

MASTER'S THESIS

Motiverende Factoren bij Docenten voor Blended Learning: Een Exploratieve Meervoudige Casestudy in het mbo

Van der Linden, Sanne

Award date:

2024

Awarding institution:

Faculty of Educational Sciences

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. Oct. 2024

Open Universiteit
www.ou.nl



**Motiverende Factoren bij Docenten voor Blended Learning: Een Exploratieve
Meervoudige Casestudy in het mbo**

**Motivating Factors Among Teachers for Blended Learning: An Exploratory Multiple
Casestudy in Secondary Vocational Education**

Sanne van der Linden

Master Onderwijswetenschappen, Open Universiteit

E-mailadres: svdlinden84@gmail.com

Cursuscode en cursusnaam: OM9906 Masterscriptie

Naam begeleider: Mariola Gremmen (vanuit de OU: Rob Martens)

Woordenaantal: 7890

Datum: 10-05-2024

Samenvatting

Dit onderzoek analyseert de motivatiefactoren van mbo-docenten voor de implementatie van Blended Learning (BL), met als doel duurzame integratie in hun onderwijsprogramma's. Ondanks de erkende voordelen, toont slechts een klein deel van de docenten bereidheid tot ontwikkeling en toepassing van BL. De hoofdvraag is: *"Welke intrinsieke en extrinsieke factoren beïnvloeden de motivatie van mbo-docenten bij het ontwikkelen en toepassen van Blended Learning?"* Gebaseerd op het motivatiemodel van Ibrahim en Nat (2009), worden technologische interactie, werklast, institutionele context en studentinteractie als extrinsieke factoren geanalyseerd, naast intrinsieke factoren zoals attitudes, overtuigingen en het leren van docenten.

Deze exploratieve studie hanteert een meervoudig casestudy design met kwantitatieve en kwalitatieve data, dat is uitgevoerd op twee mbo-instellingen. Hiervoor is gebruikgemaakt van een vragenlijst, een documentanalyse van beleidsdocumenten en semigestructureerde interviews, om de relevante motivatiefactoren te analyseren.

Extrinsieke factoren zoals werklast, met tijd als specifiek voorbeeld, en instellingscontext, vooral zichtbaar in de wijze waarop het beleid wordt uitgedragen, kunnen de motivatie belemmeren. Daarentegen stimuleren kennisdeling en professionaliseringsmogelijkheden de intrinsieke factoren houding en overtuiging en het docentleren, wat resulteert in een verhoogde intrinsieke motivatie. Docenten benadrukken de noodzaak van verbeterde samenwerking en kennisdeling om hun motivatie en professionele ontwikkeling te bevorderen. Het onderzoek concludeert dat zowel zichtbare ondersteuning als het delen van succesvolle praktijken cruciaal zijn voor het effectief implementeren van BL en dat een sterke focus op voortdurende professionele ontwikkeling en zichtbare beleidsdoelstellingen essentieel zijn om de motivatie van docenten te verhogen.

Keywords: Motivatie, Intrinsiek, extrinsiek, mbo-docenten, Blended Learning

Abstract

This study secondary vocational education (MBO) teachers' motivational factors for implementing Blended Learning (BL), with the goal of sustainable integration into their curricula. Despite the recognized benefits, only a small percentage of teachers show willingness to develop and implement BL. The main question is, "What intrinsic and extrinsic factors influence MBO teachers' motivation in developing and applying Blended Learning?" Based on the motivation model of Ibrahim and Nat (2009), technological interaction, workload, institutional context and student interaction are analyzed as extrinsic factors in addition to intrinsic factors such as attitudes, beliefs and teacher learning.

This exploratory study uses a multiple case study design with quantitative and qualitative data, which was conducted at two MBO institutions. For this purpose, a questionnaire, document analysis of policy documents and semi-structured interviews were used to analyze relevant motivational factors.

Extrinsic factors such as workload, with time as a specific example, and institutional context, especially visible in the way policies are carried out, can hinder motivation. In contrast, knowledge sharing and professionalization opportunities stimulate intrinsic factors, resulting in increased intrinsic motivation. Teachers emphasize the need for improved collaboration and knowledge sharing to enhance their motivation and professional development. The study concludes that both visible support and sharing of successful practices are crucial to effectively implementing BL and that a strong focus on ongoing professional development and visible policy goals are essential to increasing teacher motivation.

Keywords: motivation, Intrinsic, Extrinsic, MBO teachers, Blended Learning

Inhoud

| | |
|--|----|
| Samenvatting..... | 2 |
| Abstract | 3 |
| Inhoud..... | 4 |
| 1. Inleiding | 5 |
| 1.1 Probleemschets | 5 |
| 1.2 Theoretisch Kader..... | 6 |
| 1.3 Huidige Studie | 11 |
| 2. Methode..... | 13 |
| 2.1 Deelnemers | 13 |
| 2.2 Meetinstrumenten en Materialen | 14 |
| 2.3 Procedure | 16 |
| 2.4 Data-Analyse | 17 |
| 3. Resultaten | 18 |
| 3.1 Resultaten vragenlijst | 18 |
| 3.2 Resultaten documentanalyse..... | 21 |
| 3.3 interviews..... | 26 |
| 4. Discussie..... | 32 |
| 4.1 Bevindingen..... | 32 |
| 4.2 Praktische implicaties | 34 |
| 4.3 Beperkingen en wetenschappelijke implicaties | 34 |
| 4.4 Conclusie | 35 |
| Referenties..... | 36 |
| Bijlage A | 46 |
| Bijlage B..... | 47 |
| Bijlage C..... | 48 |

Motiverende Factoren bij Docenten voor Blended Learning: Een Meervoudige Casestudy in het mbo

1. Inleiding

1.1 Probleemschets

Met name na de corona pandemie is gebleken dat in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), docenten en studenten voordeel zien in een deels online onderwijsprogramma (Schobben, 2021; Hagedoorn & Hanekamp, 2020; Smeets et al., 2021). Dit sluit aan bij Blended Learning (BL) wat een studentgericht onderwijsontwerp is waarbij fysieke interactie met ICT op elkaar worden afgestemd om activerende leeractiviteiten vorm te geven (Last & Jongen, 2021). Wanneer BL goed georganiseerd is kan het bijdragen aan actiever, effectiever en dieper leren (Graham, et al., 2013; Machumu, 2021; Ocak, 2011). Daarnaast kan BL zorgen voor meer mogelijkheden tot gepersonaliseerd leren, zelfsturend leren en flexibiliteit (Smith & Hill, 2019).

Toch blijkt uit de monitor 'leren en lesgeven met ict in het mbo' dat docenten zich niet of basaal vaardig voelen in het lesgeven met ict, waaronder ook het ontwerpen van BL (Van Rens et al., 2022). Bij het ontwerpen van BL worden andere eisen gesteld dan bij alleen fysiek onderwijs. De rol van de docent verandert van een kennisoverdrager naar een begeleider, ondersteuner en facilitator van het leerproces, waardoor docenten nieuwe vaardigheden moeten aanleren (Mynbayeva et al., 2018; Thomas & Thorpe, 2019; Üstün & Tracey, 2019).

Docenten zien de meerwaarde in van het gebruik van ict in het onderwijs en BL, maar slechts een klein deel is gemotiveerd om zich verder te ontwikkelen in het ontwerpen van BL (Ertmer et al., 2012). Verschillende motivatiefactoren, zowel extrinsiek als intrinsiek, beïnvloeden de ontwikkeling en implementatie van BL (Ibrahim & Nat, 2019), evenals de invoering van nieuwe onderwijsprogramma's (Abrami et al., 2004; Schechter et al., 2017;

Gorozidis & Papaioannou, 2014). Extrinsicie factoren zijn externe invloeden, terwijl intrinsieke factoren voortkomen uit persoonlijke drijfveren zoals interesse of voldoening (Ryan & Deci, 2000).

Onderzoek naar de motivatie van docenten bij het ontwikkelen en implementeren van BL is schaars en gevonden onderzoeken zijn voornamelijk uitgevoerd in het hoger onderwijs (Ibrahim en Nat, 2019; Machumu & Zhu, 2018; Machumu, 2021). Hieruit is onder andere een motivatiemodel tot stand gekomen met zes motivatiefactoren voor BL (Ibrahim & Nat, 2019). Of dit motivatiemodel ook in het mbo van toepassing kan zijn is nog niet zeker omdat het mbo een andere opzet heeft dan het hoger onderwijs.

Het doel van dit onderzoek is in kaart te brengen welke factoren bijdragen aan de motivatie van docenten in het mbo bij het ontwikkelen en toepassen van BL zodat er aanbevelingen gedaan kunnen worden voor een duurzame implementatie van BL in het mbo. De onderzoeksvraag is daarom: *‘Welke intrinsieke en extrinsieke factoren hebben invloed op de motivatie van mbo-docenten bij het ontwikkelen en toepassen van Blended Learning?’*.

1.2 Theoretisch Kader

Het volgende theoretische kader belicht BL en motivatie gevolgd door een theoretische analyse van motivatiefactoren die de implementatie van BL door mbo-docenten kunnen beïnvloeden. Hierbij wordt aandacht besteed aan technologische interactie, werklast, instellingscontext, studenten interactie, houding en overtuigingen van docenten en de bereidheid tot leren.

1.2.1 Blended Learning

BL is een studentgericht onderwijsontwerp waarbij fysieke interactie met ICT op elkaar worden afgestemd om activerende leeractiviteiten vorm te geven (Last & Jongen, 2021). Dit houdt in dat studenten door middel van verschillende activerende leeractiviteiten worden gestimuleerd tot interactie met elkaar, met de leerinhoud en met de docent, waarbij

ICT als middel dient. Hierdoor kunnen het leren en de communicatie zowel fysiek als online plaatsvinden en synchroon of asynchroon (Last & Jongen, 2021).

