

De betekenis van het wegvallen van de fysieke onderwijsruimte voor expertise en professionaliteit van docenten

Martijn van der Meulen en Sebastiaan Steenman

Samenvatting De plotselinge omschakeling naar onderwijs op afstand biedt mogelijkheden voor het bestuderen van expertise en professionaliteit van docenten. Hoe de relatie tussen expertise, professionaliteit, en het fysieke klaslokaal werkt, is relevant voor begrip van waaruit expertise en professionaliteit van docenten in het hoger onderwijs precies bestaat. Op basis van een vragenlijst met open vragen onder 536 docenten van een brede universiteit verkent dit artikel wat de link die respondenten leggen tussen onderwijs en de fysieke omgeving zegt over hun expertise en professionaliteit. Daarbij komt naar voren dat het wegvallen van het lokaal vraagt om nieuwe expertiseontwikkeling. Maar óók dat het verzorgen van online onderwijs verder gaat dan een onverwachte situatie waarvan verondersteld kan worden dat experts daarmee goed om kunnen gaan. In alle online onderwijsvormen missen zij bijvoorbeeld het kunnen 'lezen' van de zaal en daarmee een belangrijk instrument om het onderwijs aan te passen aan het niveau en de behoeften van studenten. Voor professionaliteit levert het wegvallen van het lokaal daarnaast ook meer fundamentele waardenconflicten op doordat kernelementen van het contact tussen docent en student die inherent bij professioneel docentschap horen verdwijnen.

Trefwoorden expertise, professionaliteit, onderwijsruimte, docenten

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 8 maart 2022

Geaccepteerd: 2 december 2022

Online: 18 juli 2023

Contactpersoon

Martijn van der Meulen,
m.vandermeulen@uu.nl

Over de Auteur(s)

Martijn van der Meulen is voorzitter Opleidingsbestuur Bachelor Bestuurs- en Organisationswetenschap en als universitair docent werkzaam bij Departement Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO), Utrecht Universiteit.; Sebastiaan Steenman is onderwijsdirecteur en bestuurslid van het Departement Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO), Utrecht Universiteit.

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Inleiding: probleem en context

De omzetting van het hoger onderwijs naar onderwijs op afstand in maart 2020 was voor veel docenten een grote stap. Natuurlijk hadden zij al ervaring met het gebruik van *IT-tools* en liepen sommigen voorop door het gebruik van kennisclips of '*voting tools*' in cursussen. Op kleine clusters na (zoals bij de Open Universiteit) zat de kern van het onderwijs van universiteiten en hogescholen toch in de interactie tussen docent en student fysiek in de onderwijsruimten. Als die fysieke interactie wegvalt, en onderwijs plotseling digitaal vorm moet krijgen, kan dit tot problemen leiden bij docenten, omdat hun expertise mogelijk tekortschiet en hun professionaliteit wordt bedreigd.

Expertise en professionaliteit van docenten hangen niet alleen samen met vakinhoud, didactiek en studenten, maar ook met de context van de fysiek of digitale onderwijsomgeving waar de interactie met studenten plaatsvindt. De omschakeling naar online onder-

wijs biedt de mogelijkheid om de expertise en professionaliteit van docenten gericht te bestuderen vanuit het perspectief dat ze in die situatie moeten reflecteren op hoe hun expertise en professionaliteit uitgedaagd worden door abrupte veranderingen in de onderwijssetting. Het nader verkennen van hoe zij expertise en professionaliteit verbinden aan de betekenis die zij aan de setting van de onderwijsruimte geven is op verschillende manieren relevant. Er staan twee grote discussies in het hoger onderwijs centraal.

Allereerst biedt de plotselinge omschakeling inzicht in de expertise en professionaliteit van docenten zelf. Dat het omschakelen voor veel docenten een grote stap bleek, laat zien dat die expertise en professionaliteit in elk geval gedeeltelijk verbonden is aan de context van onderwijszalen. Hoe die verbondenheid werkt, is relevant voor beter theoretisch inzicht in waaruit expertise en professionaliteit van docenten in het hoger onderwijs precies bestaat, dat vervolgens nuttig kan zijn voor verdere ontwikkeling daarvan (zie bijvoorbeeld Kreber 2002; Van Dijk, Van Tartwijk, Van der Schaaf & Kluijtmans 2020).

Daarnaast zijn er de afgelopen jaren in toenemende mate experimenten met andere inrichtingen van onderwijszalen (Park & Keum Choi, 2014). Het denken over deze inrichting is weliswaar sterk verbonden aan het leren door studenten, maar nog slecht verbonden aan theorie over expertise en professionaliteit van docenten. Een praktisch belang van dit onderzoek is dan ook een beter begrip van hoe expertise en professionaliteit verbonden zijn aan de fysieke context van de onderwijsruimte. Dit helpt om het gebruik en de doorontwikkeling van die zalen te faciliteren. Op basis van deze inzichten kan eveneens een gericht didactisch ondersteuningsaanbod worden ontwikkeld.

