werkvormen en gebrek aan tijd bedreigingen zijn voor het uitvoeren van de diverse taken. Deze aspecten zijn dan ook meegenomen in de aanbevelingen rondom de ondersteuning.

Gebeurtenissen tijdens het onderzoek kunnen ook de uitkomsten hebben beïnvloed. Zo zijn de enquêtes afgenomen op een tentamendag en is de focusgroep gehouden in de drukste periode van het jaar. Beide aspecten zijn in deze kritische reflectie al besproken (met name met betrekking tot de respons en opkomst), maar de keuzes daarin waren ofwel bewust ofwel noodzakelijk. Er is echter niet de indruk dat deze omstandigheden de antwoorden van degene die wel deelnamen aan het onderzoek hebben beïnvloed.

Externe validiteit

Bij externe validiteit speelt de vraag in welke mate de uitkomsten van het onderzoek representatief voor alle digitutores van de verkorte deeltijd, en of daarmee antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag. Ook speelt de vraag of de uitkomsten generaliseerbaar zijn voor online begeleiding bij lerarenopleidingen in het algemeen (Fischer & Julsing, 2014).

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens (*mixed methods*) en diverse instrumentaria (*mixed instruments*). De validiteit van onderzoek kan worden verhoogd indien er sprake is van een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve data (Robson, 2011). Op basis hiervan mag worden aangenomen dat de verkregen resultaten een goed antwoord hebben gegeven op de deelvragen en dat daarmee de hoofdvraag is beantwoord.

De resultaten zijn niet generaliseerbaar buiten de onderzoeksgroep: de instrumenten die zijn ingezet komen voort uit een samengesteld theoretisch construct. Dit construct is inzetbaar voor soortgelijk onderzoek naar online begeleiding bij andere lerarenopleidingen. Er moet daarbij gekeken worden naar aanpassingen binnen de eigen context, zoals ook aangegeven wordt door Bawane en Spector (2009).

In dit onderzoek is bij de contextanalyse elk instrument aangepast op basis van de uitkomsten van het vorige deelonderzoek. Hierdoor mag worden aangenomen dat de instrumenten en daarmee de resultaten specifiek zijn voor een 'online verkorte-deeltijdopleiding leraar basisonderwijs'. Wel kan geconstateerd worden, op basis van het delen van de resultaten bij collega's, dat binnen de opleiding de resultaten ook bruikbaar en inzetbaar zijn voor andere trajecten (al dan niet online). Daarbij is er ook een sterk vermoeden dat de bevindingen bruikbaar zijn bij andere opleidingen. Het is daarbij wel belangrijk dat het belang van diverse rollen en taken bij online begeleiding ook in die eigen contexten verder worden onderzocht (zie tevens paragraaf 6.5).

Betrouwbaarheid en navolgbaarheid

Middels een audittrail is het onderzoeksproces opvraagbaar en daarmee navolgbaar. Ook is in deze rapportage zoveel mogelijk getracht elke stap in het proces te beredeneren vanuit resultaten van voorgaande stappen. Tevens zijn er voor elk instrument protocollen opgezet, welke zijn opgenomen in de bijlage. Van deze protocollen is nauwelijks afgeweken.

Verder is betrouwbaarheid vergroot doordat de gekozen methodieken en bronnen elkaar aanvulden. Op deze wijze werden hiaten in de resultaten opgevuld door de inzet van andere instrumenten en/of bronnen. Het gebruik van de verschillende methoden zou verschillende soorten data kunnen opleveren, die niet met gemakkelijker met elkaar zijn te vergelijken (Boeije, 2014). In dit onderzoek zijn verschillende methoden gebruikt, maar dit gegeven heeft geen afwijkende data opgeleverd die niet gemakkelijk met elkaar zijn te vergelijken.

De betrouwbaarheid had kunnen worden vergroot door het inzetten van ervaren gespreksleiders bij de interviews, of door het inzetten van tweede onderzoekers of analisten voor het bewerken en interpreteren van de data. Dit bleek in de praktijk van de opleiding en binnen de gegeven tijd voor het onderzoek niet haalbaar. Dit is opgevangen door het opstellen en volgen van strikte protocollen en door het maken van audio-opnames.

Met betrekking tot de betrouwbaarheid van de enquêtes is al opgemerkt dat niet alle studenten van de opleiding aanwezig waren bij de afname. Met name de studenten in de afstudeerfase waren niet aanwezig. Wellicht dat een afname op een ander moment iets andere resultaten had opgeleverd, maar bij deze doelgroep is fysieke aanwezigheid veelal een utopie. De bereikte respons was daarmee vermoedelijk het hoogst haalbare binnen de kaders van dit onderzoek.

6.5 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Nu de onderzoeksvraag is beantwoord en er concrete aanbevelingen zijn gedaan om digitoren van de verkorte lerarenopleiding van Hogeschool Inholland te ondersteunen bij hun taken, spelen er direct enkele andere vragen rondom dit onderwerp.

Zo is de vraag wat de uitkomsten betekenen voor andere vormen van online begeleiding bij deze opleiding:

- Hoe moet een 'gewone' rekendocent deze, of andere, digistudenten begeleiden bij de uitvoering van zijn of haar rekenmodule. Welke ondersteuning heeft deze docent daarbij nodig?
- Hoe moet de praktijkbeoordeling (en begeleiding) plaatsvinden op afstand? Hoe moet de praktijkbeoordelaar of de praktijkbegeleider in het werkveld daarbij ondersteund worden?
- Wat betekent dit voor de 'blended' deeltijdvariant, waarbij studenten enkele malen per maand naar de opleiding komen. Wat moet er online qua begeleiding gebeuren en wat moet er op de dagen dat studenten aanwezig zijn gedaan worden?

Ook is het interessant om te onderzoeken in hoeverre de bevindingen uniek zijn voor de digitutor van de

opleiding tot leraar basisonderwijs. Weliswaar geldt voor de invulling dat er heel specifieke zaken gevraagd worden van een online begeleider, maar als een 'gewone' tutor van de verkorte deeltijd naar het rol & taakprofiel kijkt, ziet hij of zij daar dan dingen die voor hem/haar niet gelden? Zijn er zaken die deze begeleider belangrijker (of juist minder belangrijk) vindt? En vinden deze begeleiders dezelfde of juist andere taken complex?

Het is in dit kader ook interessant om te bezien of de bevindingen uit dit onderzoek te vertalen zijn naar inrichting van de reguliere (voltijd)opleidingen. In hoeverre en op welke wijze kan online leren het reguliere proces verstevigen en welke gevolgen heeft dit voor de begeleiding? Daarbij spelen zaken als:

- De verhouding tussen online en conventioneel leren.
- De inrichting van de leeromgeving(en).
- Hoe de begeleiding aan 'beide zijdes' eruit zou moeten zien.

Uiteraard spelen er in het verlengde van dit onderzoek ook implementatievraagstukken. Nu is vastgesteld hoe een ondersteuningstraject eruit moet komen te zien, is het goed om te kijken hoe een dergelijk traject vorm moet krijgen. Zo moet bepaald worden wat de inhoud van de drie niveaus van ondersteuning moet zijn, waarbij diverse vragen te beantwoorden zijn:

- Welk organisatorische procedures, regels, voorzieningen, termijnen moet worden verhelderd?
- Hoe moet deze informatie achteraf op te vragen zijn door digitatoren en studenten?
- Wat zijn good practices in de opleiding of organisatie op het gebied van *scripting* en online werkvormen en in welke mate is dit toepasselijk voor de Digipabo?
- Welke kennis of ervaring op het gebied van interactieve werkvormen is niet aanwezig in de opleiding en/of organisatie en waar kan deze wel gevonden worden?
- Welke digitale/online werkvormen zijn het meest relevant om in te zetten en moeten daarom aangeleerd worden?
- Op welke wijze kan via een elektronische leeromgeving expertfeedback en peerfeedback effectief worden ingezet tijdens (formatief) en na afloop (summatief) van een studieperiode?
- Hoe kunnen leeromgevingen en fora het best ingericht worden?
- Welke digitale communicatiemiddelen moeten worden ingezet en welke functies moeten daarbij worden aangeleerd?