Mogelijke redenen om BL in te zetten zijn onder meer verbeterde toegankelijkheid van onderwijs, kostenbesparingen en onderwijsverbetering (Bonk & Graham, 2012). Het cursusontwerp in BL is essentieel, het moet aandacht besteden aan de kwaliteit van de leermaterialen, interacties en actief leren (Rodrigues et al., 2019; Vaughan, 2007; Yunusa & Umar, 2020). Docenten zijn degene die de verantwoordelijkheid hebben om onderwijs te ontwerpen en uit te voeren en zijn daarom een belangrijke factor bij het implementeren van BL. Om BL te kunnen ontwikkelen en toe te kunnen passen krijgen docenten de rol van facilitator, begeleider en ondersteuner waarvoor nieuwe kennis en vaardigheden nodig zijn (Mynbayeva et al., 2018; Thomas & Thorpe, 2019). Daarnaast is het van belang dat docenten digitaal geletterd zijn en dit ook kunnen overdragen naar studenten (Last, 2017).

1.2.2 Motivatie

De zelfdeterminatietheorie (SDT) is een motivatietheorie die onderscheid maakt tussen twee soorten motivatie, namelijk extrinsieke en intrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Extrinsieke motivatie, ook bekend als gecontroleerde motivatie, duidt op het uitvoeren van een activiteit onder druk, terwijl intrinsieke motivatie betrekking heeft op het uitvoeren van een activiteit vanuit een persoonlijke interesse in de activiteit (Ryan & Deci, 2000). Daarnaast wordt in de SDT ook gesproken over psychologische basisbehoeften die nodig zijn voor (intrinsieke) motivatie en een goed welbevinden. De drie basisbehoeften zijn autonomie, competentie en relatie. Autonomie gaat om de behoefte aan vrije wil. Dit kan het kiezen van eigen taken zijn, maar ook het nut inzien van taken of de mogelijkheid om initiatief te nemen (Ryan & Deci, 2000). Competentie gaat om het gevoel van kunnen. Iets doen waar je goed in bent, waarbij je het gevoel hebt dat je het kunt. Met Relatie wordt de sociale verbondenheid bedoeld. Hieraan wordt voldaan wanneer iemand zich betrokken voelt binnen een groep of

team waarin respectvol met elkaar wordt omgegaan. Wanneer iemand het gevoel heeft dat niet aan de drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan, zal dat een negatieve invloed hebben op de intrinsieke motivatie.

Intrinsieke motivatie bij docenten kan belangrijk zijn voor educatieve prestaties (Knowles, 1999), bij het verbeteren van de onderwijspraktijk (Pyhältö et al., 2012; Wagner en French, 2010), bij professionele groei (Bloom, 2005) en bij het voorspellen van innovatief gedrag (Amabile et al., 1996; Messman & Mulder, 2013; Thurlings et al., 2015). Wanneer een school ondersteunend is voor de behoeften aan relatie, competentie en autonomie zijn docenten meer intrinsiek gemotiveerd om innovatieve onderwijsveranderingen te implementeren, zoals BL, wat zorgt voor een meer duurzame implementatie (Lam et al., 2010). Medewerkers die intrinsiek gemotiveerd zijn, zijn eerder geneigd manieren te vinden om methoden of activiteiten binnen hun werk te verbeteren, wat resulteert in een betere prestatie op het werk (Jung et al., 2003). In verschillende onderzoeken is aangetoond dat intrinsieke motivatie bij docenten een positieve invloed kan hebben op de prestaties van studenten (Knowles, 1999), de interesse en volharding van studenten (Radel et al., 2010) en de motivatie van studenten (Lam et al., 2008).

1.2.3 Motivatie en Blended Learning

Ibrahim en Nat (2019) ontwikkelden een motivatiemodel voor BL dat gebaseerd is op literatuuronderzoek en empirisch getest in het hoger onderwijs van Turkije en Noord-Cyprus. Dit model identificeert twee intrinsieke en vier extrinsieke motivatiefactoren. Onder de extrinsieke factoren vallen technologische interactie, die het gebruik van technologie omvat, en werklast, gerelateerd aan de tijd die nodig is voor de ontwikkeling en implementatie van BL. Ook de instellingscontext, waaronder de technologische infrastructuur, herdefiniëring van rollen, beleidsvorming, en ondersteuningsmogelijkheden, en studentinteractie, refererend aan de reactie van studenten op BL, zijn opgenomen. De intrinsieke factoren omvatten de

houdingen en overtuigingen van docenten over de integratie van technologie en BL in onderwijs en de bereidheid tot professionele ontwikkeling als capaciteitsopbouw.

1.2.3.1 Technologische interactie. Wanneer docenten denken dat technologie nuttig is in hun lessen, zijn ze meer geneigd om het te gaan gebruiken (Cigdem & Topcu, 2015). Aan de andere kant kan een gebrek aan ICT geletterdheid de ontwikkeling van BL vertragen of blokkeren (Davis & Fill, 2007; Last, 2017). Als docenten veel met technologie werken, zijn ze eerder van plan om BL in hun lessen te integreren.

Uit de mbo monitor 'Leren en lesgeven met ICT in het mbo' (Van Rens et al., 2022) geeft meer dan de helft van de deelnemende docenten aan dat ze niet of basaal over vaardigheden beschikken die te maken hebben met het didactisch gebruik van ICT en die te maken hebben met het ontwerpen van BL. Wel ziet het merendeel, 72,6 % van alle docenten de meerwaarde van ICT in. Mbo-docenten geven na de covid periode aan voordelen te zien bij het gebruik van digitale tools (Hagedoorn & Hanekamp, 2020). Bij het ontwikkelen en toepassen van BL is het gebruik van technologie essentieel.

1.2.3.2 Werklast. Werklast kan invloed hebben op de werkdruk, die samenhangt met de balans tussen taakeisen en de capaciteit om deze uit te voeren (Wiezer et al., 2012). In eerder onderzoek wordt gesproken over academische werklast (Ibrahim & Nat, 2019), echter hebben docenten in het hoger onderwijs andere verantwoordelijkheden dan mbo-docenten, zoals onderzoek (Chen, 2015).

Ongeveer driekwart van de mbo-docenten ervaart hoge werkdruk, voornamelijk door tijdgebrek voor lesgebonden taken en onderwijsvernieuwingen. (Van Toly et al., 2017). Ze missen vaak vakspecifieke methoden waardoor ze naast lesgeven ook actuele leerarrangementen moeten voorbereiden. Er is meestal weinig tijd en ruimte voor onderzoekend ontwerpen en het documenteren van ontwerpprocessen (Schobben, 2021). Het

ontwikkelen en verzorgen van BL, wat ook een ontwerpproces is, kan daarom zorgen voor meer werkdruk.

1.2.3.3 Instellingscontext. Beslissingen over infrastructuur en institutionele ondersteuning zijn belangrijke motivatoren voor het toepassen van BL (Porter & Graham, 2015). Het betrekken van docenten bij besluitvormingen heeft een positief effect op de motivatie van docenten (Jongmans et al., 2004; Rowan et al., 1993; Schobben, 2021; Smylie et al., 1996). Het is belangrijk dat er ondersteuning is vanuit de organisatie zowel tijdens het ontwikkelproces als tijdens het toepassen van BL (Schobben, 2021). Goede technische, vakinhoudelijke en didactische ondersteuning en middelen kunnen bijdragen aan de motivatie van docenten om BL toe te passen (Graham et al., 2013; Lotrecchiano et al., 2013; Porter & Graham, 2015). De hoeveelheid ondersteuning die een docent nodig heeft is persoonsafhankelijk, wat ook verschillen kan geven in de ervaren ondersteuning (Last, 2017).

1.2.3.4 Studentinteractie. Positieve feedback van studenten kan docenten stimuleren BL te gebruiken (Ibrahim & Nat, 2019). De motivatie en tevredenheid van studenten speelt daarom ook een belangrijke rol bij het ontwikkelen en toepassen van BL (Vanslambrouck et al., 2018). De mogelijkheden die BL kan bieden zoals adaptief leren en meer flexibiliteit kunnen hieraan bijdragen (Smith & Hill, 2019). ICT geletterdheid bij studenten speelt hierin ook een rol (Stacey & Gerbic, 2008)

Uit de JOB-monitor van 2022 (ResearchNed, 2022) blijkt dat maar weinig studenten positief zijn over online onderwijs. Hierin is ook de covid periode meegenomen, waarin studenten in periodes alleen maar online les hebben gehad. Over de begeleiding van docenten en het lesgeven van docenten is meer dan de helft van de studenten positief, maar over het lesmateriaal is het merendeel niet positief (ResearchNed, 2022). BL kan bijdragen aan meer tevredenheid bij studenten betreffende deze onderwerpen.

1.2.3.5 Houding en overtuigingen van de docent. Een positieve perceptie ten opzichte van technologie is een belangrijke factor bij het integreren van ICT en daarom ook voor het toepassen van BL (Buchanan et al., 2013; Ertmer, 2012; Johnson et al., 2012; Thornton, 2010). Uit de mbo monitor ‘Leren en lesgeven met ICT in het MBO’ (Van Rens et al., 2022) blijkt dat 72,5 % van de docenten meerwaarde ziet in het gebruik van ICT.

De pedagogische overtuiging dat BL kan ondersteunen bij verbeterde leerresultaten en betrokkenheid van studenten kan motiverend werken om ICT te integreren (Teo, 2009), zo ook de overtuiging dat BL effectief kan zijn in het ondersteunen van verschillende leerstijlen en het bevorderen van interactie en samenwerking (Tondeur et al., 2016).

1.2.3.6 Leren van de docent. Het succes van BL hangt onder andere af van docentprofessionalisering, die de interactie met technologie kan verbeteren en positieve percepties en overtuigingen bevordert (Johnson et al., 2012; Hilliard, 2015). BL vereist speciale didactische en technische vaardigheden, aangezien docenten meer als facilitators van het leerproces fungeren en moeten leren lesgeven in een online omgeving (Vaughan, 2007; Üstün & Tracey, 2019; Freeman & Tremblay, 2013).

Docenten kunnen zelfstandig of via hun instelling zoeken naar professionalisering. Hun bereidheid tot deelname aan een professionaliseringsactiviteit kan in drie categorieën worden verdeeld, namelijk die geen noodzaak zien om te leren, die willen leren, maar niet weten hoe en die graag willen leren (Van Eekelen et al., 2006). Vooral intrinsiek gemotiveerde mbo-docenten voor digitale innovatie nemen eerder deel aan ICT-professionaliseringsactiviteiten (Van der Boom et al., 2021).