Theoretisch kader

In dit artikel staat de relatie van expertise en professionaliteit van docenten met de fysieke context van de onderwijsruimte centraal. Theoretisch ligt de focus zowel op het psychologische en onderwijskundige perspectief van *expertise* als het sociologische en bestuurskundige perspectief van *professionaliteit*. We stellen eerst het begrip – in deel 1 ‘expertise’ en in deel 2 ‘professionaliteit’ – aan de orde en gaan vervolgens in op hun relatie met de fysieke context van de onderwijsruimte.

Expertise

Het expertiseperspectief richt zich, in vergelijking met het perspectief van professionaliteit, meer op de ontwikkeling van individuele docenten en hoe zij vaardigheden die bij het docentschap horen ontwikkelen en kunnen toepassen. De focus in de literatuur rond expertiseontwikkeling in het algemeen ligt op het onderscheiden van niveaus van expertise en de processen die experts van niet-experts onderscheiden (Ericsson, 2018a). Dat onderscheid zit in elementen die ervoor zorgen dat een expert duurzaam beter presteert op taken die bij een bepaald domein horen: *expert performance* (Ericsson, Hoffman,

Kozbelt & Williams, 2018). De belangrijkste ontwikkeling die daaraan ten grondslag ligt is dat experts door middel van *deliberate practice* uitgebreide ervaring hebben omgezet in schema's en patronen die het mogelijk maken dat zij nieuwe situaties snel doorzien en daarin juiste beslissingen nemen (Ericsson, 2018b; Kinchin, Cabot & Hay, 2008; Kreber 2002; Stigler & Miller, 2018).

Voor docenten in het hoger onderwijs hangt die expertise samen met activiteiten die horen bij de rol van de docent. In al deze taken kunnen zij expertise ontwikkelen en dus meer of minder als expert presteren. Van Dijk et al. (2020) combineren in hun reviewstudie 46 verschillende categorieën van expertise voor docentschap in een gemeenschappelijk overzicht van taken waarop expertiseontwikkeling voor docenten in het hoger onderwijs plaatsvindt. Dat zijn (vertaald uit Van Dijk et al., 2020):

- Onderwijs geven en het ondersteunen van leren
- Onderwijsontwerp
- Beoordelen en feedback
- Onderwijsleiderschap en -management
- Een wetenschappelijke benadering van onderwijs (*scholarship*) en onderzoek naar onderwijs
- Professionele ontwikkeling

Expertise en fysiek context

Al deze taken van docenten hangen direct of indirect samen met de fysieke context van de onderwijsruimte (Stigler & Miller, 2018). Dat zou betekenen dat een wezenlijke verandering daarin de expertise onder druk kan zetten. Echter, niet alle taken die bij het docentschap horen, worden evenzeer beïnvloed door het omschakelen naar online onderwijs. Met name het *geven van onderwijs en het ondersteunen van leren* vraagt potentieel wezenlijk andere vaardigheden in een situatie waarin onderwijs alleen op afstand kan worden verzorgd (zie bijvoorbeeld Goodyear, Salmon, Spector, Steeples & Tickner, 2001). Dit is ook de taak waarin docenten doorgaans de meeste expertise hebben ontwikkeld. De focus in dit onderzoek ligt dan ook op die taak.

Aan de andere kant zou expertise juist moeten helpen bij het omgaan met onbekende situaties. Experts hebben immers óók meer schema's opgebouwd waartussen gemakkelijk geschakeld kan worden. Dat geldt echter alleen zolang de nieuwe situatie voldoende representatief is voor de opgebouwde expertise (Ericsson, 2018a). De omschakeling naar volledig online onderwijs is een ander type van schakelen. Dit is niet een complexe situatie in een werkgroep waarop niet geanticipeerd was, maar een volledig andere vorm van interacteren die ook andere (technische) vaardigheden vraagt. Dat zijn vaardigheden die eerder ook bij experts vaak in het geheel niet tot de taken behoorden. Stigler en Miller (2018, p. 433) nemen de onderwijsruimte dan ook expliciet mee in hun definitie van docentschap in het licht van expertise. Er zijn aanwijzingen dat wezenlijke adaptatie aan geheel nieuwe omstandigheden een andere expertisestructuur vereist (Carbonell, Stalmeijer, Königs, Segers & Van Merriënboer, 2014).

Van Dijk et al. (2020) definiëren zeven subtaken die bij de primaire taak *onderwijs geven en ondersteunen van leren* horen. Om de betekenis die respondenten geven aan de link tussen expertise en de onderwijsruimte op deze specifieke taak zo goed mogelijk te verkennen zullen we deze subtaken in de analyse centraal stellen. Die subtaken zijn:

- Stimuleren van een veilig, motiverend en inclusief leerklimaat
- Organiseren van leersituaties
- Instructies geven, uitleggen en demonstreren en het handelen als rolmodel
- Activerende onderwijsmethoden gebruiken
- Studenten ondersteunen in reflectie en het ontwikkelen van leerstrategieën
- Aanpassen aan het niveau en de behoefte van studenten
- Het ondersteunen, adviseren en mentoren van studenten

Professionaliteit

Professionaliteit legt, anders dan het expertiseperspectief, de focus op de collectieve dimensie van beroepsuitoefening door professionals, zoals artsen en advocaten, die expert zijn op een specifiek taakgebied. De oudere professionaliteitsliteratuur focust voornamelijk op toetreding tot een beroepsgroep, het leren van het vak, kwalificatie, verankering van beroepsuitoefening in regelgeving, en controle op beroepsuitoefening, waaronder eventueel sancties vanuit de beroepsgroep (vergelijk Wilensky, 1964, Larsson, 1977). Daarbij is bescherming van de (min of meer afgesloten) groep en socialisering van groot belang. Professionals worden vanwege de complexiteit van het werk, en het belang daarvan voor cliënten, langdurig getraind door mede-beroepsbeoefenaren. Zo ontwikkelen ze reflectievermogen, *tacit knowledge* – *fingerspitzengefühl* – en professionele waarden, die onderscheidend zijn voor een effectieve en legitieme beroepspraktijk (vergelijk Schön, 1983).