Ook is van belang wie daarbij betrokken is of moet zijn en welke rol deze mensen hebben. Ook zaken als de tijdspaden die moeten worden bewandeld en verwachte opbrengsten zijn onderdeel van een dergelijke implementatie. Vervolgens zouden dan ook vraagstukken rondom formatieve en eventuele summatieve evaluaties van de geboden ondersteuning moeten spelen. Hierbij moet gekeken worden of de ondersteuning heeft geleid tot digitatoren die zich meer bekwaam voelen, digitatoren die meer bekwaam zijn, en ook of er toenemende tevredenheid is bij studenten over hun digitatoren.

Bibliografie

- AUGENT. (2013, december 2). *ICT-competenties en lerarenopleiders (publiek)*. Opgeroepen op december 29, 2014, van enwaugent.be:
<http://enwaugent.be/projecten/courses/ICTCOMPETENTIESENLERARENOPLEIDERSPU/index.php>
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek. Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., Goede, M. D., Bakker, E., Peters, V., Fischer, T., Velden, T., . . . M.Julsing. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Baarda, B., Hulst, M. V., & De Goede, M. (2012). *Basisboek Interviewen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Badia, A., Garcia, C., & Meneses, J. (2014). Factors Influencing University Instructors' Adoption Of The. *Social and Behavioral Sciences*, 369 – 374.
- Baran, E., & Correia, A. P. (2014, September/October). A professional development framework for online teaching. *Tech Trends*, pp. 96-102.
- Baran, E., Correia, A., & Thompson, A. (2011). Paths to Exemplary Online Teaching: A Look at Teacher Roles, Competencies and Exemplary Online Teaching. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2011* (pp. 2853-2860). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397.
- Beishuizen, J. (2004). *De vrolijke Wetenschap: Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Bernard, R. M. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen* (2 ed.). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bottema, J., Erkelens, N., Van der Hoeff, A., Van der Linde-Koomen, D., Schols, M., Tollenaar-Hartogenis, A., . . . Barendsen, R. (2013). *Kennisbasis ICT Tweedegraads lerarenopleiding*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- De Bil, P. (2011). *Onderzoek in 15 stappen*. Amsterdam: Boomnelissen.
- Dengerink, J., Koster, B., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2007). Lerarenopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling. *VELON Tijdschrift*, 1, 32-32.
- Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively. *Computers & Education*, 187-199.

- Drummer, G., Bottema, J., & Voogt, J. (2014). ICT bekwaamheden in de lerarenopleiding. *Velon ICT Kennisbasis ICT voor de lerarenopleider*, (pp. 5-6).
- Eimers, D. (2009, Juni). Hoe leert u het liefst. *Leren Nieuwe Stijl*, pp. 3-6.
- Evrin Baran, A.-P. C. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Learning*, 421-439.
- Feld, P., Rader, H., Van der Leij, W., Valkering, C., & Van 't Verlaat, T. (2013, 12 20). Visie en verantwoording lerarenopleiding basisonderwijs Inholland 2012 - 2017. Den Haag: Inholland.
- Filius, R. (2012). Voorwaarde voor succesvol online onderwijs. De e-moderator. *Opleiding en Ontwikkeling*(2), 38-43.
- Fischer, T., & Julsing, M. (2014). *Onderzoek doen!* Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Fransen, J. (2004). *[Virtu@l Identity] Een gevalideerd competentieprofiel van de e-tutor*. Enschede: Educational and Training Systems Design Universiteit Twente.
- Fransen, J. (2005). *De eTutor in de context van eLearning en het competentieprofiel van de eTutor*. Den Haag: Inholland.
- Fransen, J. (2013, september). De pionier als bruggenbouwer. *4W Weten Wat Werkt en Waarom*, 3(3), pp. 14-21.
- Fransen, J., Swager, P., Bottema, J., Van Goozen, B., & Wijngaards, G. (2012). *Acceptatie en duurzame implementatie van onderwijsvernieuwingen met ICT*. Rotterdam: Inholland Lectoraat eLearning [in samenwerking met Kennisnet].
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competencies for Online Teaching: A Special Report. *Educational Technology, Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 26, 199–206.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge.
- Inholland. (2014). *Kritische Reflectie Opleiding tot leraar Basisonderwijs*. Den Haag: Inholland.
- Jacobi, R., Jelgerhuis, H., & Van der Woert, N. (2014). *Trendrapport Open Educational Resources*. Surf.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door Onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kopp, B., Matteucci, M., & Tomassetto, C. (2012). E-tutorial support fo collaborative online learning: An explorative study on experienced and inexperienced e-tutors. *Computers&Education*, 58(1), 12-20.
- Lunenberg, M., Dengerik, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

- Mallegrom, G. (2014). *Competente lerarenopleiders zijn klaar voor de toekomst*. Utrecht: Pentanova Utrecht.
- Meyer, K. A., & Murrell, V. S. (2014). A National Study of Training Content and Activities for Faculty Development for Online Teaching. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 18(1).
- Nieveen, N., Folmer, E., & Vliegen, S. (2012). *HET evaluatiematchboard*. Enschede: SLO.
- Norgard, C., & Young, A. (2006). Assessing the quality of online courses from the students' perspective. *The Internet and Higher Education*, 9(2), 107-115.
- Rader, H. (2014). *Projectplan Herontwerp Opleiding tot Leraar basisonderwijs*. Den Haag: Inholland.
- Robson, C. (2000). In C. Robson, *Small Scale Evaluation. Principles and Practice*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Robson, C. (2000). *Small-Scale Evaluation: Principles and Practice*. London: Sage.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. New York/Londen: Routledge.
- Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (1988). On defining distance education. *Distance Education: International Perspectives*, 6-33.
- Simons, P. R.-J., & Ruijters, M. C. (2008). Varieties of work related learning. *International Journal of Educational Research*, 241-251.
- Smits, M., Stijnen, P., De Bie, M., & Bastiaens, T. J. (2006). *De E3 begeleider: Effectief, Enthousiast, Elektronisch*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley & Sons.
- Stikker, P. (2014). *Introduction to bivariate inferential statistics*. Diemen: Inholland.
- Straetmans, G., & Sanders, P. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: EPS.
- Thijs, A., & van den Akker, J. (. (2009). *Leerplan in Ontwikkeling*. Enschede: SLO (Stichting Leerplanontwikkeling).
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Van der Dussen, R., & Koss, T. (2013). *Open en Online onderwijs en de toekomst van het Nederlands Hoger Onderwijs*. Surf.nl.
- Velon. (2012). *Beroepsstandaard voor lerarenopleiders 2012*. VELON.
- Zhao, Y., Lei, J., & Yan, B. (2005). What makes the Difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836-1884.

Bijlage 1 Indicatoren voor beheersing van taken

Indicatoren voor beheersing van taken die behoren tot de Pedagogisch-didactische rol, op basis van de rolindeling voor online begeleiding (Bawane & Spector, 2009) en professionele rollen en taken van de lerarenopleider (Lunenberg, Dengerik, & Korthagen, 2013).

Rode indicatoren komen bij meerdere rollen voor en lijken daarom relatief belangrijke vervlochten indicatoren.

De online leraar van leraren kan het leerproces van (volwassen) lerenden in het hoger onderwijs vormgeven door ...

- *het toepassen van didactische vaardigheden in een online leeromgeving;*
- *zicht te hebben op passende manieren om via nieuwe media kennis over te dragen;*
- nieuwsgierig te zijn naar nieuwe ontwikkelingen op het gebied van didactiek (met behulp van nieuwe media);
- *online discussies vorm te geven op synchrone of asynchrone wijze;*
- zich op afstand inzicht te verwerven op de leerstijlen van de studenten;
- via de online leeromgeving het leren van volwassenen structureren;
- deelname van alle studenten aan het constructivistische proces te faciliteren en stimuleren;
- *de wisselwerking tussen de theorie en de praktijk van de studenten te bevorderen door dit systematisch een plek te geven in het onderwijs*

De online leraar van leraren heeft een visie op, en is in staat tot, het bevorderen van actief (zelfgestuurd leren) via de elektronische leeromgeving door...

- het belang van zelfsturing bij het leren in te zien, zonder daarin door te slaan bij online begeleiding;
- de behoefte van studenten op het gebied van externe sturing van het (online) leren in kaart te hebben;
- de externe sturing af te stemmen op de behoeftes van de studenten en de eigen visie op het gebied van zelfgestuurd online leren;
- studenten uit te dagen hun eigen veronderstellingen kritisch te bekijken en online te bespreken;
- verschillende (theoretische) perspectieven aan te bieden via de leeromgeving;
- *voorbeeldgedrag met betrekking tot actief leren te vertonen door keuze van interactieve werkvormen in de online omgeving;*
- dit voorbeeldgedrag te expliciteren en te verantwoorden.