1.3 Huidige Studie

Het doel van deze exploratieve studie is het identificeren van factoren die de motivatie van docenten in het mbo beïnvloeden bij het ontwikkelen en toepassen van BL. Zodat bij het implementeren van BL gericht kan worden op de factoren waar het nu nog ontbreekt aan

motivatie. De onderzoeksvraag luidt als volgt: *"Welke intrinsieke en extrinsieke factoren hebben invloed op de motivatie van mbo-docenten bij het ontwikkelen en toepassen van Blended Learning?"*.

Om deze vraag te onderzoeken, is een holistische meervoudige casestudy design toegepast, waarbij het motivatiemodel van Ibrahim en Nat (2019) uit Figuur 1 is gebruikt. Het model gaat ervan uit dat de motivatie om BL toe te passen voortkomt uit de extrinsieke factoren en intrinsieke factoren die zijn uitgewerkt in het theoretisch kader.

Het onderzoek is een meervoudige casestudy omdat er naar meer dan één case is gekeken waardoor de resultaten vergeleken kunnen worden wat zorgt voor een breder inzicht (Yin, 2017). Er zijn twee cases onderzocht in twee mbo-instellingen, waarvan een aantal docenten door middel van een vragenlijst behorende tot het motivatiemodel is bevroegd. Met behulp van een semigestructureerd interview met vier docenten is vervolgens dieper ingegaan op deze onderwerpen. Daarnaast is de context van de instellingen geanalyseerd door het analyseren van beschikbare beleidsdocumenten. De verzamelde data is geanalyseerd en vergeleken om te onderzoeken of de extrinsieke en intrinsieke factoren uit het motivatiemodel invloed uitoefenen op de motivatie van docenten om BL te ontwikkelen en toe te passen.

De casestudy is holistisch doordat de instellingen als een geheel worden gezien, dus als een case (Yin, 2017). Deze methodologie voor onderzoek is passend doordat het toepasbaar is om een bepaalde situatie nauwkeurig te onderzoeken, waarbij de nadruk ligt op het begrijpen van één individu of zelfs meerdere personen binnen een specifieke omgeving, zoals beschreven in het werk van Creswell (2021). Dit onderzoek richt zich op het analyseren van de motivatie van docenten binnen een mbo context waarin BL gedeeltelijk wordt toegepast of nog toegepast gaat worden.

Figuur 1*Motivatiemodel als Theoretisch Raamwerk*

Noot. Overgenomen en vertaald uit *Blended Learning motivation model for instructors in higher education institutions*, door M.M. Ibrahim en M. Nat, 2019

2. Methode

2.1 Deelnemers

Er zijn twee mbo-onderwijsinstellingen geselecteerd als casus, op basis van hun relevantie voor de onderzoeksdoelen. Aanvankelijk waren twee instellingen geselecteerd die betrokken waren bij een kennistafel over BL.). Echter, door uitdagingen in de dataverzameling bij een van deze instellingen, werd een andere instelling in het onderzoek opgenomen ter vervanging. Deze instelling heeft eveneens de ambitie BL te integreren in het onderwijsaanbod.

De dataverzameling bestond uit een doelgerichte steekproefmethode waarbij docenten van de twee instellingen werden geselecteerd om deel te nemen aan een enquête en, indien bereid, aan een semigestructureerd diepte-interview. De selectiecriteria voor deelname waren dat docenten reeds of toekomstig betrokken moesten zijn/worden bij het ontwikkelen en toepassen van BL.

Voor aanvang van de dataverzameling werd bij de betreffende onderwijsinstellingen toestemming gevraagd voor de uitvoering van het onderzoek. De betrokken docenten werden per e-mail uitgenodigd deel te nemen aan het onderzoek. Hoewel getracht werd een diverse groep docenten samen te stellen qua ervaringsniveaus, om een breed scala aan perspectieven te verzamelen, was dit niet in alle gevallen mogelijk. Bij de eerste instelling werd gebruikgemaakt van een bestaande lijst van docenten die betrokken waren bij BL, voortgekomen uit een eerdere enquête uitgevoerd op de instelling. Bij de tweede instelling werden docenten benaderd die deelnamen aan een programma gericht op de ontwikkeling van interactieve technologie voor het onderwijs.

De deelnemende docenten ontvingen via e-mail met daarin een link naar de vragenlijst en een informatiebrief met details over de vrijwillige aard van hun deelname, het recht om op elk moment zonder consequenties uit het onderzoek te stappen, en de waarborging van de anonimiteit van de verzamelde data. Deelnemers stemden impliciet in met deelname aan het onderzoek. In de enquête konden zij aangeven of ze bereid waren mee te werken aan een verdiepend interview.

Het streven was om van beide instellingen minimaal vijf docenten te benaderen en met minimaal twee docenten per instelling een verdiepend interview te houden. Ondanks dat deze aantallen beperkt zijn, wat de betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van de bevindingen kan beïnvloeden, waren deze voldoende voor de exploratieve aard van de studie. Deze benadering werd gekozen om het onderzoek beheersbaar te houden binnen het beschikbare tijdsbestek.

2.2 Meetinstrumenten en Materialen

Door gebruik te maken van meerdere instrumenten en databronnen en deze op verschillende manieren te analyseren is triangulatie opgetreden wat de betrouwbaarheid en validiteit van onderzoeksresultaten versterkt. Mede door het gebruik van zowel kwantitatieve

als kwalitatieve data is hierdoor een dieper en completer begrip verkregen door verschillende perspectieven, benaderingen en gegevensbronnen samen te laten komen (Yin 2017).

2.2.1 Vragenlijst

Een vragenlijst gebaseerd op het motivatiemodel van Ibrahim en Nat (2009) is vertaald, aangepast door feedback van mbo-docenten en gebruikt in LimeSurvey. Dit onderzoek focust op de motivatie voor het toepassen van BL, waardoor enkele vragen zijn weggelaten die gingen over het daadwerkelijk toepassen van BL.

Vanuit LimeSurvey is een link van de vragenlijst gegenereerd met in het eerste deel enkele algemene vragen over het aantal jaren onderwijservaring, het aantal jaren onderwijservaring in het mbo, de hoeveelheid aan professionalisering ten behoeve van BL en het niveau met betrekking tot BL. Het tweede deel van de vragenlijst bestond uit 28 items over motivatiefactoren op een 5-punt Likertschaal (zie Bijlage A), waarbij 1 = Sterk Oneens, 2 = Mee Oneens, 3 = Neutraal, 4 = Mee Eens en 5 = Sterk Eens. De betrouwbaarheid van de vragenlijst hoog, met een Cronbach's alfa-coëfficiënt boven 0,7 voor alle factoren (Ibrahim & Nat, 2019; Kannan & Tan, 2005). Aan het eind van de vragenlijst kon de respondent aangeven mee te willen werken aan een verdiepend interview. De vragenlijst nam maximaal 15 minuten in beslag.

2.2.2 Semigestructureerd verdiepend interview

Een semigestructureerd interviewprotocol (zie Bijlage B) is opgesteld voor verdiepende interviews om dieper in te gaan op motivatiefactoren en bevindingen. Deze is gebaseerd op motivatiefactoren uit de vragenlijst, geanalyseerde antwoorden en documentanalyses. Deelnemers konden specifieke en relevante voorbeelden geven.

De verdiepende interviews zijn deels fysiek afgenomen en deels via Teams. Hiervoor is eerst per mail of per telefoon een afspraak gemaakt. Met toestemming zijn de interviews opgenomen om later te transcriberen. De interviews duurden gemiddeld 40 minuten.

2.2.3 Transcriberen en coderen

De data verkregen uit de semigestructureerde interviews zijn getranscribeerd met het programma Amberscript. De beleidsdocumenten en de transcripties zijn gecodeerd in het programma in ATLAS.ti Web (Atlas.ti, 2024). De codegroepen corresponderen met de factoren uit het motivatiemodel en het codeboek is opgesteld met behulp van het theoretisch kader en tijdens het analyseren aangevuld met veelvoorkomende thema's (zie Bijlage C).

2.3 Procedure

Dit onderzoek is gestart na goedkeuring van de ethische commissie volgens de Fast track procedure. Nadat er toestemming was verkregen via contactpersonen van twee mbo-instellingen voor deelname aan het onderzoek is begonnen met de dataverzameling.

De werving van docenten geschiedde persoonlijk via e-mail. De respondenten van de eerste instelling kregen drie weken de tijd om een online vragenlijst in te vullen; na twee weken werd een herinneringsmail verstuurd. Door de wisseling van instelling was er voor de tweede instelling minder tijd en werd daar reeds na een week een herinnering gestuurd, hier besloeg de totale dataverzameling periode twee weken. Na ontvangst van de ingevulde vragenlijsten vond een kwantitatieve analyse plaats.

Parallel aan het verzamelen van enquête data zijn beleidsdocumenten die relevant zijn voor het onderwijs opgevraagd via de contactpersonen. Deze documenten zijn kwalitatief geanalyseerd met behulp van een opgesteld codeboek (zie Bijlage C)

Met behulp van de vragenlijst en het theoretisch kader is een interviewprotocol opgesteld voor de semigestructureerde interviews.(zie Bijlage B). Bij afname kon worden doorgevraagd wat zorgde voor verdieping van het onderzoek. De interviews zijn getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd op basis van het motivatiemodel.

De analyses van de verzamelde data zijn per instelling uitgevoerd, waarna de resultaten onderling vergeleken zijn. Ook is een vergelijking gemaakt tussen de verschillende methoden van dataverzameling en -analyse.

2.4 Data-Analyse

De data-analyse omvatte de evaluatie van vragenlijsten, documentanalyses en verdiepende interviews. De vragenlijsten werden beschrijvend geanalyseerd met behulp van SPSS, waarbij crosstab-analyses werden ingezet om inzicht te verkrijgen in de houding van de docenten ten opzichte van de motivatiefactoren, en te bepalen of deze houding overwegend positief of negatief was.

Voor de documentanalyse bij instelling 1 omvatte de documenten een onderwijsontwerpkader, een onderwijsconcept met generieke kenmerken, een visiedocument op onderwijs, beleid voor professionalisering en scholing, een strategisch koersdocument en een kaderbrief. Bij instelling 2 bestonden de documenten uit een strategisch koersdocument, een onderwijs kaderdocument en een implementatieplan voor gepersonaliseerd leren.