In moderne literatuur over professionaliteit verschuift de focus meer naar de professionele ontwikkeling zelf, en hoe professionals omgaan met het combineren van strijdige logica's in de beroepsuitoefening (Noordegraaf, 2007). Allerlei beroepsgroepen professionaliseren: maatschappelijke werkers, docenten, agenten en managers (Van der Meulen, 2009), zelfs als ze het 'eindstadium' van een afgeschermd professioneel beroep, zoals bij artsen en advocaten, nooit bereiken. Autonomie in beroepsuitoefening is voor deze groepen beperkt: deze professionals hebben immers te maken met markt- en organisatielogica's naast hun professionele oriëntatie (Freidson, 2001). Clientstromen, financieringsstelsels en verantwoordingsystemen beperken de autonomie en leggen daarmee grote druk op professionals. Vanwege de druk van deze andere logica's wordt dan ook algemeen onderkend dat professionals, professionaliteit en de kwaliteit van het werk 'onder druk' staan (Noordegraaf en Steijn, 2013).

Dit geldt ook voor academische docenten. Ze zijn natuurlijk 'lid' van hun inhoudelijk disciplinaire vakdomein, dat al dan niet gereguleerd is door een beroepsvereniging. Als docenten moeten ze zich daarnaast bekwamen in het doceren. Dat vak bestaat onder andere uit onderwijskundige inzichten, didactische vaardigheden en door erva-

ring ontwikkelde expertise. Ook hiervoor gelden professionaliseringsvereisten. Daarbij staan docenten ook in een organisatielogica met bureaucratisch procedures en financieringsbeperkingen die verband houden met ontwikkelingen op de 'studentenmarkt', financieringsmogelijkheden voor onderzoek, internationale ontwikkelingen, en natuurlijk kwaliteitsborging binnen de organisatie (in plaats van de beroepsgroep). De druk is groot, te groot is de claim van bijvoorbeeld wo in Actie. De uitbraak van COVID-19, met de noodzakelijke aanpassingen in het onderwijs, verhoogt de druk verder, blijkt ook uit Steenman en Tomassen (2021).

Professionaliteit en fysieke omgeving

De omschakeling naar online onderwijs, met docenten en studenten in verschillende fysieke omgevingen, had voor docenten grote gevolgen: de student kwam op afstand te staan, interactie werd beperkt en het relationele aspect van het werk kwam onder druk te staan en veranderde van aard. Voor professionele docenten was dit een reden om opnieuw te reflecteren op de kern van hun professionaliteit: wat is onder deze omstandigheden goed onderwijs? En hoe doe ik dat als professional? Enerzijds betekent dat zoeken naar mogelijkheden van behoud van kernaspecten van professionaliteit en professionele waarden, ongeacht de grote druk. Anderzijds het aanpassen aan de nieuwe omstandigheden en professionaliteit afstemmen op wat mogelijk en passend is in de nieuwe onderwijssituatie. Dat kan wel een sterk gevoel van 'verlies' aan kwaliteit, dus van 'goed onderwijs' opleveren.

Reflectie op professionaliteit laat zich bestuderen via de professionele waarden van docenten over goed onderwijs, zeker als de noodzakelijke onderwijsaanpassingen deze professionele waarden verder onder druk zetten. Professionele waarden in onderwijs bestaan uit verschillende typen normen voor 'goed onderwijs'. Die normen corresponderen met verschillende accenten in de professionaliteit van de docent, en komen ook op verschillende manieren onder druk. In de kern gaat het om drie verschillende professionele waarden, die in Tabel 1 worden uitgewerkt op basis van het werk van Carr (2006). Bij *craft* gaat het om technische vaardigheid en vermogen, bij *duty* om ethisch reflectie en bij *virtue* om professionaliteit als persoonlijke karaktereigenschap.

Onderzoeksvraag

Op basis van het bovenstaande theoretische kader is de onderzoeksvraag:

Welke betekenis heeft het wegvallen van de fysieke onderwijsruimte voor expertise en professionaliteit van docenten in het hoger onderwijs voor deze docenten?

Deze exploratieve vraag beantwoorden we door middel van kwalitatief onderzoek. Hieronder gaan we in op de gebruikte methode.