De online leraar van leraren kan pedagogisch-didactisch rolmodel zijn voor zijn (aankomende) leraren door...

- het hoe en waarom van zijn opleidingsonderwijs en wijze van online begeleiden te expliciteren;
- eigen ervaringen (met online leren) en verkregen kennis daaruit te delen;
- het gedrag wat hij van zijn studenten verwacht zelf te laten zien binnen de beperkingen van de online omgeving
- zijn gedrag vanuit pedagogisch-didactische onderwijstheorieën te verantwoorden;
- aangeven met welke gedachten, gevoelens en activiteiten zijn begeleidingskeuzes gepaard gaan;
- op het gebied van professionele houding het gedrag ten toon te spreiden wat van de (aankomende) leerkrachten zelf ook wordt verwacht;
- op het gebied van empathisch vermogen het gedrag ten toon te spreiden wat van de (aankomende) leerkrachten zelf ook wordt verwacht;
- op het gebied van zorg en begrip het gedrag ten toon te spreiden wat van de (aankomende) leerkrachten zelf ook wordt verwacht;
- inzicht te krijgen in de individuele behoefte van affectieve ondersteuning van de online studenten;
- de affectieve ondersteuning af te stemmen op deze behoeftes van de online student;
- reflectief en kritisch te zijn op het eigen handelen en dit ook te expliciteren naar de online studenten.

De online leraar van leraren kan door te beschikken over een theoretische basis, ervaring en beoordelingsvermogen een balans vinden tussen...

- online instrueren versus het online creëren van gelegenheid tot zelfontdekking;
- vertrouwd handelen versus het verlaten van de eigen comfortzone bij online interactie;
- bieden van veiligheid versus het uitdagen van de studenten middels online interactie;
- waarderen van ervaringen versus het reconstrueren van ervaringen;
- uitvoeren van geplande leerplan versus inspelen op spontane leermomenten.

Indicatoren voor beheersing van taken die behoren tot de Professionele rol, op basis van de rolindeling voor online begeleiding (Bawane & Spector, 2009) **en professionele rollen van de lerarenopleider** (Lunenberg, Dengerik, & Korthagen, 2013).

De online lerarenopleider begeleidt leerprocessen op professionele wijze door:

- openheid te geven in het eigen handelen;
- toegankelijk te zijn voor de studenten;
- integer te handelen;
- overzicht te hebben over het hele curriculum;
- studenten over dit curriculum te informeren;
- over dit alles vaardig te communiceren met studenten;
 - *zicht te hebben op elke individuele student in het leerproces;*
 - door te vragen bij directe communicatie met studenten;
 - onderlinge discussie te stimuleren;
 - reflectie op het eigen handelen van de student te stimuleren;
- praktische kennis te expliciteren met theoretische concepten;
 - deze eigen kennis up-to-date te houden;
- de rol van 'zorgende therapeut' te vermijden.

De online lerarenopleider bewaakt de toegang tot het beroep van leerkracht op professionele wijze door:

- bekend te zijn met de gestandaardiseerde maatlat waarlangs de toekomstige leraar wordt gelegd;
- toetsing van competenties te kunnen relateren tot deze maatlat(ten);
- *deze maatstaven op toe te passen in de beoordeling van studenten;*
 - *waarbij rekening wordt gehouden met de fase van de opleiding waarin de student zich bevindt.*
- als eindverantwoordelijke deze maatstaven effectief te communiceren en te handhaven bij beoordeling door meerdere personen (waaronder externe betrokkenen).
- op integere wijze de beoordeling toe te passen, onder andere door de rol van begeleider en beoordelaar te scheiden.

De online lerarenopleider slaat op professionele wijze een brug tussen opleiding en werkveld door:

- deel te nemen aan leergemeenschappen;
- *het curriculum van zijn opleiding af te stemmen met het werkveld;*
- *overeenstemming over uitgangspunten en doelen te bereiken op kleine en grote schaal;*
- *behoeften van het werkveld in kaart te brengen;*
- gemeenschappelijke aandacht voor vraagstukken van werkveld en opleiding te richten;
- over communicatie- en onderhandelingsvaardigheden te beschikken;
- aandacht te hebben voor relaties in de begeleiding (met accent op veiligheid en goede sfeer).

Indicatoren voor beheersing van taken die behoren tot de Evaluatieve rol, op basis van de rolindeling voor online begeleiding (Bawane & Spector, 2009) en professionele rollen van de lerarenopleider (Lunenberg, Dengerik, & Korthagen, 2013).

De online lerarenopleider houdt tussentijds zicht op vorderingen...

- *van de individuele student in het leerproces;*
- *van de groep in zijn geheel;*
- in samenspraak met collegadocenten;
- en stemt de begeleiding af op het individu en de groep;

De online lerarenopleider toetst beheersing van de leerdoelen...

- *aan de hand van de maatstaven behorende bij het beroep van leerkracht toe te passen in de beoordeling van studenten;*
- *waarbij rekening wordt gehouden met de fase van de opleiding waarin de student zich bevindt;*
- en geeft effectieve feedback op bereikte resultaten;
- en geeft feedforward zodat (aankomende) leerkrachten nieuwe stappen kunnen ondernemen.

De online lerarenopleider evalueert het leerplan door...

- in samenspraak met studenten te reflecteren op het doorlopen proces;
- in samenspraak met collega's te reflecteren op het doorlopen proces;
- prestaties en vorderingen van studenten te benaderen in het licht van het aanbod van materialen;
- prestaties en vorderingen van studenten te plaatsen in het licht van het eigen handelen;
- de bevindingen met collega's en studenten te bespreken;
- in te spelen op bevindingen door het bijstellen van het leerplan.

De online lerarenopleider betreft het werkveld bij het evalueren...

- door vorderingen van studenten kenbaar te maken met de begeleiding in de praktijk;
- door vorderingen in de praktijk te bespreken met de begeleiding in de praktijk;
- *door het curriculum van zijn opleiding af te stemmen met het werkveld;*
- *overeenstemming over uitgangspunten en doelen te bereiken op kleine en grote schaal;*
- *doorbehoeften van het werkveld in kaart te brengen.*

Indicatoren voor beheersing van taken die behoren tot de sociale rol, op basis van de rolindeling voor online begeleiding (Bawane & Spector, 2009) en de rol van de online begeleider in diverse fases van de opleiding (Salmon, 2011)

De online lerarenopleider creëert een veilige online leeromgeving door...

- zich uitnodigend op te stellen;
- te zorgen dat deelnemers zich welkom voelen;
- deelnemers zichzelf te laten introduceren;
- als gastheer of gastvrouw te fungeren;
- aan te geven op welke manier het studieonderdeel bijdraagt aan hetgeen ze willen leren;
- in de gaten te houden hoe het met hen gaat.

De online lerarenopleider stimuleert effectieve online interactie door...

- in eerste instantie de weg te leiden;
- vragen te stellen die respons vragen;
- sociaal-constructivistische uitgangspunten van online onderwijs te expliciteren;

- discussie-items helder te formuleren;
- gedurende het proces naar de achtergrond te verdwijnen;
- deelnemers aan te moedigen om afwijkende perspectieven te benoemen en toe te passen;
- grote lijnen en visies weer te geven en samen te vatten, zodat de groep de rode draad kan blijven overzien;
- discussies af te ronden om onderwerpen af te sluiten;
- kwaliteit van bijdrages van studenten te benoemen;
- eigen bijdrages te eindigen met een vraag;
- in te grijpen bij onbeantwoorde vragen of problemen;
- oefeningen te geven die kritisch denken en constructief feedback geven bevordert.

De online lerarenopleider communiceert effectief online door...

- effectief schriftelijk te communiceren;
- voldoende te expliciteren;
- bondig te formuleren;
- het gebrek aan gelaatsuitdrukkingen op te vangen door meer aandacht voor voldoende schriftelijke nuances aan te brengen.

Indicatoren voor beheersing van taken die behoren tot de technische rol

De online lerarenopleider geeft instructie vorm en organiseert het onderwijs door ...