De codering tijdens de documentanalyse en de analyse van de interviews waren onderdeel van een iteratief proces waarin documenten herhaaldelijk werden doorgenomen en de coderingen dienovereenkomstig werden bijgesteld. Bij de documentanalyses werd gekeken naar de frequentie van geciteerde codes die correspondeerden met de motivatiefactoren en naar de inhoudelijke bespreking van deze citaten in de documenten.

Op gelijkaardige wijze werd de frequentie van geciteerde codes in de interviewtranscripties geanalyseerd om meer duiding en verdieping te geven aan de kwantitatieve data. Hierbij is specifiek aandacht besteed aan de genoemde positieve en negatieve aspecten gerelateerd aan deze codes.

Ten slotte werd een vergelijkende analyse uitgevoerd waarbij onderzocht werd in hoeverre het beleid en de faciliteiten zoals ervaren door de mbo-docenten zichtbaar en

motiverend waren. Ook werd geëvalueerd of de bevindingen uit de vragenlijsten overeenkomen met die uit de interviews en welke betekenis aan deze overeenkomsten en verschillen kon worden toegekend.

3. Resultaten

3.1 Resultaten vragenlijst

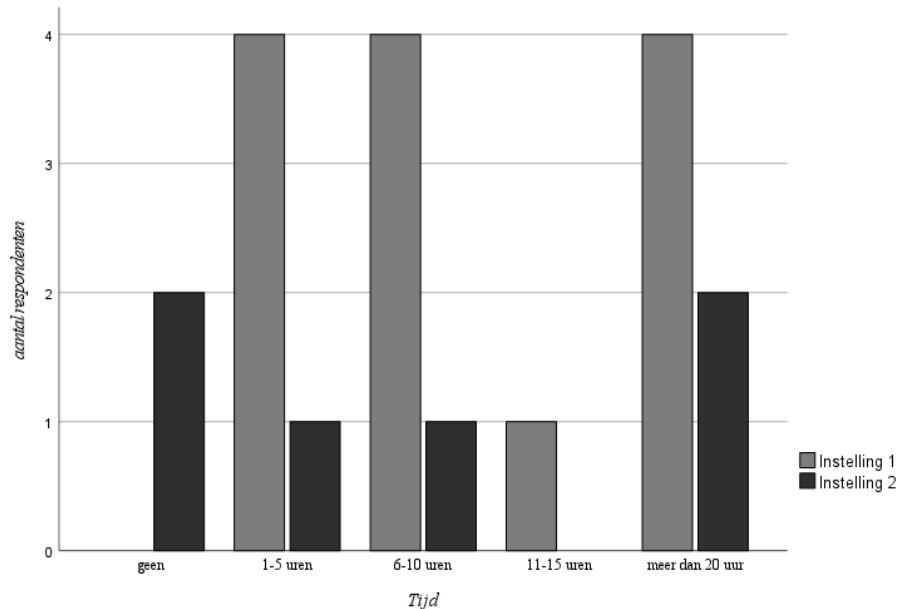
Van instelling 1 zijn in totaal dertien respondenten ($N1=13$), van wie elf respondenten (84,7%) 10 jaar of minder werkzaam in het mbo en twee (15,4%) meer dan 10 jaar. Alle respondenten geven aan tijd besteed te hebben aan professionalisering ten behoeve van BL **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.** Acht respondenten (61,5%) identificeren zich als beginner wat betreft het niveau van BL en vijf respondenten (38,5%) identificeren zich als gevorderde. Niemand identificeert zich als expert.

Van instelling 2 zijn in totaal zes respondenten ($N2=6$). Hiervan zijn vijf respondenten (83,3%) 10 jaar of minder werkzaam in het mbo en één (16,7 %) meer dan 20 jaar. De hoeveelheid tijd die besteed is aan professionalisering ten behoeve van BL verschilt van niks tot meer dan 20 uur (Figuur 2). Vier respondenten (66,7%) identificeren zich als beginner wat betreft het niveau van BL en twee respondenten (33,3%) identificeren zich als gevorderde. Niemand identificeert zich als expert.

In Tabel 1 staan van beide instellingen de resultaten uit de vragenlijst voor de vragen over de motivatiefactoren. Het aantal respondenten is steeds weergegeven in percentages. De opvallende resultaten worden hieronder per factor besproken.

3.1.1 Technologische interactie

Meer dan 50% van de docenten bij beide instellingen beoordeelt de technologische interactie positief. Echter, bij instelling 1 zijn er enkele negatieve meningen: één docent ziet geen verbetering in onderwijsprestaties en twee zijn kritisch over de toename in productiviteit.

Figuur 2*Tijd besteed aan Professionalisering t.b.v. BL*

3.1.2 Werklast

Bij instelling 1 wordt de werklast van BL overwegend als acceptabel beschouwd, hoewel er onzekerheid is over de verwachtingen. De responsverdeling laat een gelijke verdeling zien tussen docenten die overbelasting ervaren en die neutraal zijn, met 61,5% die de gestelde eisen als realistisch ziet. Over het algemeen zijn de meningen over de werkomstandigheden positief, ondanks enige variatie. In contrast, bij instelling 2 staat de meerderheid van de docenten neutraal tegenover de BL-werklast, met een minderheid die negatief is en aanzienlijke onzekerheid over de verwachtingen van BL onder de helft van de docenten.

3.1.3 Instellingscontext

Docenten van instelling 1 zijn overwegend positief over de middelen, de geschiktheid van de onderwijsomgeving en de ondersteuning voor BL, in tegenstelling tot hun collega's bij instelling 2, die een meer neutrale of zelfs negatieve houding aannemen, vooral wat betreft ondersteuningsmogelijkheden.

Tabel 1

Resultaten Vragenlijst in percentages

| Instelling | Sterk oneens | | oneens | | neutraal | | eens | | Sterk eens | |
|---|---|------|--------|------|----------|------|------|------|------------|------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| | Document is voor het laatst opgeslagen: Zojuist | - | - | 7,7 | - | 7,7 | 16,7 | 76,9 | 50,0 | 7,7 |
| Het combineren van technologie met mijn lesmateriaal verbetert mijn onderwijsprestaties | - | - | - | - | 15,4 | 16,7 | 76,9 | 33,3 | 7,7 | 50,0 |
| Het combineren van technologie met mijn lesmateriaal verbetert mijn onderwijs-effectiviteit | - | - | 15,4 | - | 23,1 | 16,7 | 53,8 | 50,0 | 7,7 | 33,3 |
| Het combineren van technologie met mijn lesmateriaal verhoogt mijn productiviteit | - | - | - | - | 7,7 | 16,7 | 76,9 | 50,0 | 15,4 | 33,3 |
| Het combineren van technologie met mijn lesmateriaal is nuttig voor mijn onderwijsactiviteiten | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Werklast | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Het opnemen van BL in mijn onderwijs zorgt ervoor dat ik me overbelast voel | 7,7 | - | 38,5 | - | 46,2 | 66,7 | 7,7 | 16,7 | - | 16,7 |
| Er wordt van mij verwacht dat ik veel doe in te weinig tijd met BL | 7,7 | - | 53,8 | - | 15,4 | 83,3 | 23,1 | - | - | 16,7 |
| Ik weet heel goed wat er van mij verwacht wordt met BL | 7,7 | 33,3 | 30,8 | 16,7 | 38,5 | 33,3 | 23,1 | 16,7 | - | - |
| De omstandigheden op mijn werkplek, bijvoorbeeld ruimte, licht en geluid, zijn voldoende om te oefenen met BL | - | - | 23,1 | 33,3 | 30,8 | 50,0 | 46,2 | 16,7 | - | - |
| Instellingscontext | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Ik heb de nodige middelen om BL toe te passen | - | - | 7,7 | 16,7 | 46,2 | 50,0 | 46,2 | 33,3 | - | - |
| Het bestuur ondersteunt het gebruik van BL | - | - | 15,4 | 33,3 | 30,8 | 33,3 | 53,8 | - | - | 33,3 |
| De onderwijsomgeving op mijn instelling is geschikt voor het toepassen van BL | - | - | 7,7 | 33,3 | 15,4 | 50,0 | 76,9 | 16,7 | - | - |
| Het ondersteuningsteam voor BL biedt hulp wanneer nodig | - | 33,3 | 23,1 | 16,7 | 23,1 | 50,0 | 53,8 | - | - | - |
| Tevredenheid studenten | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| BL biedt flexibiliteit aan studenten wat betreft hun studiebehoeften | - | - | - | - | 15,4 | - | 69,2 | 66,7 | 15,4 | 33,3 |
| BL stelt docenten in staat om een breed scala aan leermiddelen aan te bieden | - | - | - | - | 7,7 | 16,7 | 69,2 | 50,0 | 23,1 | 33,3 |
| Studenten zijn in staat BL te gebruiken ter ondersteuning van hun leerproces | - | - | 7,7 | - | 23,1 | 16,7 | 61,5 | 83,3 | 7,7 | - |
| BL helpt mijn studenten om hun leereffectiviteit te verbeteren | - | - | 15,4 | - | 7,7 | 16,7 | 69,2 | 66,7 | 7,7 | 16,7 |
| Houding en overtuigingen docent | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Ik vind BL interessant | - | - | 7,7 | - | 7,7 | 16,7 | 61,5 | 33,3 | 23,1 | 50,0 |
| Ik vind BL plezierig | - | - | 15,4 | - | 7,7 | 33,3 | 76,9 | 16,7 | - | 50,0 |
| Ik vind het leuk om les te geven met BL | - | - | 15,4 | - | 7,7 | 50,0 | 69,2 | 16,7 | 7,7 | 33,3 |
| Het gebruik van BL is een goed idee | - | - | - | - | 15,4 | 16,7 | 53,8 | 33,3 | 30,8 | 50,0 |
| Leren van de docent | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Er zijn voldoende professionaliseringsactiviteiten om te leren hoe BL kan worden toegepast | - | 16,7 | 30,8 | 66,7 | 23,1 | - | 38,5 | 16,7 | 7,7 | - |
| Ik voel me technisch voorbereid om mijn lessen te geven met behulp van BL | 7,7 | - | 23,1 | 33,3 | 23,1 | 33,3 | 38,5 | 16,7 | 7,7 | 16,7 |
| Training door het ondersteuningsteam kan mijn vaardigheid om BL toe te passen verbeteren | - | 16,7 | 15,4 | 16,7 | 23,1 | - | 53,8 | 50,0 | 7,7 | 16,7 |
| Het ondersteuningsteam kan mijn problemen snel oplossen | - | 16,7 | 23,1 | 50,0 | 38,5 | 16,7 | 38,5 | 16,7 | - | - |
| Motivatie voor het toepassen van BL | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Ik denk dat BL bijdraagt aan mijn deskundigheid | - | - | 7,7 | - | - | 33,3 | 84,6 | 16,7 | 7,7 | 50,0 |
| Ik denk dat ik door het gebruik van BL meer voldoening krijg in mijn werk | - | - | 7,7 | - | 30,8 | 66,7 | 53,8 | - | 7,7 | 33,3 |
| Ik denk dat succesvol zijn met BL mij het gevoel geeft competent te zijn | - | - | 7,7 | 16,7 | 46,2 | 16,7 | 38,5 | 33,3 | 7,7 | 33,3 |
| Ik denk dat succesvol zijn met BL mij meer zelfvertrouwen geeft | - | - | 15,4 | 16,7 | 30,8 | 16,7 | 46,2 | 33,3 | 7,7 | 33,3 |

Noot. N1=13, N2=6

3.1.4 Studentinteractie

Bij beide instellingen is de perceptie van docenten over het algemeen positief ten aanzien van de impact van BL op studenttevredenheid en hun vermogen om BL te gebruiken in hun leerproces. Echter, bij instelling 1 zijn er enkele uitzonderingen: één respondent twijfelt of studenten BL effectief kunnen inzetten voor hun leerproces, en twee anderen zijn negatief over de bijdrage van BL aan de verbetering van leeractiviteiten.