Tabel 1 Professionele waarden van docenten (typologie, op basis van Carr, 2006)

Label	Definitie	Toelichting kernaspecten
Technische normen: technische vaardigheid en vermogen (<i>Craft</i>)	Effectief en efficiënt (dus 'goed') onderwijs-leerdoelen bereiken	Didactische vaardigheden en praktische (pre-sentatie/organisatie) vermogens, waaronder IT-vaardigheden
Deontische normen: ethische reflectie (<i>Duty</i>)	Generieke ethische aspecten van 'goed' onderwijs	<ul style="list-style-type: none"> – Onderwijs als universeel mensenrecht (voor zelfdeterminatie en economische waarde) – Visie op 'goed onderwijs' (waarbij de discussie vooral gaat over de kernfocus: gericht op basiskennis en -vaardigheden versus emancipatie van studenten en creatieve leermethoden) – Alle studenten behoeven aandacht (volledige inclusiviteit)
Deugzaamheidsnormen: persoonlijke karaktereigenschappen (<i>Virtue</i>)	Persoonlijke, karaktergerelateerde aspecten van 'goed onderwijs' ('goede docent')	<ul style="list-style-type: none"> – Een bepaald type persoon (met karakter/persoonlijkheid niet primair gericht op eigen belang, maar op (de ontwikkeling van) anderen) – Persoonlijke verantwoordelijkheid voor leren en ontwikkeling – Docent en student leren samen (dus klik en <i>commitment</i> zijn belangrijk)

Methode

Respondenten

Aan het onderzoek hebben 536 respondenten deelgenomen. Van de respondenten verzorgde 57% (ook) onderwijs op locatie; 40% van de respondenten verzorgde enkel onderwijs op afstand. De overige respondenten gaven geen onderwijs en zijn in de analyse niet meegenomen. Respondenten waren afkomstig van alle faculteiten van de universiteit: in Tabel 2 geven we een overzicht van de faculteit waar respondenten hun primaire aanstelling hebben. Van het responsepercentage is alleen een zo nauwkeurig mogelijke schatting te geven, omdat er geen universiteitsbreed overzicht bestaat van iedereen die in een specifieke periode betrokken was bij onderwijs. De totale omvang van het wetenschappelijk personeel (exclusief academisch ziekenhuis, inclusief medewer-

Tabel 2 Aantal respondenten per faculteit

Faculteit	n
Bètawetenschappen	135
Diergeneeskunde	37
Geesteswetenschappen	66
Geneeskunde	13
Geowetenschappen	41
Recht, Economie, Bestuur en Organisatie	83
Sociale Wetenschappen	127
University Colleges	34
Totaal	536

kers die geen onderwijsaanstelling hebben) van de Universiteit Utrecht is 3,910 mensen (Universiteit Utrecht, 2020). De *response* zal naar schatting ergens tussen de 15 en 30 procent liggen. Bij de faculteit Geneeskunde ligt dat percentage lager.

Instrument

Data voor dit onderzoek zijn verzameld als onderdeel van breder onderzoek waarbij periodiek de ervaring van docenten van de Universiteit Utrecht vanaf de eerste *lockdown* in kaart wordt gebracht. Dat onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van de Universiteit Utrecht door de tweede auteur van dit artikel. De data die zijn gebruikt betreft de antwoorden op twee open vragen. Respondenten die (ook) onderwijs op locatie gaven beantwoordden de vraag “Wat vindt u het grootste voordeel aan onderwijs op de campus ten opzichte van onderwijs op afstand?” (of in het Engels: “What is the greatest advantage of on-campus education over remote education to you?”); $n=271$. Respondenten die enkel onderwijs op afstand gaven: “Wat is het belangrijkste dat u mist aan het onderwijs op de campus?” (in het Engels: “What is the most important aspect that you miss about on-campus education?”); $n=161$. Respondenten is zo specifiek gevraagd de link te leggen tussen onderwijs en de fysieke locatie, zonder te sturen op antwoorden in de richting van specifieke elementen van expertise of professionaliteit.

Onderzoeksdesign

De vragenlijst is via de onderwijsdirecteuren verspreid onder de docenten van de opleidingen van de universiteit en is digitaal afgenomen. De in dit onderzoek gebruikte data zijn verzameld in de periode tussen 29 oktober en 23 november 2020 en betreft een onderwijsperiode waarin onderwijs op locatie beperkt mogelijk was. De antwoorden op de open vragen zijn kwalitatief geanalyseerd.

Tabel 3 Frequentie gebruik codes in respondentsantwoorden

Expertise & onderwijsruimte	N (%)	Professionaliteit & onderwijsruimte	N (%)
Aanpassen aan het niveau en de behoeften van studenten	137 (29,9%)	<i>Craft</i>	255 (58,3%)
Activerende onderwijsmethoden gebruiken	166 (36,2%)	<i>Duty</i>	114 (26,1%)
Het ondersteunen, adviseren en mentoren van studenten	12 (2,6%)	<i>Virtue</i>	68 (15,6%)
Instructies geven, uitleggen en demonstreren en het handelen als rolmodel	25 (5,5%)		
Organiseren van leersituaties	62 (13,5%)		
Stimuleren van een veilig, motiverend en inclusief leerklimaat	52 (11,4%)		
Studenten ondersteunen in reflectie en het ontwikkelen van leerstrategieën	4 (0,9%)		
Totaal aantal toegekende codes	458 (100%)	Totaal aantal toegekende codes	437 (100%)