- de digitale leeromgeving zodanig in te richten dat zelfstandigheid en onderlinge samenwerking wordt bevordert;
- via ICT leeractiviteiten te bieden om zelfstandig en gedifferentieerd te oefenen en te leren;
- mogelijkheden te bieden om via ICT op creatieve wijze ideeën te uiten;
- studenten te motiveren en te ondersteunen in het zoeken, verwerken, beheersen, delen en presenteren van informatie door middel van ICT;
- studenten te laten experimenteren met een variëteit aan ICT applicaties en multimedia;
- met studenten te reflecteren op het gebruik van diverse ICT applicaties en multimedia;
- de eigen kennis op het gebied van inzet van ICT bij het onderwijs up-to-date te houden;
- als rolmodel op te treden in het gebruik van ICT in zijn of haar onderwijs, en in die rol de eigen gemaakte keuzes te verantwoorden.

De online lerarenopleider gebruikt ICT bij het organiseren en begeleiden van leerprocessen door ...

- effectieve ondersteuning in de leeromgeving te bieden;
- studenten te motiveren en te ondersteunen in het communiceren, samenwerken en gebruikmaken van ICT in een veilige, verantwoordelijke en effectieve manier;
- de digitale leeromgeving zodanig in te richten dat zelfreflectie wordt aangemoedigd;
- de digitale leeromgeving zodanig in te richten dat peerreview wordt gestimuleerd;
- gebruik te maken van digitale portfolio's bij de individuele begeleiding;
- kennis te hebben van de mogelijkheden van synchrone communicatie (via telefonie, webcam of webconferencing) en deze adequaat in te zetten bij individuele- en groepsbegeleiding;
- adequaat gebruik kunnen maken van asynchrone communicatie (via bijvoorbeeld email, discussiefora, videointeractiebegeleiding, weblectures) bij individuele- en groepsbegeleiding;
- als rolmodel op te treden in het gebruik van ICT in zijn of haar individuele of groepbegeleiding.

De online lerarenopleider gebruikt ICT bij begeleiding in (en van) de praktijk door...

- inzet van video(interactie)begeleiding

Bijlage 2 Interviewprotocol beleidsmakers

Uitnodiging vooraf

Beste collega,

In het kader van mijn onderzoek voor de Master Leren en Innoveren heb ik je benaderd voor een interview. Centraal in dat interview staan de taken die een digitutor van de verkorte deeltijd dient uit te voeren en de professionele rollen waartoe deze taken behoren. Hiervoor heb ik literatuur onderzocht en diverse bronnen geanalyseerd op zowel landelijk niveau, alsook het niveau van de opleiding.

Ik wil in het interview nagaan of de taken die ik uit die bronnen heb afgeleid kloppen, of er nog taken missen en of de taakomschrijvingen juist zijn. Om dat op juiste wijze te doen wil ik ook je toestemming vragen voor het maken van een geluidsopname tijdens de afname.

Ter voorbereiding wil ik je vragen je alvast op de eerste drie vragen te oriënteren.

Vraag 1:

Ik wil het in het interview graag met je hebben over het beleid van de opleiding met betrekking tot de taak van 'digitutor' bij de verkorte Digipabo van Inholland.

Hoe zou jij aan een leek uitleggen wat een 'digitutor van de verkorte deeltijd Digipabo' is?

Vraag 2:

Ik heb je een overzicht gegeven van mogelijke rollen (en taken die tot die rollen behoren) die een digitutor invult als hij studenten van de verkorte deeltijd begeleidt. Deze vind je op de volgende bladzijde.

Mis je taken in het overzicht bij de derde kolom? Of zou je taakomschrijvingen willen aanpassen?

Vraag 3:

Zou je, op basis van de taken die worden aangegeven, de rollen willen rangschikken (van 1 tot 8) naar het belang van de rollen in de begeleiding van verkorte-deeltijdstudenten van de Digipabo?

Op basis van deze rangschikking gaan we het gesprek voeren.

Vul hier de rang van de rol/set taken in (van 1 t/m 8)	Professionele Rollen in online begeleiding.	Taken van digitutores
	Pedagogisch- Didactische rol	-De (online) leraar van leraren kan het leerproces van (volwassen) lerende in het hoger onderwijs vormgeven. -De (online) leraar van leraren heeft een visie op, en is in staat tot, het bevorderen van actief (zelfgestuurd leren) via de (elektronische) leeromgeving. -De (online) leraar van leraren kan pedagogisch-didactisch rolmodel zijn voor zijn (aankomende) leraren. -De (online) leraar van leraren kan door te beschikken over een theoretische basis, ervaring en -beoordelingsvermogen een balans vinden tussen diverse aspecten.
	Professionele rol	-De (online) lerarenopleider houdt de professionele normen en waarden in het oog bij het begeleiden van leerprocessen. -De (online) lerarenopleider houdt vast aan standaardnormen bij bewaking tot de toegang tot het beroep van leerkracht. -De (online) lerarenopleider bewaakt beroepsnormen bij het slaan van een brug tussen opleiding en werkveld.
	Evaluatieve rol	-De (online) lerarenopleider houdt tussentijds zicht op vorderingen -De (online) lerarenopleider toetst beheersing van de leerdoelen -De online lerarenopleider evalueert het leerplan -De online lerarenopleider betreft het werkveld bij het evalueren
	Sociale rol	-De (online) lerarenopleider creëert een veilige online leeromgeving -De (online) lerarenopleider stimuleert effectieve online interactie -De (online) lerarenopleider communiceert effectief online
	Technische rol	-De (online) lerarenopleider geeft via ICT instructie vorm en organiseert het onderwijs. -De (online) lerarenopleider gebruikt ICT bij het organiseren en begeleiden van leerprocessen. -De (online) lerarenopleider gebruikt ICT bij begeleiding in (en van) de praktijk.
	Raadgevende rol	-De online lerarenopleider tracht studieresultaten van studenten te verbeteren door hen te adviseren over de: - o wijze van studeren; - o duur van het studeren; - o de voorbereiding op studeren; - o de omstandigheden waarbinnen dit gebeurt; - o het functioneren in de praktijk en de beoordeling ervan.
	Beheerdersrol	-De (online) lerarenopleider stelt omgangsregels vast -De (online) lerarenopleider bepaalt de duur en richting van het studieonderdeel, -De (online) lerarenopleider bepaalt toetsregels en stelt beoordelingscriteria vast
	Onderzoekende rol	-De (online) leraren implementeert op basis van nieuwe kennis en onderzoeksresultaten zelf nieuwe strategieën. -De (online) lerarenopleider onderzoekt structureel het eigen onderwijs en gebruikt resultaten om zijn onderwijs bij te stellen.

Interviewprotocol beleidsmedewerkers

Interviewlijst ten behoeve van semigestructureerde interviews, af te nemen bij beleidsmakers van de lerarenopleiding basisonderwijs van Inholland.

Opening:

Het interview wordt geopend door het onderwerp, doel, resultaten en duur van het interview aan te geven:

Onderwerp van het interview:

De rollen en taken die digitatoren van de verkorte deeltijd van de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland innemen in de online begeleiding van hun studenten

Doel van het interview:

Het beleid en de visie van management en onderwijskundige staf op de taken en professionele rollen van digitatoren van de verkorte deeltijd verder expliciteren en beschrijven. Hierbij staat het handelen van de digitator centraal.

Resultaten:

Resultaten van de interviews worden, in combinatie met beleidsdocumenten, gebruikt om het beleid en de visie op de professionele rollen van digitatoren te beschrijven in een verslag. Op basis van deze resultaten en resultaten van andere onderzoeksinstrumenten worden inhoudelijke ontwerpeisen voor een professionaliseringstraject voor digitatoren geformuleerd.

Duur: 60 minuten. Vraag 1,2 en 3 wordt vooraf gecommuniceerd met respondenten ter voorbereiding.

Datavergaring: De schriftelijke antwoorden op vraag 1,2 en 3 worden verzameld. De mondelinge interviews worden, met toestemming van de respondent, met audioapparatuur opgenomen

Beginvraag:

Ik wil het graag met je hebben over het beleid van Inholland op de uitvoering van de taak van digitator bij de verkorte Digipabo van Inholland. Hoe zou jij aan een leek uitleggen wat een 'digitator van de verkorte deeltijd Digipabo' is?