3.1.5 Houding en overtuiging docent

Docenten bij beide instellingen vertonen overwegend positieve houding en overtuigingen ten aanzien van BL. Bij instelling 1 zijn echter enkele docenten negatief gestemd. Bij instelling 2 neemt de helft van de docenten een neutrale positie in wat betreft hun enthousiasme voor het lesgeven met BL.

3.1.6 Leren van de docent

Bij instelling 1 zijn meer docenten positief dan negatief over hun eigen leerproces met betrekking tot BL. Bij instelling 2 overheerst echter een negatieve houding, hoewel er een positieve perceptie bestaat over de bijdrage van trainingen door ondersteuningsteams aan de verbetering van vaardigheden om BL toe te passen..

3.1.7 motivatie voor het toepassen van BL

Bij instelling 1 zijn de meeste docenten (>50%) het eens of sterk eens met de voordelen van het toepassen van BL, hoewel een gelijk aantal neutraal staat tegenover het verkrijgen van een competent gevoel door succes met BL. Bij instelling 2 heerst eveneens een algemeen positivisme (>50%) over BL, maar een meerderheid is neutraal over het verkrijgen van meer werkvolvoening door het gebruik ervan..

3.2 Resultaten documentanalyse

In Tabel 2

Tabel is te zien hoe vaak de motivatiefactoren worden aangehaald in de beleidsdocumenten en welke verdeling van codes daarbij horen. Hierin valt bij instelling 1 op dat de nadruk met name ligt op de studenten en dat er weinig nadruk ligt op de technologische interactie. Bij instelling 2 valt op dat er weinig nadruk ligt op het leren van de docent. De inhoud van de aanhalingen worden hieronder per factor besproken.

Tabel 2*Aanhalingen van de Motivatiefactoren in Beleidsdocumenten*

| <i>Motivatiefactor met bijbehorende codes</i> | <i>Instelling 1</i> | | <i>Instelling 2</i> | |
|---|---------------------|----------|---------------------|----------|
| | <i>aantal</i> | <i>%</i> | <i>aantal</i> | <i>%</i> |
| Technologische interactie | | 3 | | 19 |
| Gebruik technologie/ICT/ELO | 2 | | 10 | |
| ICT geletterdheid docenten | 1 | | 2 | |
| Werklast | | 21 | | 24 |
| Ontwikkeling | 7 | | 10 | |
| Takenpakket/taakeisen | 8 | | 2 | |
| Onderwijsontwerp | 5 | | 2 | |
| Werkdruk | 1 | | 1 | |
| Beschikbare tijd/ ontwikkeltijd werkplek | 1 | | - | |
| Instellingscontext | | 21 | | 20 |
| Manier van beleidsvorming | 7 | | 3 | |
| Gezamenlijke afspraken | 7 | | 5 | |
| Ontwerpprincipes | 6 | | - | |
| Beleid t.o.v. BL | 3 | | 2 | |
| Technologische infrastructuur | - | | 2 | |
| Rolverdeling docent/student | - | | 1 | |
| Studentinteractie | | 42 | | 28 |
| Betekenisvol onderwijs | 12 | | 3 | |
| Persoonlijke ontwikkeling | 10 | | - | |
| Adaptief leren | 8 | | 9 | |
| Beste voor de student | 7 | | 4 | |
| Begeleiding | 4 | | 2 | |
| leerproces | 3 | | - | |
| Ict geletterdheid studenten | 1 | | - | |
| Houding en overtuigingen | | - | | - |
| Leren van de docent | | 13 | | 9 |
| Professionaliseringsmogelijkheden | 10 | | 6 | |

| | | |
|------------------------------------|-----|-----|
| Stimulatie tot professionalisering | 4 | - |
| Totaal | 108 | 64 |
| | 100 | 100 |

3.2.1 *Technologische interactie*

Instelling 1 erkent in haar beleidsdocumenten aanzienlijke veranderingen in vereiste kennis en vaardigheden door trends als digitalisering, automatisering en technologisering, die de ICT-geletterdheid van docenten beïnvloeden. Deze technologische invloeden veranderen zowel onderwijs als communicatie, en de instelling streeft ernaar dat alle opleidingen een vastgestelde elektronische leeromgeving (ELO) gaan gebruiken

Instelling 2 benadrukt juist het gebruik van geavanceerde technologieën zoals AI, VR, robotica en gamificatie. De instelling is actief betrokken bij een samenwerkingsverband dat digitale technologieën inzet voor maatschappelijke uitdagingen in proeftuinen gericht op duurzaamheid, gezondheid en leefbaarheid. Er wordt gestreefd naar snelle adoptie en implementatie van deze technologieën om de onderwijskwaliteit te verhogen, ondersteund door een digitaal studentenvolgsysteem en een uitgebreid beleid voor digitalisering. Ook wordt het belang van continue professionele ontwikkeling van medewerkers in technologische en digitale vaardigheden benadrukt, noodzakelijk door de groeiende vraag naar specifieke kennis en vaardigheden als antwoord op maatschappelijke ontwikkelingen.

3.2.2 *Werklast*

Bij instelling 1 ligt de focus op de ontwikkeling en innovatie van onderwijsmethoden, waarbij duurzaamheid en kwaliteit van het onderwijsontwerp worden benadrukt. Autonomie van docenten binnen duidelijk gedefinieerde rollen en verantwoordelijkheden wordt gewaardeerd, met aandacht voor werkdruk en flexibele werktijden om aan persoonlijke behoeften te voldoen. Tevens is thuiswerken een optie onder het thema Werkplek.

Instelling 2 richt zich eveneens op innovatie door het exploreren van nieuwe onderwijsmogelijkheden met een focus op duurzame verbetering en gepersonaliseerd leren. Onderwijsprofessionals worden aangemoedigd om nieuwsgierig te zijn en open te staan voor experimenten. Onderwijsteams hebben de vrijheid om gepersonaliseerd leren zelf vorm te geven, met een streven naar gezamenlijke ontwikkeling van kernonderwistaken die over opleidingen heen gelijk zijn. Er is een nadruk op de didactische en pedagogische bekwaamheid van docenten, met specifieke aandacht voor de toegenomen behoeften van studenten aan ondersteuning en begeleiding. De organisatie streeft naar een aangename werkomgeving met goede carrièremogelijkheden en maatregelen om werkgerelateerde stress te minimaliseren

3.2.3 Instellingscontext

Instelling 1 benadrukt regelmatig gezamenlijke afspraken en ontwerpprincipes voor onderwijs, gericht op uniformiteit en harmonisatie. Deze principes omvatten consistentie in merkidentiteit, gelijkwaardigheid en een geharmoniseerd opleidingsontwerp gebaseerd op kwalificatiedossiers, inclusief praktijkleren en sociale interactie. Beleidsvorming wordt elke twee jaar gecommuniceerd via een kaderbrief, die actief wordt besproken op verschillende niveaus binnen de organisatie, met input van tevredenheidsonderzoeken onder medewerkers en studenten. De coördinatie van onderwijsontwikkeling, toetsing en innovatie vindt plaats op instellingsniveau, terwijl de praktische uitvoering, inclusief de implementatie van BL, op locatieniveau wordt bepaald. BL wordt hierbij gezien als een integraal onderdeel van innovatie, waarbij online en offline onderwijs elkaar aanvullen en versterken.

Instelling 2 voert een beleidsvorming uit als een collectief proces, waarbij stakeholders gezamenlijk strategische beslissingen nemen en normen vaststellen. Het beleid benadrukt uniformiteit en proactiviteit in de samenwerking, met een focus op gepersonaliseerd leren waarbij de student centraal staat in het leerproces. Verwacht wordt dat locaties een deel van

de onderwijstijd besteden aan BL, gedefinieerd als een integratie van verschillende leervormen zoals klassikale lessen, e-learning, webinars en kennisbijeenkomsten, met een minimum van 10% van de onderwijstijd besteed aan digitale vormen en hulpmiddelen. De technologische infrastructuur speelt een cruciale rol in het ondersteunen van dit onderwijsmodel door diverse technieken en digitale toepassingen.

3.2.4 Studentinteractie

Instelling 1 richt zich op het leveren van inhoudelijk sterk, relevant en betekenisvol onderwijs dat technische vaardigheden integreert, essentieel in de hedendaagse digitale wereld. Er wordt nadruk gelegd op het stimuleren van studenten om eigen verantwoordelijkheid en regie over hun leerproces te nemen, een aanpak die onderwijskwaliteit en studentenwelzijn bevordert binnen een veilige leeromgeving. BL speelt een essentiële rol in het personaliseren van het onderwijs, met een focus op individuele aandacht en ontwikkelingsmogelijkheden. De instelling ondersteunt zowel academische als persoonlijke groei, met persoonlijke begeleiding die elke student centraal stelt.