Data-analyse

De antwoorden zijn twee keer gecodeerd. Op basis van de hiervoor besproken literatuur is dat de eerste keer gedaan aan de hand van de subtaken die bij *onderwijs geven en het ondersteunen van leren* horen zoals Van Dijk et al. (2020) die hebben geformuleerd, en de tweede keer aan de hand van de professionele waarden van Carr (2006) (zie Tabel 1 hiervoor). Voor het coderen is gebruikgemaakt van Nvivo (QSR International Pty Ltd., 2020). De codering is steeds in eerste instantie gedaan door één van beide auteurs, en vervolgens gecontroleerd door de andere auteur. Twijfelgevallen zijn vervolgens onderling besproken met het oog op overeenstemming. Hoe vaak elk van de codes in de bovengenoemde codering is gebruikt staat in Tabel 3. Binnen elk van de codes is vervolgens een nadere analyse uitgevoerd die te omschrijven is als open coderen, gevolgd door axiaal coderen (Boeije en Bleijenbergh, 2019). Daarbij zijn centrale thema's binnen de codes geïdentificeerd en nader uitgewerkt. Deze uitwerking is te vinden in de resultatensectie van dit artikel. De eerste codering is daarmee een theoriegestuurde wijze van coderen. In tweede instantie is bij het analyseren van de inhoud van deze categorieën gebruikgemaakt van de inductieve werkwijze zoals die ook bij *grounded theory* hoort om thema's

binnen de brede categorisering naar voren te laten komen op basis van wat respondenten vertellen (zie ook Charmaz, 2000).

Het grootste voordeel van deze aanpak is dat het perspectief van een groot aantal docenten meegenomen kan worden doordat de vragenlijst, inclusief de gestelde specifieke vraag, laagdrempelig te beantwoorden is. Daarmee is deze methode in het bijzonder geschikt voor een eerste inventarisatie. Aan de andere kant gaat dit als vanzelfsprekend ten koste van de diepgang van de antwoorden, en daarmee ook van de analyse. Dit paper moet dan ook vooral als een eerste verkenning worden beschouwd. In de *informed consent* verklaring is toegezegd dat alleen geaggregeerde resultaten gepubliceerd zullen worden. Het resultatenhoofdstuk bevat dan ook geen citaten van individuele respondenten.

Resultaten

De meest voorkomende opmerking van docenten is dat zij 'interactie' en 'contact' met studenten missen bij online onderwijs. Om het gemis van de fysieke onderwijsruimte kracht bij te zetten wordt gesproken over het gemis van échte interactie, persoonlijk contact, waardevolle interactie, etc. Dat is waarschijnlijk geen verrassende conclusie. Er is echter meer te zeggen over de relatie tussen de aard van de onderwijsruimte vanuit de perceptie van docenten op hun expertise en professionaliteit. Hieronder volgt een bespreking van hoe de onderwijsruimte samenhangt met de expertise van docenten in specifieke subtaken en met druk op professionele waarden in het onderwijs, als gevolg van de omschakeling naar online onderwijs.

Expertise en de onderwijsruimte

Alle elementen van de dimensie *Onderwijs geven en het ondersteunen van studenten* uit het raamwerk van Van Dijk et al. (2020) komen in de data terug.

Aanpassen aan het niveau en de behoeften van studenten

De betekenis die respondenten onder deze code geven aan de onderwijsruimte hebben te maken met verschillende vormen van onderwijsbijeenkomsten; van grootschalige hoorcolleges tot kleinschalige werkgroepen. Uit de analyse komen drie elementen naar voren.

Allereerst geven respondenten aan dat zij in een fysieke ruimte de reactie van studenten op wat er in het onderwijs gebeurt beter kunnen opmerken en interpreteren. Voor een belangrijk deel blijft de precieze werking van dit proces impliciet. Een deel van de respondenten maakt in dit kader opmerkingen over lichaamstaal, maar veel meer van hen blijven meer aan de oppervlakte in hun uitingen. Ze hebben het bijvoorbeeld over het 'lezen' van de zaal of het 'proeven' van de sfeer. Respondenten maken daarbij regelmatig de link met het aanpassen van hun onderwijs naar aanleiding van deze signalen.

Bij dat effectueren van dat aanpassen komt het tweede element naar voren. Respondenten geven aan dat de fysieke omgeving meer flexibiliteit geeft voor aanpassen en improviseren. Er zijn minder concrete aanwijzingen waar die flexibiliteit in zit. Respondenten merken bijvoorbeeld wel op dat bij online onderwijs interactie meer voorbereiding vereist.

Bij het laatste element is de inbreng van studenten directer. Docenten geven aan dat vragen van studenten, langslopen bij groepjes die zelfstandig aan het werk zijn, en gesprekken in de marges van het onderwijs belangrijke informatie geven om onderwijs bij te stellen, maar ook om meer individuele begeleiding te kunnen geven. Respondenten missen veel van deze bronnen bij online onderwijs.