Vraag 2:

Ik heb je een overzicht gegeven van mogelijke rollen en taken die een digitator invult als hij studenten van de verkorte deeltijd begeleidt. Zou je, op basis van de taken die worden aangegeven, deze rollen willen rangschikken naar hoe belangrijk ze volgens jou zijn in de begeleiding van verkorte-deeltijdstudenten van de Digipabo?

Vraag 3:

Mis je taken in het overzicht?

Zou je taakomschrijvingen willen aanpassen?

Topic A: Pedagogisch-didactische rol

Wat moet een digitutor doen om het leerproces van een digistudent vorm te geven?

Eventueel doorvragen op subtopics:

- A1 *Op welke wijze moet een digitutor van de verkorte deeltijd het leerproces vormgeven binnen een groep?*
- A2 *Welke rol speelt een digitutor bij het bevorderen van actief (zelfgestuurd leren) via de elektronische leeromgeving?*
- A3 *In hoeverre moet een digitutor didactisch rolmodel zijn?*
- A4 *vragen mbt balans vinden tussen:*
 - online instrueren versus het online creëren van gelegenheid tot zelfontdekking;
 - vertrouwd handelen versus ontdekken
 - bieden van veiligheid versus uitdagen
 - waarderen van ervaringen versus het reconstrueren van ervaringen;
 - uitvoeren van geplande leerplan versus inspelen op spontane leermomenten.

Topic B: Professionele rol

Wat zijn volgens jou kritische aspecten die voor alle digitutores van de verkorte deeltijd gelden op het gebied van hun professioneel handelen?

Eventueel doorvragen op subtopics:

- B1 *Wat versta jij onder professioneel handelen van een digitutor?*
- B2 *In hoeverre moet een digitutor op de hoogte zijn van algemeen geldende beroepsstandaarden voor leerkrachten basisonderwijs en deze hanteren?*
- B3 *Wat voor taak heeft de digitutor bij het slaan van een brug tussen praktijk en studie? (hierover staat niets in de organisatie van begeleiding in praktijk)*

Topic C: Evaluatieve rol

Feedback staat centraal volgens de kritische reflectie, bij het begeleiden van studenten op afstand. Hoe dient een digitutor dit vorm te geven volgens jou?

Wat voor rol speelt toetsing in het leerproces van studenten. Wat moet een digitutor doen wil hij/zij dit “strikt en rechtvaardig” (visiestuk) voldoen?

Eventueel doorvragen op subtopics:

- C1 *Wat doet een digitutor om zicht te houden op vorderingen van studenten?*

- C2 *Wat zijn aandachtspunten van digitatoren bij het toetsen van leerdoelen?*
- C3 *Hoe evalueren digitatoren het eigen leerplan?*
- C4 *In welke mate moet een digitator het werkveld betrekken bij het evalueren van het leerplan?*

Topic D: Sociale rol

Ik lees in de beleidsstukken veel termen als 'leren in een veilige leeromgeving' en 'stimuleren van interactie'. Wat versta jij daaronder en wat doet een digitator om dit te bereiken?

Hoe belangrijk is de digitator als gastheer van zijn course? Maakt dat nog verschil in verschillende fases of situaties?

Eventueel doorvragen op subtopics:

- D1 *Welke acties moet een digitator inzetten om een veilige leeromgeving te creëren?*
- D2 *Welke acties dient een tutor in te zetten om online interactie te stimuleren?*
- D3 *Hoe zou jij de online communicatie van een effectief communicerende digitator omschrijven?*

Topic E: Technische rol

In de uitgangspunten van het toekomstgericht onderwijs van Inholland is te lezen dat bij toenemende mate van plaats- en tijdsafhankelijk leren, het beter moet worden georganiseerd en de begeleiding intensiever moet zijn, waarbij de inzet van ICT onvermijdelijk is. Wat vind je van die uitspraak gezien in het licht van de verkorte digipabo?

In hoeverre moet een digitator affiniteit hebben met ICT bij aanvang van zijn/haar begeleiding?

Subtopics:

- E1 *Wat moet een digitator weten over digitale bronnen/leermiddelen, en de inzet ervan?*
- E2 *Wat moet een digitator kunnen om leerprocessen te organiseren en te begeleiden?*
- E3 *Hoe kan een digitator de praktijk begeleiden mbv ICT?*

Topic F: Adviserende rol

In hoeverre is een digitator ook studietoetscoach en wegwijzer in het landschap van de lerarenopleiding?

Subtopics:

- F1 *Hoever moet de kennis van de digitator reiken als het gaat om aandragen van maatregelen voor studievoortgang?*
- F2 *Wat moet een digitator doen als het gaat om advisering van studenten op maat?*

Topic G: Beheerdersrol

Welke rol en ruimte heeft de digitutor bij het bepalen van de tijd en richting van het leerplan?

Subtopics:

- G1 *Hoe beheerst een digitutor de tijdsduur en richting van de studieonderdelen?*
- G2 *Op welke wijze moet de digitutor leiderschap tonen?*
- G3 *Op welke wijze moet een digitutor afspraken en regels vaststellen?*

Topic H: Onderzoeksrol

De kritische reflectie van de opleiding spreekt over “versteving van de onderzoekscultuur”. En tevens dat het uitvoeren van onderzoek tot de primaire taak van de opleiding is. Op welke wijze komt dat terug in de taken van een digitutor van de verkorte deeltijd?

Subtopics:

- H1 *Hoe moet een digitutor zijn actuele kennis naar betekenisvol leren via online leren op peil houden en hoe moet hij deze inzetten?*
- H2 *Op welke wijze interpreteert en integreert een digitutor onderzoeksresultaten in eigen onderwijs?*

Bijlage 3 Samenvattingsprotocol interview beleidsmedewerkers

Protocol om de semigestructureerde interviews, afgenomen bij beleidsmakers van de lerarenopleiding basisonderwijs van Inholland, samen te vatten.

Hoe zou je een digitutor in zijn algemeenheid willen omschrijven?		
Kun je reageren op de inventarisatie van rollen en taken van een digitutor zoals deze aan de hand van de literatuur is opgesteld? -missen er taken of aspecten? -kloppen omschrijvingen niet?		
Hoe zou je de rollen op mate van belang willen indelen, op basis van de taken die bij deze rollen beschreven staan?		
Rol	Vraag	Rangschikking
Pedagogisch-Didactische rol	Wat moet een digitutor doen om het leerproces van een digistudent vorm te geven?	
Rol	Vraag	Rangschikking
Sociale Rol	Wat versta jij onder een veilige leeromgeving en wat moet een digitutor doen om deze te bewerkstelligen met zijn groep?	
Rol	Vraag	Rangschikking
Evaluatieve Rol	Feedback staat, bij het begeleiden van studenten op afstand, centraal volgens beleidsstukken. Hoe dient een digitutor dit vorm te geven volgens jou?	
Rol	Vraag	Rangschikking
Technische Rol	In hoeverre moet een digitutor affiniteit hebben met, en kennis hebben van, ICT en digitale leermiddelen?	
Rol	Vraag	Rangschikking
Professionele rol	Wat zijn volgens jou kritische aspecten die voor alle digitutores van de verkorte deeltijd gelden op het gebied van hun profesioneel handelen?	
Rol	Vraag	Rangschikking
Onderzoekende rol	Op welke wijze komen aspecten van onderzoek doen terug in de taken van een digitutor van de verkorte deeltijd?	
Rol	Vraag	Rangschikking
Adviserende rol	In hoeverre is een digitutor ook studietoetscoach en wegwijzer in het landschap van de lerarenopleiding?	
Rol	Vraag	Rangschikking
Beheerdersrol	Welke rol en ruimte heeft de digitutor bij het bepalen van de tijd en richting van het leerplan?	