Instelling 2 benadrukt gepersonaliseerd leren, waarbij het onderwijs aangepast wordt aan het individuele leerproces van elke student, met een focus op het optimaliseren van studenttevredenheid. Deze benadering wordt gezien als een meerwaarde, gericht op betekenisvol onderwijs dat zowel motiverend als inspirerend is, en toepasbaar in de dagelijkse realiteit van studenten. Studenten ontvangen maatwerk in begeleiding essentieel voor hun professionele groei.

3.2.5 Houding en overtuiging docent

Over de houding en overtuigingen van de docent omtrent BL is in de beleidsdocumenten niets terug te vinden.

3.2.6 Leren van de docent

Instelling 1 legt de nadruk op de professionalisering van docenten, waarbij een beleid is vastgesteld dat zowel vakinhoudelijke als persoonlijke ontwikkelingsmogelijkheden biedt. De instelling stimuleert voortdurende ontwikkeling via strategische personeelsplanning en een specifiek platform dat ondersteuning, training en scholing faciliteert. Overeenkomstig aan de CAO Mbo artikel 4.1, wordt er binnen de strategische koers aandacht besteed aan het investeren in tijd, geld en ruimte voor professionalisering, met specifieke aandacht voor vaardigheden gerelateerd aan BL.

Instelling 2 benadert professionalisering via een centrale opleidingsschool die fungeert als hub voor leergemeenschappen die zich richten op belangrijke thema's, hoewel deze thema's niet expliciet worden gespecificeerd. Daarnaast biedt de instelling een inwerkprogramma aan voor nieuwe collega's om een soepele integratie te garanderen, en stelt het ook ervaren medewerkers in staat om voortdurend te professionaliseren.

3.3 interviews

Bij beide instellingen hebben twee respondenten deelgenomen aan verdiepende interviews (zie Tabel 3). Deze respondenten waren betrokken bij de ontwikkeling en implementatie van BL en toonden zich hiervoor gemotiveerd, ondanks potentiële negatieve effecten van motivatiefactoren. Docenten uitten de wens om hun vaardigheden in BL te verbeteren en zochten naar praktische hulpmiddelen om dit te bewerkstelligen. In Tabel 4 is te zien dat de reacties op motivatiefactoren zowel stimulerend als belemmerend kunnen zijn. Voor elke factor zal een samenvattende beschrijving worden gegeven van de uitspraken van de respondenten, waarbij incidenteel een citaat wordt opgenomen ter illustratie.

Tabel 3

Algemene gegevens Respondenten Interview

| Respondent | Instelling | Jaren onderwijservaring in het mbo | Uren besteed aan professionalisering t.b.v. BL | Niveau BL |
|------------|------------|---------------------------------------|--|------------|
| 1.1 | 1 | 0-5 | 1-5 | beginner |
| 1.2 | 1 | 6-10 | >20 | gevorderde |
| 2.1 | 2 | 0-5 | 1-5 | Beginner |
| 2.2 | 2 | 0-5 | >20 | gevorderde |

Tabel 4*Aantal Uitspraken per Motivatiefactor*

| | TI | WL | IC | TS | HO | LD | MB |
|----------------------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Instelling 1 | | | | | | | |
| Interview 1.1 | 4 | 23 | 9 | 13 | 2 | 8 | 14 |
| Interview 1.2 | 2 | 21 | 8 | 8 | 6 | 7 | 8 |
| Totaal | 6 | 44 | 17 | 21 | 8 | 15 | 22 |
| Stimulerend | 4 | 18 | 10 | 17 | 6 | 11 | 15 |
| Neutraal/informatief | 2 | 5 | 1 | 2 | - | 2 | 6 |
| Belemmerend | - | 21 | 6 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Instelling 2 | | | | | | | |
| Interview 2.1 | 2 | 29 | 7 | 20 | 2 | 10 | 9 |
| Interview 2.2 | 5 | 20 | 14 | 11 | 10 | 7 | 12 |
| Totaal | 7 | 49 | 21 | 31 | 12 | 17 | 21 |
| Stimulerend | 3 | 18 | 6 | 22 | 10 | 6 | 12 |
| Neutraal/informatief | 1 | 7 | 5 | - | - | 3 | 7 |
| Belemmerend | 3 | 24 | 10 | 9 | 2 | 9 | 2 |

Noot. TI=Technologische Interactie; WL=Werklast; IC=Instellingscontext; HO=Houding en overtuigingen; LD=Leren van de docent; MB= Motivatie voor BL

3.3.1 Technologische interactie (TI)

Bij instelling 1 heerst een positieve houding ten aanzien van technologie. Docenten werken met diverse digitale programma's en tools, en beschouwen zichzelf en andere docenten als voldoende vaardig om deze effectief te gebruiken. Er is ook een neiging tot het verkennen van nieuwe technologieën, zoals het frequent gebruik van LessonUp.

In instelling 2 is men eveneens positief over het gebruik van technologie, hoewel dit nog op beperkte schaal plaatsvindt binnen de instelling. Digitalisering is een verplicht onderdeel van het curriculum. Docenten die zich bezighouden met creatieve software maken logischerwijs uitgebreid gebruik van technologie. Er is een voorkeur voor

gebruiksvriendelijke technologieën die de inzet ervan stimuleren. Voorbeeldcitaat: “Het moet wel heel bruikbaar zijn en vooral de tool zelf mag geen opgave zijn”.

3.3.2 *Werklast (WL)*

In instelling 1 zijn de percepties over de werklast gemengd. Stimulerende factoren omvatten de beschikbaarheid van voldoende middelen, zoals apparaten en licenties, die de implementatie van BL ondersteunen. Er is bereidheid om extra tijd voor ontwikkeling te overwegen en onderhoud van een bestaand BL-programma wordt als tijdsefficiënt beschouwd. Echter, de behoefte aan tijd voor innovatie en het gebrek aan breed gedragen steun voor BL vormen belemmeringen. De docenten ervaren ook tijdgebrek door de veelheid aan taken naast het lesgeven. Voorbeeldcitaat: “Je merkt wel, door alle druk van alle drukte die er natuurlijk op de vestiging is, dat je sommige dingen gewoon snel op het oude vertrouwde terugpakt”.

In instelling 2 wordt eveneens tijd vrijgemaakt voor het ontwikkelen van interactieve technologieën, wat als stimulerend wordt ervaren. De bevroegde docenten zijn bereid om eigen tijd te investeren in innovatie. Desondanks wordt de ontwikkeling en toepassing van BL belemmerd door de afhankelijkheid van persoonlijke motivatie om extra tijd te investeren, wat resulteert in onvoldoende voorbereidingstijd en de noodzaak om het team te overtuigen en te ondersteunen. Voorbeeldcitaat: “Ik denk dat elke mbo-school in ieder geval met dezelfde problematiek zit op het moment. Ze willen het wel heel graag. Alleen, dat is weer iets wat erbij komt en we zitten allemaal al zo vol”. Dit leidt tot overuren en een mismatch met het bestaande rooster. De beperkte beschikbaarheid van materialen en veranderingen die weerstand bij collega's veroorzaken, dragen verder bij aan de uitdagingen.

3.3.3 *Instellingscontext (IC)*

In instelling 1 worden diverse stimulerende aspecten voor de implementatie van BL benoemd, zoals het opnemen van BL in het beleid, de beschikbaarheid van ondersteuning, en de creatie van een BL-platform. Bovendien zijn er instellingsbrede mogelijkheden voor een vaste ontwikkeldag voor interactieve technologie. Echter, deze stimulerende maatregelen worden niet effectief gecommuniceerd binnen de instelling; het platform is moeilijk vindbaar en een docent was zelfs onbewust van het bestaan ervan, wat de implementatie belemmert. Voorbeeldcitaat: “Daar moeten we iets mee, maar de rest van de collega's zullen daar niet zo van op de hoogte zijn”.

In instelling 2 wordt de deelname aan een programma dat een dag per week wijdt aan de ontwikkeling van interactieve technologie als stimulerend ervaren. Er is aanzienlijke vrijheid in de onderwijsinrichting en gepersonaliseerd leren is een speerpunt dat door BL kan worden gefaciliteerd. Desondanks is de ondersteuning voor BL minimaal; er is geen kenniscentrum en het niveau van de beschikbare i-coaches varieert sterk, waardoor ondersteuning vaak neerkomt op informele assistentie tussen collega's. Voorbeeldcitaat: “Ik kan me voorstellen dat dit voor sommige mensen een heel ingewikkeld proces is en dan is het jammer dat niemand anders dat ze daarmee kan helpen”. Beide respondenten ervaren een gebrek aan specifiek beleid voor BL als een belemmerende factor.

3.3.4 *Studentinteractie (SI)*

In instelling 1 is de positieve feedback van studenten op BL een duidelijke stimulans voor docenten. Ze benoemen de voordelen van BL, zoals afwisseling in leermaterialen, plaats- en tijdonafhankelijk leren, en de mogelijkheid tot differentiatie, wat de betrokkenheid en motivatie van studenten lijkt te verhogen. Voorbeeldcitaat: “Voor de studenten denk ik dat het fijn is omdat je heel veel variatie kan bieden. Dus er zit altijd wel iets tussen wat voor iemand werkt”. Bovendien benoemen de docenten dat de meeste studenten beschikken over adequate

digitale vaardigheden. Echter, weerstand tegen BL kan optreden bij studenten die gewend zijn aan traditionele leermethoden of bij docenten die anders lesgeven.

Ook de docenten van instelling 2 zijn positief, met name vanwege de mogelijkheid om studenten op hun eigen niveau en tempo te laten werken, wat bijdraagt aan een effectievere en plezierigere leerervaring. BL faciliteert een meer gefocuste begeleiding van studenten.

Bijvoorbeeld: “Zo probeer ik de tijd efficiënter in te delen dat ik meer bezig ben met hoe een student leert dan dat ze per se van mij leren”. Niettemin, uitdagingen zoals onvoldoende zelfregulatie bij sommige studenten en een gebrek aan waardering voor nieuwe technieken en werkvormen kunnen de adoptie van BL belemmeren. Nieuwe studenten lijken sneller nieuwe methoden te accepteren vergeleken met oudere studenten, wat suggereert dat aanpassing aan BL deels afhankelijk is van voorafgaande ervaringen van de studenten.