Activerende onderwijsmethoden gebruiken

Als het over activerend onderwijs gaat, is interactie een dominant verhaal dat naar voren komt in de data. De invulling van respondenten loopt daar uiteen. Sommigen beperken zich tot de uitspraak dat interactie gemakkelijker gaat, maar doorgaans zijn antwoorden verder gespecificeerd. Respondenten geven regelmatig aan dat onderwijs op locatie zowel de interactie met als tussen studenten vergemakkelijkt. Discussie opstarten tussen studenten gaat soepeler, en plenair terugkoppeling is gemakkelijker. Ook komt naar voren dat discussie natuurlijker op gang komt en meer diepgang krijgt.

Het ondersteunen, adviseren en mentoren van studenten

De invulling hierbij gaat vaak expliciet over de rol van tutor en wijzen op het belang van gesprekken in de marges van onderwijsbijeenkomsten. Het wegvallen daarvan zorgt voor het missen van belangrijke informatie over hoe het met studenten gaat, en van benaderbaarheid voor met name kwetsbare studenten of studenten die minder snel geneigd zijn van zich te laten horen. Respondenten geven bijvoorbeeld aan zich zorgen te maken over het welzijn van studenten, maar de bronnen te missen om dat goed te kunnen onderbouwen.

Instructies geven, uitleggen en demonstreren en het handelen als rolmodel

In deze categorie subtaken komen vooral twee verhalen naar voren. Allereerst het presenteren zelf. Respondenten geven bijvoorbeeld aan dat ze beter kunnen uitleggen in een fysieke setting, dat nuances duidelijker worden, dat het helpt om te kunnen staan en lopen, of dat de voorbeeldfunctie beter vervuld kan worden als je duidelijker zichtbaar bent.

Het andere verhaal in deze categorie gaat over gebruik van specifieke faciliteiten die op locatie beschikbaar zijn. Een krijt- of *whiteboard* komt daarbij het meest voor. Snel iets uittekenen of een formule opschrijven wordt gezien als een belangrijke toevoeging van de fysieke omgeving.

Organiseren van leersituaties

Rond deze taak zijn drie belangrijke betekenissen die naar voren komen en die vooral gaan over beperkingen die online onderwijs oplevert voor het organiseren van leersituaties. Allereerst gaan uitspraken over typen bijeenkomsten die volgens respondenten simpelweg niet online te organiseren zijn. Dat gaat bijvoorbeeld over klinische practica van de opleiding geneeskunde of trainingen van communicatievaardigheden.

Docenten hebben het ook over beleefde beperkingen in andere situaties, voornamelijk bij het inrichten van groepswerk. Het is bijvoorbeeld lastig om groepen met elkaar te laten meekijken, feedback te geven, en om verschillende groepen in de gaten te houden. Respondenten geven aan dat 'binnenkomen' in een *break-out room* als veel invasiever te beleven dan even langslopen. Veel respondenten wijzen ook op kleinere elementen in de techniek die het organiseren van leersituaties compliceren, bijvoorbeeld dat studenten vaak lastig te verstaan zijn.

Het laatste verhaal gaat over efficiëntie en effectiviteit. Respondenten vinden dat het voorbereiden van digitale bijeenkomsten een veel grotere tijdsinvestering vraagt of dat het leerrendement lager is dan voor bijeenkomsten op locatie.

Stimuleren van een veilig, motiverend en inclusief leerklimaat

Vooral op het gebied van een motiverend, stimulerend leerklimaat vertellen respondenten over de meerwaarde van onderwijs op locatie. Respondenten geven vooral aan beperkingen te ervaren in het faciliteren van een gevoel van *community*. Zij hebben het over een ervaren minder sterke sociale cohesie en over dat de groepsdynamiek minder aanwezig en ondersteunend is aan het onderwijsproces. Verder geven zij aan het lastiger te vinden om een groep te enthousiasmeren, maar ook om samen te kunnen lachen.

Studenten ondersteunen in reflectie en het ontwikkelen van leerstrategieën

De mogelijkheid om vanuit persoonlijk contact met studenten ook aandacht te kunnen besteden aan begeleiding is hier voor respondenten vooral betekenisvol. Ze refereren ook hier dan vaak over gesprekken in de marge van onderwijsbijeenkomsten.

Professionaliteit en de onderwijsruimte

In de verkenning van de betekenisgeving van de onderwijsruimte bestudeerd vanuit het perspectief van professionaliteit wordt in de antwoorden van docenten het meest gerefereerd aan de '*craft*' van 'goed onderwijs'. De minst gebruikte code was '*virtue*'.

Craft

Het cruciale woord in de antwoorden die gecodeerd zijn onder de professionele waarde '*craft*' is 'makkelijker' of verwante duidingen. 'Goed onderwijs' verzorgen wordt op locatie als makkelijker ervaren. Veel opmerkingen die gaan over wat makkelijker is hebben betrekking op praktische zaken. Het kost minder tijd om een filmpje of presentatie te laten zien, het gebruik van het fysieke whiteboard of krijtbord is makkelijker, onderwijs

kan makkelijker gestructureerd worden, er is geen gedoe met microfoons en webcams, etc. Verder is het makkelijker om in contact te blijven met studenten, ook voor of tijdens pauzes. Dat helpt om te weten waar studenten tegen aanlopen bij het bestuderen en begrijpen van de onderwijsstof. Ook het doceren zelf is makkelijker op locatie, zeer vaak wordt daarbij verwezen naar interactie tijdens bijeenkomsten.