Bijlage 4 Codeschema

A: Pedagogisch-didactische rol

Subcodes:

A1 *Leeractiviteiten ontwerpen en inzetten*

- toepassen online werkvormen
- scripting
- kennisoverdracht met nieuwe media
- kennisontwikkeling over nieuwe media
- online discussies vormgeven
 - synchrone
 - asynchrone wijze;
- leeromgeving structureren

A2 *stimuleren van zelfsturing*

- zelfsturing stimuleren
- zelfsturing op maat bieden
- veronderstellingen ter discussie stellen
 - student
 - docent zelf
- verschillende (theoretische) perspectieven aanbieden
- voorbeeldgedrag expliciteren
- voorbeeldgedrag verantwoorden

A3 *Pedagogisch-didactisch rolmodel zijn*

- opleidingsdidactiek expliciteren
- opleidingsdidactiek verantwoorden
- wijze online begeleiden expliciteren
- wijze online begeleiden verantwoorden
- eigen ervaringen delen
- verkregen kennis uit ervaringen delen
- gedachtes, gevoelens en activiteiten rondom begeleidingskeuzes aangeven
- professioneel rolmodel
- empatisch rolmodel
- inzicht in affectieve behoeftes
- afstemming affectieve behoeftes
- reflectief en kritisch op eigen handelen
- explicitering kritische reflectie eigen handelen

A4 *Balans vinden bij onderwijskundige keuzes*

- balans instructie vs ontdekking
- balans vertrouwd vs verkennen
- balans veiligheid vs uitdagen
- balans geplande vs spontaan

B: Professionele rol

Subcodes:

B1 *Begeleidt leerprocessen op professionele wijze*

- kennis curriculum
- interdisciplinair denken
- informatie beoordelen op relevantie
- informatie beoordelen op actualiteit
- bronnen beoordelen op betrouwbaarheid
- Eigen rollen expliciteren
- Juiste rol kiezen gegeven doelgroep en situatie
- Anticipeert snel
- Neemt initiatief
- Communiceert helder, eenduidig en transparant

B2 *Bewaking toegang tot het beroep van leerkracht op professionele wijze*

- bekend met en houdt zich aan ethische en wettelijke normen
- Kennis beoordelingscriteria
- Hanteren beoordelingscriteria

B3 *Brug slaan tussen opleiding en werkveld op professionele wijze*

- Zicht op actuele ontwikkelingen beroepenveld
- Opdracht koppelen aan praktijkkeisen

C: Evaluatieve rol

Subcodes:

C1 *Tussentijds zichthouden op vorderingen*

- schakelen tussen feedback op proces en feedback op resultaat
- schakelen tussen individuele en collectieve feedback

C2 *Beheersing van de leerdoelen toetsen/assessen*

- Kennis van beoordelingscriteria in diverse fases
- Beoordelen resultaten met betrekking tot criteria verschillende fases

C3 *Het leerplan evalueren*

- Afstemming met groep
- Afstemming met individu
- Afstemming met collega's

C4 *Het werkveld betrekken bij het evalueren*

- Stemt individuele begeleiding af met werkveld
- Stemt leerplan af met werkveld

D: Sociale rol

Subcodes:

D1 Een veilige online leeromgeving creëren

- Zorgen voor welbevinden
- Creëren veilige omgeving voor vragen
- Kwetsbaar, empatisch en flexibele opstelling
- Groepsdynamische processen

D2 Effectieve online interactie stimuleren

- Initiatief tonen
- Constructieve frictie
- Stimuleren deelname
- Stimuleren uitwisseling synchroon
- Stimuleren uitwisseling asynchroon

D3 Effectieve online communicatie

- Afstemmen regels tbv communicatie
- Afstemmen keuze media
- Afstemmen organisatie inzet media
- Inrichten digitale leeromgeving
- Interpretieren vragen vanuit vragensteller
- Schrijven tekst vanuit oogpunt ontvanger
- Taalgebruik afstemmen
- Mondelinge gespreksvaardigheden

E: Technische rol

Subcodes:

E1 ICT-gebruik bij instructie

- Toegang tot digitale bronnen aanbieden
- Meest geschikte bron bepalen
- Bronnen verspreiden

E2 ICT-gebruik begeleiden van leerprocessen

- Keuze media
- Inrichting ELO

E3 ICT-gebruik begeleiding in (en van) de praktijk

- Streaming video interactief inzetten

F: Raadgevende rol

Subcodes:

F1 Aandragen maatregelen voor studievoortgang

- Betrokkenheid tonen
- Oplossingsstrategieën aanreiken

F2 Afstemming op individu

- Flexibel opstellen
- Motivatie onderhouden en versterken

G: Beheerdersrol

Subcodes:

G1 *Beheren van tijd en richting*

- Scripting
- Inriching leeromgeving
- Afstemming met collega's
- Afstemming met studenten

G2 *Leiderschap tonen*

- Initiatieven nemen
- Discussie leiden
- Maatregelen om verstoring proces op te lossen

G3 *Afspraken en regels vaststellen*

- Wijze van communicatie afstemmen
- Deadlines (peer)feedback vaststellen en hanteren
- Preventieve maatregelen om verstoring proces te voorkomen

H: Onderzoeksrol

Subcodes:

H1 *Onderzoek naar betekenisvol leren*

- Resultaten van onderzoek en kennisconstrucite vastleggen
- Onderzoeksvragen vertalen naar zoekstrategie

H2 *Interpreteert en integreert onderzoeksresultaten in eigen onderwijs*

- Onderzoeksvragen formuleren die leiden tot nieuwe kennis
- Eigen resultaten en proces onderzoeksmatig benaderen.

I: Leervoorkeuren

Subcides:

I1 *Kennis construeren*

- Handleiding gebruiken
- Cursus met digitale werkvormen

I2 *Oefenen*

- Oefenen op blackboard
- Werkvormen uitproberen

I3 *Participeren*

- Met andere digitatoren
- Tussentijds evalueren

I4 *Kunst afkijken*

- Met ervaren digitator periode doornemen
- Good practices zien

I5 *Ontdekken*

Zelf met studiehandleidng een planning maken

Bijlage 5 Enquête studenten verkorte deeltijd digipabo

Enquête, af te nemen bij deeltijdstudenten van de digitale opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland (gebaseerd op Fransen, 2004).

EvaSys	Onderzoek Digitatoren Digipabo [Copy]	
Hogeschool Inholland	Studenten	
Digipabo	April 2015	

Mark as shown: ☐ ☒ ☐ ☐ Please use a ball-point pen or a thin felt tip. This form will be processed automatically.

Correction: ☐ ☒ ☐ ☐ Please follow the examples shown on the left hand side to help optimize the reading results.

1. Algemeen

- 1.1 Welke opleidingsvariant volg je? ☐ Verkorte deeltijd ☐ Vierjarige Deeltijd
- 1.2 Bij welke locatie van Inholland volg je de opleiding? ☐ Den Haag ☐ Dordrecht
- 1.3 Wanneer ben je met de opleiding begonnen? ☐ voor september 2011 ☐ september 2011 ☐ februari 2012
☐ september 2012 ☐ februari 2013 ☐ september 2013
☐ februari 2014 ☐ september 2014 ☐ februari 2015

2. Taken en taakaspecten van de Digitator

Lees de onderstaande 27 stellingen en geef aan in welke mate je het met elke stelling eens bent. De schaalverdeling van links naar rechts is: **Helemaal mee oneens / mee oneens / enigszins mee oneens / neutraal / enigszins mee eens / mee eens / helemaal mee eens**

- | | | | |
|--|-----------------|---|---------------|
| 2.1 Een digitator moet de begeleiding kunnen aanpassen aan de leerstijl van de student (denk bijvoorbeeld aan voorkeuren voor oefenen/ waarnemen /nadenken/ experimenteren) . | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.2 Een digitator moet alle technische functies van outlook beheersen en toepassen, zoals archivering, adressenlijst, afspraken plannen/ uitnodigen, en CC- en BCC-functie juist inzetten. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.3 Een digitator moet discussies op een 'discussionboard' adequaat kunnen leiden. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.4 Een digitator moet online een groepsproces kunnen begeleiden en ondersteunen. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.5 Een digitator moet zijn mediumkeuze afstemmen op de student en de leersituatie, want niet elk medium [e-mail, chat, skype, discussionboard etc.] is altijd even geschikt. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.6 Een digitator moet met praktijk scholen de begeleiding van studenten afstemmen. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.7 Een digitator moet mij kunnen helpen om goed te reflecteren op mijn leerproces. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.8 Een digitator moet mij kunnen vertellen hoe je een onderzoek goed moet opzetten | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.9 Een digitator moet met praktijk scholen overleggen om de begeleiding van studenten af te stemmen. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.10 Een digitator moet op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in het beroepenveld van het p.o., anders is hij niet in staat om professionals in wording goed te begeleiden. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.11 Een digitator moet een taakgroep kunnen aanzetten tot samenwerkend leren. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.12 Een digitator moet samen met studenten de opleiding (opdrachten, toetsen) evalueren. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.13 Een digitator moet in alle opzichten uitstekend schriftelijk kunnen communiceren. | helemaal oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |

2. Taken en taakaspecten van de Digitator [Continue]

- | | | | |
|---|--------------------|---|---------------|
| 2.14 Een digitator moet mij kunnen helpen met problemen met gebruik van digitale leeromgevingen (blackboard, onderwijsplein, praktijkplein, DIB, insite). | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.15 Een digitator moet mij kunnen helpen als ik problemen heb met het gebruik van applicaties die ik gebruik voor studietoelinden (Outlook, Skype, Lync, Word, Excell, Powerpoint). | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.16 Een digitator moet het proces van onderwijs ontwerpen in groepen goed kunnen begeleiden. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.17 Een digitator moet in staat zijn individuele studenten en groepen te motiveren. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.18 Een digitator moet duidelijke regels stellen (en handhaven) ten aanzien van de communicatie. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.19 Een digitator moet rekening houden met alle individuele wensen en gevoelens van studenten. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.20 Een digitator moet over brede kennis beschikken van alle vakgebieden die relevant zijn voor het beroep van leerkracht. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.21 Een digitator moet alle vormen van interactie in de digitale leeromgeving kunnen organiseren, zoals een 'videochat sessie', 'discussionboard' en samenwerken in een digitale ruimte. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.22 Een digitator moet zicht houden op individuele vorderingen van <u>alle</u> onderdelen van de opleiding. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.23 Een digitator moet zicht houden op individuele vorderingen van het functioneren in de praktijk. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.24 Een digitator moet in staat zijn om een 'videochat sessie' met een taakgroep te leiden. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.25 Een digitator moet strikte maatstaven hanteren bij het beoordelen van werk van studenten. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.26 Een digitator moet mij kunnen uitleggen hoe en waar ik relevante informatie voor studietoeken in digitale leeromgevingen of op internet kan vinden. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |
| 2.27 Een digitator moet regelmatig samen met studenten zijn/haar werkwijze evalueren. | helemaal
oneens | ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ | helemaal eens |

3. Belangrijkste Kwaliteiten Digitator

Geef een top 3 van de meest belangrijke kwaliteiten waarover een digitator volgens jou zou moeten beschikken, ook als die kwaliteiten in de bovenstaande stellingen al impliciet werden genoemd. Let op: zorg dat je geschreven antwoord binnen het kader blijft.

3.1 Kwaliteit 1

3.2 Kwaliteit 2

3.3 Kwaliteit 3

Hartelijk bedankt voor je medewerking. Over de resultaten van het onderzoek wordt je na afloop van het gehele onderzoek via de digitale leeromgeving geïnformeerd.



Bijlage 6 Protocol Focusgroep

Interviewlijst ten behoeve van focusgroep, af te nemen bij digittutoren van de lerarenopleiding basisonderwijs van Inholland. (vraag 1 t/m 4 is vooraf al gecommuniceerd ter voorbereiding, inclusief het conceptprofiel).

Opening:

Interviewlijst ten behoeve van focusgroep, af te nemen bij digittutoren van de lerarenopleiding basisonderwijs van Inholland.

Opening:

Het interview wordt geopend door het onderwerp, doel, resultaten en duur van het interview aan te geven:

Onderwerp van de focusgroep:

De rollen die digitutoren van de verkorte deeltijd van de opleiding tot leraar basisonderwijs van Hogeschool Inholland innemen in de online begeleiding van hun studenten en de ondersteuning die ze daarbij nodig hebben.

Doel van het interview:

- De perceptie van digitutoren op de professionele rollen en taakaspecten die digitutoren van de verkorte deeltijd moeten uitvoeren in kaart brengen.
- De wijze waarop digitutoren ondersteuning wensen te krijgen bij de meest complexe taken en rollen die zij ervaren.

Resultaten:

Resultaten van de interviews worden gebruikt om het beeld van de digitutoren over de eigen beheersing van de professionele rollen te beschrijven in een verslag. Op basis van dit beeld en de behoeften, wensen en verwachtingen die zij hebben kan in kaart worden gebracht welke ontwikkelwensen zij hebben en hoe zij hun ontwikkeltraject vorm zouden willen geven.

Beginvraag:

Ik wil het graag met je hebben over het jouw taak van digitutor bij de verkorte Digipabo van Inholland. Hoe zou jij aan een leek uitleggen wat een 'digitutor van de verkorte deeltijd Digipabo' is?

Vraag 2:

Op de muren hangen rollen en bijbehorende taken die een digitutor invult als hij/zij studenten van de verkorte deeltijd begeleidt. Zou je willen reageren op deze taken? Kloppen de taken en de omschrijvingen? Mis je taken of zijn ze verkeerd geplaatst?

Vraag 3:

Je krijgt tien memobriefjes. Zou je deze willen verdelen over (minstens drie) taken die jij het meest van belang acht bij het adequaat begeleiden van jouw studenten? Bekijk ook wat je collega's vinden en reageer na afloop op elkaar.

Vraag 4:

Vanuit beleidsbepalers, en studenten worden bepaalde taken (en daarmee rollen) ook van het meeste belang geacht. Deze worden getoond. Reageer daar eens op? Komt het overeen met jullie beeld of zijn er opvallende verschillen?

Vraag 5:

Zou je nu je dit alles hebt besproken je tien punten anders verdelen en briefjes anders neerhangen? Doe dit als je van gedachten bent veranderd.

Vraag 6:

Je krijgt opnieuw tien memobriefjes. Kun je deze tien "punten" verdelen over die taken (opnieuw minstens drie) die je het meest complex vindt?

Vervolgtopics gericht op ontwikkelbehoefte van diverse rollen en deelaspecten

Vraag 7:

Welke (vorm van) begeleiding zou je graag bij het uitvoeren van deze complexere taken willen krijgen?

Rol bij online begeleiding	Beroepstaken digitutor	Indicatief handelen door digitutor
Pedagogisch-Didactische rol De digitutor kan het leerproces van lerenden vormgeven middels actief leren via een elektronische leeromgeving Hij of zij is daarbij rolmodel, die balans vindt in diverse aspecten van het aanbieden van onderwijs op het gebied van sturing, communicatie en praktijkgericht leren (vs theorie)	Structuur en overzicht bieden	-Biedt voor start studieperiode overzicht -Maakt beoordelingscriteria inzichtelijk
	Informatie verschaffen en bronnen aanrijken	-Richt studieperiode in met activiteiten die leiden tot (tussen)producten (scripting) -Stimuleert feedback en feedforward op (tussen)producten -Tracht het niveau van feedback te bevorderen
	Interactieve werkvormen inzetten	-Kan communicatie en begeleiding afstemmen op leerstijlen en fase van de opleiding -Bewaakt daarbij wel eigen grenzen en die van opleiding -Stimuleert delen van praktijkervaringen
	Mediumkeuze afstemmen op doel en doelgroep	-Stelt vragen die het problematiseren van een onderwijsgerelateerde casus sturen -Kan keuze voor inzet diverse communicatiemedia afstemmen op doel en doelgroep -Kan onderzoeksprocessen begeleiden -Maakt eigen rol en keuzes expliciet
	Begeleiding afstemmen met collega's en werkveld	-Koppelt eigen ervaringen of die van andere studenten aan opdrachten -Verantwoordt het gekozen script vanuit principes van kennisconstructie -Geeft inzicht in de impliciete kennis die nodig is en de kennis die geëxpliciteerd moet worden (bijvoorbeeld via beoordelingseisen)
	Zich aanpassen aan leerstijl	-Kan via good practices aangeven hoe expertise overdraagbaar kan worden gemaakt -Kan inzicht even in soorten leren bij individuele en gezamenlijke leerprocessen
	Reflecteren op het leerproces	-Kan door regelmatige aansturing interactieve werkvormen via digitale leeromgeving aanbieden -Kan Blackboardfora zo inrichten dat zelfstandigheid van de lerende wordt bevorderd -Op gezette tijden bestanden (bronnen, voorbeelden) plaatsen via Blackboardcourse zodat zelfsturing van de groep wordt bevorderd
	Zelfreflectie bij studenten stimuleren	-Kan inzet van verschillende media effectief organiseren en uitvoeren en maakt daarbij de juiste keuzes voor soort media, moment en doelgroep -Stemt scripts, bronnen, eisen en opdrachten af met collega's
	Bekend zijn met, en zich houden aan ethische en wettelijke normen	-Is bekend met alle studieonderdelen waar een student aan werkt gedurende een periode -Kan deze opdrachten en eisen koppelen aan belang voor functioneren in het werkveld -Is bekend met de beoordelingscriteria voor die onderdelen waar de digitutor begeleiding biedt (in relatie tot de fase van de opleiding)
	Inspanningen doen om kennis up-to-date te houden	-Hanteert de beoordelingscriteria strikt -Houdt zicht op actuele ontwikkelingen in het beroepenveld -Kan interdisciplinair denken en dit toepassen in het onderwijs -Is in staat informatie te beoordelen op relevantie en actualiteit -Is in staat informatiebronnen te beoordelen op betrouwbaarheid
Professionele rol De digitutor begeleidt op professionele wijze leerprocessen met inachtneming van normen en waarden Hij of zij hanteert strikte maatstaven bij het beoordelen, slaat bruggen tussen opleiding en praktijk en communiceert op alle fronten effectief	Effectief Communiceren	-Kan de juiste rol kiezen gegeven de situatie van de student en fase van de opleiding
	Toewijding en positieve werkhouding laten zien	-Anticipeert snel op vragen -Neemt met vaste regelmaat initiatief tot communicatie richting de groep -Heeft verschillende rollen (begeleider, beoordelaar, raadgever) en kan deze functies voor studenten inzichtelijk maken, expliciteren en scheiden door middel van inrichting van tijd en leeromgeving
		-Communiqueert helder, eenduidig en transparant