3.3.5 Houding en overtuigingen (HO)

In instelling 1 tonen docenten een duidelijk positieve houding ten opzichte van BL, waarbij ze het onderwijzen volgens deze methode meerdere keren als “leuk”, “fijn” en “mooi” omschrijven. De voordelen van BL, zoals verhoogde afwisseling en creatieve vrijheid in het onderwijsontwerp, dragen bij aan het werkplezier en werken stimulerend. Voorbeeldcitaat: “ik vind het leuk om er creatief over na te denken”+. Een informatief platform over BL binnen de organisatie ondersteunt deze houding. Echter, de communicatie binnen de instelling over BL blijft een uitdaging, het platform is bijvoorbeeld moeilijk vindbaar.

In instelling 2 is de houding van docenten eveneens positief, met beschrijvingen van BL-onderwijs als “fijn”, “tof”, “mooi”, “leuk”, “een verrijking” en zelfs “magisch”.

Voordelen voor studenten en het potentieel voor minder lesuitval worden benadrukt. Het delen van deze voordelen wordt gezien als een methode om collega's voor BL te winnen.

Voorbeeldcitaat “proberen zo snel mogelijk voordelen te behalen”. Net als in instelling 1

wordt het gebrek aan zichtbaarheid en het delen van informatie over BL binnen de organisatie als een belemmerende factor aangemerkt.

3.3.6 Leren van de docent (LD)

In instelling 1 ondernemen docenten zelfstandig acties voor professionalisering in BL door deel te nemen aan beschikbare trainingen en lezingen, en beschouwen deze als nuttig. Een docent verzorgt zelf trainingen op het gebied van BL. Er zijn diverse mogelijkheden voor professionalisering, waaronder het gebruik van specifieke tools en onderwijsontwerp, ondersteund door een scholingsbudget en periodieke studiedagen waarvan de inhoud locatieafhankelijk is. Een punt van zorg is echter dat het niet altijd duidelijk is of alle docenten op de hoogte zijn van deze professionaliseringsmogelijkheden.

Een docent van dezelfde instelling heeft intensief geëxperimenteerd met BL als onderdeel van zijn professionalisering. Er worden intern trainingen aangeboden door middel van leerateliers op donderdagmiddagen, sommige daarvan online beschikbaar. Ondersteuning voor verdere studie is ook beschikbaar. Echter, er zijn beperkingen zoals het basale niveau van de aangeboden trainingen en de timing van de leerateliers, die conflicteren met andere taken. Bovendien worden studiedagen niet altijd effectief benut voor gezamenlijk leren; ze neigen meer naar vergaderingen.

3.3.7 Motivatie voor BL (MB)

In instelling 1 ervaren docenten plezier in het toepassen van BL, gestimuleerd door de voordelen zoals de diversiteit en flexibiliteit die BL biedt. Niettemin rapporteren zij dat ze niet optimaal gebruikmaken van deze onderwijsvorm, voornamelijk door belemmeringen zoals beperkte tijd en uitdagingen in de samenwerking met collega's.

In instelling 2 tonen docenten eveneens een sterke motivatie voor het implementeren van BL. Ze uiten echter de behoefte aan verdere kennis en praktische hulpmiddelen om BL effectiever te integreren en vorm te geven binnen hun onderwijspraktijken.

4. Discussie

4.1 Bevindingen

In dit onderzoek zijn de extrinsieke en intrinsieke factoren geanalyseerd die de motivatie van mbo-docenten beïnvloeden bij het ontwikkelen en implementeren van BL. De extrinsieke factoren technologische ondersteuning en studenteninteracties waarderen docenten positief. Ondanks beperkte nadruk in beleidsdocumenten van instelling 1, staan docenten overwegend positief tegenover technologiegebruik, wat de integratie van BL kan bevorderen (Venkatesh & Davis, 2000). Beleidsdocumenten erkennen de waarde van adaptief leren, wat effectief gefaciliteerd kan worden via BL. Docenten erkennen dat BL de studenttevredenheid ten goede komt door gepersonaliseerd en flexibel leren te bieden, overeenkomstig met voorgaande onderzoeken (Smith & Hill, 2019). Zij geloven ook dat BL de studentmotivatie verbetert, wat op zijn beurt hun eigen motivatie om deze methoden toe te passen versterkt (Keller, 1987; Vanhees et al., 2022; Vanslambrouck et al., 2018).

Hoewel beleidsdocumenten werklast erkennen, blijkt uit de vragenlijst dat de verwachtingen rondom BL onduidelijk zijn. Docenten rapporteren in enquêtes overwegend een positieve of neutrale houding ten aanzien van de werklast; echter de interviews onthullen dat docenten de werklast als belemmerend ervaren door onvoldoende tijd voor BL-integratie (Gremmen & van der Stappen, 2023; Porter et al., 2016). Ze benadrukken ook de behoefte aan betere samenwerking en kennisdeling, wat hun intrinsieke motivatie en professionele ontwikkeling kan bevorderen (Bruggeman et al., 2021; Gremmen & van der Stappen, 2023). Een hoge werklast kan de acceptatie van nieuwe onderwijsmethoden beïnvloeden (Ertmer et al., 2012).

In de instellingscontext van beide instellingen wordt BL weliswaar erkend in het beleid, maar docenten ervaren dat deze erkenning onvoldoende zichtbaar is. Ze uiten zich kritisch over de ondersteuningsmogelijkheden, zowel in enquêtes als in interviews. Bij

instelling 1 is ondersteuning aanwezig, maar deze is niet algemeen bekend onder docenten. Om ambities uit het beleid implementeerbaar en duurzaam te maken, is open communicatie met de leden van de instelling belangrijk (Lim et al., 2019). Positief is dat beide instellingen wel de nodige middelen bieden voor het gebruik van BL. De beschikbaarheid en zichtbaarheid van deze ondersteuning en middelen lijken belangrijk voor een effectieve implementatie van BL.

Intrinsieke factoren tonen dat docenten over het algemeen een positieve houding hebben ten opzichte van BL, zoals gebleken uit zowel enquêtes als interviews. Echter, het gebrek aan kennisdeling binnen de organisaties bemoeilijkt het overtuigen van collega's. Docenten wijzen erop dat sterke intrinsieke motivatie, waaronder positieve houdingen en overtuigingen, hen aanzet tot extra inspanningen voor de ontwikkeling en toepassing van BL, zelfs in situaties waarin extrinsieke ondersteuningsfactoren tekortschieten.

In instelling 2 heerst er een negatieve houding ten aanzien van docentprofessionalisering, een thema dat ook slechts beperkt terugkomt in de beleidsdocumenten. Docenten benadrukken het belang van duidelijk zichtbare en toegankelijke professionaliseringsmogelijkheden. Docenten onderstrepen het belang van duidelijke en toegankelijke professionaliseringsmogelijkheden. Continu professionele ontwikkeling en ondersteuning zijn cruciaal voor de effectieve implementatie van nieuwe onderwijstechnieken zoals BL (Fullan, 2007).

De resultaten uit zowel de vragenlijsten als de interviews tonen dat de motivatie van docenten overwegend positief is. Echter, er bestaat een sterke behoefte om meer met BL te doen, waarvoor adequate collegiale betrokkenheid, ondersteuning en geavanceerde professionalisering noodzakelijk zijn. Het onderzoek benadrukt de noodzaak van verhoogde zichtbaarheid van verwachtingen, middelen en ondersteuning binnen de organisatie om de motivatie te stimuleren.

4.2 Praktische implicaties

Dit onderzoek biedt een theoretisch kader over de motivatiefactoren van mbo-docenten bij BL. Het toepassen van deze theorieën in de praktijk kan helpen om strategieën te ontwikkelen die de motivatie van docenten verhogen bij het implementeren van BL in het mbo. Hoewel dit een exploratief onderzoek is, kunnen er wel wat praktische implicaties gegeven worden die motivatie verhogend kunnen werken.

Uit het onderzoek is gebleken dat een beleid en visie niet voldoende zijn om docenten te motiveren, dit moet ook binnen de organisatie zichtbaar zijn en uitgedragen worden door leidinggevenden, onderwijsondersteuners en docenten. Het lijkt met name belangrijk om te investeren in een continue professionalisering voor docenten gericht op BL. Belangrijk hierbij is dat dit breed wordt gedragen door een team in plaats van individueel. Uit de interviews kwam naar voren dat het delen van succesvolle praktijkvoorbeelden hierbij een waardevolle aanvulling kan zijn, daar het niet alleen successen zichtbaar maakt, maar ook bijdraagt aan een beter begrip van de mogelijkheden en verwachtingen die aan BL worden gesteld. Daarnaast is het essentieel om te zorgen voor adequate (technische) ondersteuning en toegang tot de benodigde hulpmiddelen. Dit kan de perceptie van werklast verminderen en de adoptie van BL vereenvoudigen.

Een effectieve strategie omvat de oprichting van een responsief (technisch) ondersteuningsteam en een toegankelijk platform met kennis, ondersteuning en hulpmiddelen die de toegankelijkheid van blended learning (BL) vergroten. Voor succes is het essentieel dat dit platform breed gecommuniceerd en ondersteund wordt binnen de organisatie.

4.3 Beperkingen en wetenschappelijke implicaties

Dit onderzoek vertoont methodologische beperkingen die de externe validiteit beïnvloeden. De beperkte steekproefgrootte, kenmerkend voor exploratief onderzoek, beperkt de mogelijkheid tot generalisatie, ondanks dat het bruikbare inzichten biedt voor

vervolgonderzoek. Voor robuustere conclusies, met mogelijk causatieve verbanden, is in toekomstig onderzoek een uitbreiding van de steekproef noodzakelijk.

De methodologische validiteit werd versterkt door zowel kwalitatieve als kwantitatieve data te gebruiken en door triangulatie, hoewel beperkingen in tijd de dataverzadiging ondermijnden, wat de diepgang van de analyses kon beperken. De variatie in deelnemersaantallen tussen de methoden en zelfselectie van respondenten voor interviews introduceerden potentieel bias, wat een vervormd beeld kan geven. Bij de vragenlijst is dit enigszins ondervangen door het gebruik van percentages. In vervolgonderzoek is het raadzaam om gehele onderwijsteams te betrekken om variatie in motivatie te verzekeren. Ook zou hierin een vergelijking gemaakt kunnen worden tussen verschillende opleidingen.