Twee specifieke zaken vallen op in de ambachtelijkheden van het doceren die als makkelijker werden ervaren in een fysieke onderwijssetting: 'studenten lezen' en vragen genereren.

Docenten geven aan dat ze feedback nodig hebben op het leerproces van studenten. Dat is ook feedback die niet expliciet en verbaal is, maar die ze wel gebruiken om hun doceerplan en doceerstijl aan te passen. Het 'lezen van studenten' lijkt vooral over het interpreteren van non-verbale signalen te gaan, dat meervoudig in korte tijd doen, en op basis daarvan bepalen of iets in het doceren-op-dat-moment aangepast moet worden. Online gaat dit in de ervaring van respondenten allemaal lastiger. 'Goed onderwijs' wordt dus beschouwd als het (voortdurend) aanpassen van onderwijs op de student.

Het 'lezen van studenten' lijkt een professionele vaardigheid die docenten in de loop der jaren ontwikkelen, en bij online onderwijs gemist wordt. Het ligt voor de hand dat online lesgeven ook daarom geen plezierige ervaring is, en veel energie vergt als je het toch goed wilt doen voor je studenten. Het is overigens de vraag of deze vaardigheid verder gaat dan het *gevoel* vaardig te zijn om 'studenten te lezen', maar het gebrek eraan wordt in elk geval als een gemis ervaren. Opvallend is dat docenten bij het gemis van het 'goed kunnen lezen van studenten' voornamelijk uitgaan van traditioneel klassikaal onderwijs (inclusief hoorcolleges). Ondanks de positieve ervaringen met kennisclips laat dit zien dat docenten ook voor deze onderwijsvorm duidelijke nadelen ervaren van online onderwijs.

Opvallend is ook dat docenten ervan uit lijken te gaan dat 'goed onderwijs' gericht moet zijn op het genereren van vragen bij studenten, die dan ter plekke beantwoord worden door de docent. Op locatie gaat dat makkelijker, spontaner en is de drempel voor studenten om vragen te stellen lager. Hoewel er online alternatieven mogelijk zijn, lijken die niet als nuttige vormen van onderwijs beschouwd te worden.

Duty

Het zal niet verbazen dat in veel antwoorden die onder *duty* zijn gecodeerd interactie en (persoonlijk) contact met studenten centraal staan. Vaak worden deze twee aspecten ook met elkaar verbonden, bijvoorbeeld door te stellen dat fysieke interactie noodzakelijk is voor goede communicatie. Interactie en contact zijn verder volgens respondenten ook belangrijk voor gemeenschapsvorming, waardevolle discussie, kennisoverdacht en gezelligheid. In veel van de antwoorden valt de stelligheid van de respondenten op. Soms werden antwoorden gepresenteerd als 'voorwaarde' voor of de 'kern' van 'goed onderwijs', dat vaak ook werd bekrachtigd met uitroptekens.

Virtue

Respondenten geven hier aan dat chemie tussen studenten en docent belangrijk is. Daarbij werkt interactie met studenten motiverend voor docenten. Een goede sfeer werkt simulerend voor student en docent, en levert docenten ook energie op. Het lijkt erop dat docenten dus ook persoonlijke contact en fysieke interactie nodig hebben voor hun eigen betrokkenheid, motivatie en energie.

Daarbij valt op dat deze antwoorden niet alleen refereren aan contact en interactie met studenten, maar ook met collega's. In verschillende antwoorden worden studenten en collega's aan elkaar gelijkgesteld als gemis bij digitaal onderwijs. Collega-docenten zijn belangrijk voor afstemming, inspiratie en stoom afblazen.

Conclusie en discussie

De betekenis van de fysieke onderwijsruimte voor expertise en professionaliteit van docenten in het hoger onderwijs blijkt groot. Mocht de fysieke ruimte wegvallen, dan stelt dat de docenten voor grote uitdagingen die nopen tot het ontwikkelen van nieuwe expertise. Vooral voor het organiseren van activerende onderwijsmethoden en het aanpassen aan het niveau en de behoeften van studenten lopen docenten tegen beperkingen aan. Deze conclusie betekent ook dat de expertise van docenten contextspecifiek is, en dat het aanpassingsvermogen dat bij die expertise hoort grotendeels beperkt is tot situaties in een fysieke onderwijsruimte.

Voor de professionaliteit blijkt het gemis van de fysieke context van de onderwijsruimte zelfs fundamenteeler. Het druist in tegen basale professionele waarden van docenten waardoor een deel van hen vindt dat ze geen 'goed onderwijs' meer kunnen geven. Elementen van de fysieke ruimte, zoals contact en interactie op locatie, worden niet alleen belangrijk gevonden in de *craft* van de professionele docent, maar zijn ook inherent verbonden aan de plicht die tegenover studenten wordt ervaren en het zelfbeeld van de docent als professional. Respondenten duiden daarmee dat interactie en (persoonlijk) contact ook de verantwoordelijkheid van de individuele docent overstijgen, en een doel van 'goed' onderwijs in zichzelf zijn. Dat komt ook naar voren in het door respondenten onderstrepen van onderwijs als groepsactiviteit, met gedeelde verantwoordelijkheid, die professionals gezamenlijk vormgeven en waarvoor ze gezamenlijk verantwoordelijk zijn. Daarnaast legt een deel van de respondenten meer of minder expliciet een deel van de verantwoordelijkheid voor het faciliteren van interactie bij de onderwijsinstelling.