Sociale rol De digitator geeft, synchroon danwel asynchroon, via een digitale leeromgeving vorm aan een veilige online leeromgeving Hierin wordt ongewenst gedrag (van zowel studenten als begeleider) vermeden, interactiviteit onderling en met de begeleider gestimuleerd en conflicten op een vriendelijke manier uitgesproken	Stimuleren van sociale cohesie	- Zorgt dat de studenten zich welkom voelen in de groep, de opleiding en de digitale leeromgeving - Creeert een veilige leeromgeving waarin het stellen van vragen gestimuleerd wordt - Stelt in overleg met groep regels omtrent communicatie vast - Toont actieve betrokkenheid bij de groep door regelmatig en op eigen initiatief interactie te zoeken - Kan zich kwetsbaar, empathisch en adaptief opstellen wanneer de situatie daarom vraagt - Stimuleert, waar mogelijk, interactie via groepsfora - Kan effectief schriftelijk communiceren met individuen en groepen - Kan effectief mondeling communiceren met individuen en groepen - Kan, door het oproepen van leer- en procesvragen die de student zelf kan beantwoorden, een constructieve frictie realiseren die stimuleert en niet frustreert - Kan een effectief en op de situatie toegesneden begeleidingsgesprek voeren via synchrone media (telefoon, Skype, Lync) - Kan omgaan met verschil in participatie van de leden in een groep
	Stimuleren van interactie tussen groepsleden	- Kan middels synchrone en asynchrone communicatie vragen stellen die uitnodigen tot uitwisseling van kennis door studenten - Kan activiteiten ontwerpen die uitnodigen tot samenwerkend leren door middel van asynchrone media - Heeft oog voor groepsdynamische processen en kan daarop anticiperen in de communicatie en inrichten van de leeromgeving - Kan keuze voor inzet diverse communicatiemediën afstemmen op doel en doelgroep
	Zorgdragen voor een prettige leeromgeving Op vriendelijke wijze conflicten oplossen Vermijden van ongewenst gedrag	- Kan inzet van verschillende mediën effectief organiseren en uitvoeren en maakt daarbij de juiste keuzes voor soort media, moment en doelgroep - Kan effectief discussiefora inrichten om de interactie te faciliteren
Evaluatieve rol De Digitator monitort voortgang en beoordeelt prestaties van de individuele student en de groep Daarnaast evalueert deze het curriculum, zowel op microniveau als mesoniveau	Monitoren van individuele en groeepsvooruitgang	- Kan adequaat schakelen tussen feedback op proces en feedback op resultaat - Kan adequaat schakelen tussen individuele en collectieve feedback
	Beoordelen van individuele en groeepsprestaties Evalueren van het leerproces Evalueren van eigen werkwijze	- Kan de reflectie op praktijkervaring en ontwikkeling (binnen een groep) initiëren en ondersteunen - Kan het principe van onderlinge beoordeling effectief toepassen

Technische rol De digitator weet welke technische bronnen en middelen er tot de beschikking staan, heeft een gegrond idee welke bron of welk middel het meest geschikt is in een gegeven situatie en heeft de kennis en vaardigheden om de technische bron of het middel in te zetten	Biedt toegang tot diverse technische bronnen Kan de meest geschikte bron aanspreken Stelt bronnen voor aan studenten Maakt juiste keuzes voor communicatiemiddelen Kan een digitale leeromgevingen efficiënt inrichten	-Kan het juiste communicatiemedium kiezen, gegeven de lerende en de leersituatie -Kan discussionboard effectief inzetten bij vormen van samenwerkend leren -Kan effectief gebruik kunnen maken van de e-mail functie tijdens het begeleidingsproces -Is in staat op effectieve wijze individuele begeleidingsgesprekken te voeren via synchrone media (telefoon, Skype, Lync) -Is in staat op effectieve wijze groeps gesprekken te voeren via synchrone media (Skype, Lync) -Kan in digitale leeromgeving uitnodigende activiteiten ontwerpen die actief leren bevorderen -Kan de leeromgeving zo inrichten dat zelfstandigheid van de lerende wordt bevorderd -Kan de leeromgeving zo inrichten dat de zelfsturing van de groep wordt bevorderd -Kan effectieve ondersteuning in de leeromgeving inbouwen voor de lerende (bvb door plaatsen good practices, organiseren peerfeedback of expertfeedback) -Kan synchrone communicatiemiddelen adequaat inzetten bij individuele begeleiding -Kan synchrone communicatie adequaat inzetten bij de begeleiding van taakgroepen -Kan via digitale leeromgeving adequaat en effectief reflectiestimuleren -Kan adequaat gebruik maken van de digitale omgeving in het kader van samenwerken
Raadgevende rol de rol die een begeleider inneemt om studieresultaten te verbeteren Dit kan gaan om wijze, duur van het studeren of de voorbereiding en omstandigheden waarbinnen dit gebeurt	Draagt maatregelen aan om resultaten te verbeteren Stemt mate van begeleiding af op basis van de behoefte van de student	-Kan inzicht geven in de relevante kennisdomeinen van het beroep -Kan inzicht geven in de structuur van de relevante kennisdomeinen -Is in staat betekenisvolle relaties te leggen tussen kennisdomeinen -Kan oplossingsstrategieën voor (leer)vragen bedenken voor studenten -Kan naar experts verwijzen voor specifieke gespecialiseerde kennis -Kan zich inleven in de lerende en daar de begeleiding adequaat op afstemmen -Is in staat de motivatie van de lerende te onderhouden en te versterken -Kan inzicht geven in de structuur van de opleiding en relaties tussen leereenheden -Kan inzicht geven in de organisatie van en procedures binnen de opleiding
Beheerdersrol de rol die een begeleider invult als hij leiderschap neemt, regels vaststelt en hanteert	Bepaalt het tijdspad en richting van het onderwijs Laat leiderschapskwaliteiten zien Stelt regels en afspraken vast	-In staat zijn een onderwijsleerproces te structureren en adequaat te plannen -In staat zijn processen van samenwerkend leren te structureren en te plannen
Onderzoekende rol de rol die een begeleider inneemt als, op basis van nieuwe kennis en onderzoeksresultaten, nieuwe strategieën implementeert, de effecten onderzoekt en resultaten gebruikt om onderwijs op bij te stellen	Doet onderzoek naar betekenisvol leren Kan onderzoeksresultaten interpreteren en toepassen in het eigen onderwijs	-Resultaten van onderzoek en kennisconstructie adequaat kunnen vastleggen -Onderzoeksvragen kunnen vertalen in een adequate zoekstrategie -Kan onderzoeksvragen formuleren die leiden tot kennisconstructie