Het perspectief van expertise en professionaliteit stelt daarmee specifieke eisen aan de inrichting van het onderwijs en de fysieke ruimte waarin dat plaatsvindt. Waar in het publieke debat al snel wordt geconcludeerd dat hoorcolleges gemakkelijk omgezet kunnen worden naar een online variant (zie bijvoorbeeld Hofland, 2021), blijkt dat slecht te passen bij de ervaren expertise van docenten. Vooral in het aanpassen aan het niveau

en wensen van studenten blijkt het *lezen van de zaal* een wezenlijk element van die expertise te zijn. Bij het inrichten van fysieke ruimtes is het vanuit de professionaliteit van docenten van wezenlijk belang dat laagdrempelig en gemakkelijk persoonlijk contact tussen student en docent, in en buiten de formele bijeenkomst, goed wordt gefaciliteerd. Docenten koppelen dat laagdrempelige contact ook aan een wezenlijk verschil tussen de fysieke ruimte en de mogelijkheden van de digitale omgeving.

Deze eerste verkenning geeft interessante handvatten voor het bepalen van de grenzen aan online onderwijs voor docenten in hun professionele positie, en voor de noodzaak aan expertiseontwikkeling rond het verzorgen van online onderwijs ten opzichte van onderwijs in een fysieke onderwijsruimte. Ook vragen de resultaten om verdere uitdieping en verbreding. Hoewel er geen specifieke reden is om aan te nemen dat docenten die de vragen niet hebben beantwoord andere antwoorden zouden geven, zou het toetsen van de inzichten uit deze verkenning bij een brede groep een goed vervolg zijn. Hoe precies de professionaliteit van docenten in het hoger onderwijs harde, morele, grenzen aan de introductie van online onderwijs stelt is daarbij een belangrijke vervolgvraag. Ook het preciseren van de behoefte voor expertiseontwikkeling voor onderwijs in een digitale omgeving behoeft nog verdere aandacht. De aandacht die respondenten geven aan interactie en het 'lezen van de zaal' vraagt ook om nadere uitwerking van de rol die deze activiteiten in het doceren spelen. Is dat 'lezen' een objectiveerbare (en trainbare) vaardigheid? En is die ervaren openheid voor interactie inderdaad zo'n wezenlijk onderdeel van leren door studenten? Kortom: kloppen de beleefde expertise en professionaliteit ook met het perspectief en de resultaten van studenten?

Literatuur

- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Carbonell, K., Stalmeijer, R., Könings, K., Segers, M., & Van Merriënboer, J. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12, 14–29.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171–183.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (red.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 509–535). Thousand Oaks: Sage.
- Ericsson, K. (2018a). An introduction to the second edition of the Cambridge handbook of expertise and expert performance. In K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt & A. Williams (red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 3–20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. (2018b). The differential influence of experience, practice, and deliberate practice on the development of superior individual performance of experts. In K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt & A. Williams (red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 745–769). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ericsson, K., Hoffman, R., Kozbelt, A., & Williams, A. (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity.
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65–72.
- Hofland, T. (2021). Verdwijnt het hoorcollege? Drie conclusies na anderhalf jaar pandemieonderwijs. *Erasmus Magazine*, 22 november 2021.
- Kinchin, I., Cabot, L., & Hay, D. (2008). Visualising expertise: Towards an authentic pedagogy for higher education. *Teaching in Higher Education*, 13(3), 315–326.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5–23.
- Larsson, M. (1977). *The rise of professionalism*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Noordegraaf, M. (2007). From pure to hybrid professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6), 761–785.
- Noordegraaf, M., & Steijn, B. (red.) (2013). *Professionals under Pressure: The Reconfiguration of Professional Work in Changing Public Services*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Park, E., & Keum Choi, B. (2014). Transformation of classroom spaces: Traditional versus active learning classroom in colleges. *Higher Education*, 68, 749–771.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Farnham: Ashgate.
- Steenman, S., & Tomassen, W. (2021). *Docentevaluatie onderwijsperiode 1 2021–2022*. Universiteit Utrecht.
- Stigler, J., & Miller, K. (2018). Expertise and expert performance in teaching. In K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt & A. Williams (red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 431–452). Cambridge: Cambridge University Press.
- Universiteit Utrecht. (2020). *Veerkrachtig en verbonden: Jaarverslag 2020*. Geraadpleegd via <https://www.uu.nl/sites/default/files/UU-Jaarverslag-2020-NL.pdf>.
- Van der Meulen, M. (2009). *Achter de schermen: Professionalisering en vakontwikkeling van publieke managers in de zorg en bij de politie*. Delft: Eburon.
- Van Dijk, E., Van Tartwijk, J., Van der Schaaf, M., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational research review*, 31, 100365.
- Wilensky, H. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137–158.