Het verzamelen van data via de vragenlijsten bleek moeizaam, wat indicatief kan zijn voor een lage motivatie onder sommige docenten. Voor toekomstige onderzoeken wordt aanbevolen het onderzoeksdoel grondig persoonlijk toe te lichten binnen docententeams of aan teamleiders, die vervolgens de vragenlijst kunnen verspreiden. Bovendien is het essentieel om het belang van het onderzoek te benadrukken om zowel de responsgraad als de betrokkenheid te verhogen.

Bij een eventuele replicatie van dit onderzoek zou ook de vragenlijst kritisch herzien kunnen worden, met speciale aandacht voor de integratie van vragen over samenwerking en kennisdeling met collega's, gezien dit onderzoek evenals eerder onderzoek (Gremmen & van der Stappen, 2023) aantoont dat deze aspecten bijdragen aan de ontwikkeling en toepassing van BL.

4.4 Conclusie

In dit exploratieve onderzoek is de vraagstelling geanalyseerd: "*Welke intrinsieke en extrinsieke factoren beïnvloeden de motivatie van mbo-docenten bij het ontwikkelen en implementeren van Blended Learning?*". De analyse heeft aangetoond dat de zes

motivatiefactoren, uit het motivatiemodel (Ibrahim & Nat, 2019), relevant zijn voor de motivatie van mbo-docenten. De werklast, met name de factor tijd, is een belangrijke beperkende factor, terwijl kennisdeling en samenwerking, die nu nog ontbreken, als cruciale elementen voor verbetering zijn geïdentificeerd. Het delen van succesvolle praktijkvoorbeelden binnen de instellingscontext kan niet alleen successen zichtbaar maken, maar versterkt ook het begrip van de mogelijkheden en verwachtingen van BL. Het benadrukken van de voordelen voor studenten is hiervan een goed voorbeeld, wat op zijn beurt een stimulerende factor is voor docenten.

Referenties

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24*(2), 201–216. <https://doi.org/10.1080/0144341032000160146>
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H. M., Lazenby, J., & Herron, M. C. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal, 39*(5), 1154–1184. <https://doi.org/10.2307/256995>
- Atlas.ti Scientific Software Development GmbH [Atlas.ti 24 Web]. (2024). <https://atlasti.com>
- Bloom, P. J. (2005). *Blueprint for Action: Achieving Center-based Change Through Staff Development*. Gryphon House.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. John Wiley & Sons Inc.
- Bruggeman, B., Hidding, K., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Tondeur, J. (2022). Negotiating teacher educators' beliefs about blended learning: Using stimulated recall to explore design choices. *Australasian Journal Of Educational Technology, 100*–114. <https://doi.org/10.14742/ajet.7175>

- Buchanan, T., Sainter, P., & Saunders, G. (2013). Factors affecting Faculty use of learning Technologies: Implications for Models of Technology adoption. *Journal of Computing in Higher Education*, 25(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9066-6>
- Chen, C. Y. (2015). A study showing research has been valued over teaching in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching & Learning*, 15(3), 15–32. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i3.13319>
- Çiğdem, H., & Topçu, A. (2015). Predictors of instructors' behavioral intention to use learning management system: A Turkish vocational college example. *Computers in Human Behavior*, 52, 22–28. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.049>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6e ed.). Pearson
- Davis, H. C., & Fill, K. (2007). Embedding blended learning in a university's teaching culture: experiences and reflections. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 817–828. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00756.x>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Şendurur, E., & Şendurur, P. (2012). Teacher Beliefs and Technology Integration Practices: a critical relationship. *Computers & education*, 59(2), 423–435. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001>
- Freeman, W., & Tremblay, T. (2013). Design Considerations for Supporting the Reluctant Adoption of Blended Learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. https://jolt.merlot.org/vol9no1/freeman_0313.pdf
- Fullan, M. (2013). The New Meaning of Educational Change. In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203609071>

- Gorozidis, G. S., & Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education, 39*, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *Internet and Higher Education, 18*, 4–14. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Gremmen, M., & Van Der Stappen, E. (2023). Docent als Schakel: Helpende en Belemmerende Docentovertuigingen bij Blended Onderwijs. *Tijdschrift Onderwijspraktijk Studies*. <https://doi.org/10.54657/tops.13369>
- Hagedoorn, M., & Hanekamp, M. (2020). *Docentprofessionalisering in de coronacrisis: beschrijvend onderzoek naar docentprofessionalisering van mbo - en vo-docenten in de coronacrisis*. Landstede Groep.
https://www.expertisepuntlob.nl/bestanden/bestanden/corona/onderzoeksverslag_Docentprofessionalisering_in_coronacrisis_vo_mbo.pdf
- Hilliard, A. (2015). Global Blended Learning Practices For Teaching And Learning, Leadership, And Professional Development. *Journal of International Education Research, 11*(3), 179–188. <https://doi.org/10.19030/jier.v11i3.9369>
- Ibrahim, M. A., & Nat, M. (2019). Blended learning motivation model for instructors in higher education institutions. *International journal of educational technology in higher education, 16*(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0145-2>
- Johnson, T., Wisniewski, M. A., Kuhlemeyer, G., Isaacs, G., & Krzykowski, J. (2012). Technology adoption in higher education: Overcoming anxiety through faculty boot camp. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 16*(2), 63–72

- Jongmans, C., Slegers, P., Biemans, H., & De Jong, F. (2004). Teachers' participation in school Policy: nature, extent and orientation. *The Journal of Agricultural Education and Extension*. <https://doi.org/10.1080/13892240485300031>
- Jung, D. I., Chow, C. W., & Wu, A. (2003). The role of Transformational leadership in enhancing Organizational Innovation: hypotheses and some preliminary findings. *Leadership Quarterly*, 14(4–5), 525–544. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(03\)00050-x](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(03)00050-x)
- Kannan, V. R., & Tan, K. C. (2005). Just in time, total quality management, and supply chain management: understanding their linkages and impact on business performance. *Omega*, 33(2), 153–162. <https://doi.org/10.1016/j.omega.2004.03.012>
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal Of Instructional Development*, 10(3), 2–10. <https://doi.org/10.1007/bf02905780>
- Knowles, K. T. (1999). The effect of teacher engagement on student achievement and motivation (NELS:88, eighth-grade, tenth-grade). (Doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International*, 60, 1010.
- Lam, S., Cheng, R. W., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487–497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003>
- Lam, S., Cheng, R. W., & William, Y. K. (2008). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*, 37(6), 565–578. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9070-9>
- Last, B. (2017). *Blended Learning in Higher Education: Conceptions of University Faculty Members on the Implementation of Blended Learning* [Masterscriptie]. Universiteit

van Amsterdam. <https://dspace.uba.uva.nl/server/api/core/bitstreams/2674cdcd-c616-4b3e-b1e3-a1f184934228/content>

- Last, B., & Jongen, S. (2021). *Blended learning en onderwijsontwerp: van theorie naar praktijk*. Boom.
- Lim, C. P., Wang, T., & Graham, C. R. (2019b). Driving, sustaining and scaling up blended learning practices in higher education institutions: a proposed framework. *Innovation And Education, 1*(1). <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0002-0>
- Lotrecchiano, G. R., McDonald, P. L., Lyons, L., Long, T., & Zajicek-Farber, M. L. (2013). Blended learning: strengths, challenges, and lessons learned in an interprofessional training program. *Maternal and Child Health Journal, 17*(9), 1725–1734. <https://doi.org/10.1007/s10995-012-1175-8>
- Machumu, H. J. (2021). Teacher Motivation and Constructivist Teaching Activities in Blended Learning Environments: The Engagement Perspective. In L. Roberts (Ed.), *Redesigning Teaching, Leadership, and Indigenous Education in the 21st Century* (pp. 1-25). IGI Global. <https://doi-org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.4018/978-1-7998-5557-6.ch001>
- Machumu, H., & Zhu, C. (2018). Teachers' Motivational Factors and Engaging Constructivist Teaching Activities in Constructivist-based Blended Learning Environments in Tanzanian Universities. EdMedia + Innovate Learning 2018. https://s3.amazonaws.com/aace-confmedia/conf/edmedia/submission/uploads/edmediainnovatelearning2018/paper_53_096_3086.pdf
- Messmann, G., & Mulder, R. H. (2013). Exploring the role of target specificity in the facilitation of vocational teachers' innovative work behaviour. *Journal of*

Occupational and Organizational Psychology, 87(1), 80–101.

<https://doi.org/10.1111/joop.12035>

Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & BakhytkulAkshalova. (2018). Pedagogy of the Twenty-First Century: Innovative Teaching Methods. In *InTech eBooks*.

<https://doi.org/10.5772/intechopen.72341>

Ocak, M. A. (2011). Why are faculty members not teaching blended courses? Insights from faculty members. *Computers & Education*, 56(3), 689–699.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.011>

Porter, W. W., & Graham, C. R. (2015). Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 748–762. <https://doi.org/10.1111/bjet.12269>

Porter, W. W., Graham, C. R., Bodily, R., & Sandberg, D. S. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *The Internet And Higher Education*, 28, 17–27.

<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.08.003>

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2011). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0>

Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 577–587. <https://doi.org/10.1037/a0019051>

ResearchNed. (2022). *JOB-monitor 2022*. 2022 ResearchNed Nijmegen in opdracht van Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs. <https://www.jobmbo.nl/wp-content/uploads/2022/06/JOB-monitor-2022.pdf>

- Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., & Lopes, S. (2019). Tracking e-learning through Published Papers: A Systematic review. *Computers & education*, 136, 87–98.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.007>
- Rowan, B., Raudenbush, S. W., & Cheong, Y. F. (1993). Teaching as a nonroutine task: Implications for the management of schools. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 479–500. <https://doi.org/10.1177/0013161x93029004005>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Schechter, R. L., Kazakoff, E. R., Bundschuh, K., Prescott, J. E., & Macaruso, P. (2017). Exploring the Impact of Engaged Teachers on Implementation Fidelity and Reading Skill Gains in a Blended Learning Reading Program. *Reading Psychology*, 38(6), 553–579. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1306602>
- Schobben, J. (2021). *Innovatiesucces in het mbo* (2de editie). Hogeschool Rotterdam Uitgeverij. <https://www.practoraten.nl/wp-content/uploads/2022/10/innovatiesucces-in-het-mbo-john-schobben.pdf>
- Smith, K., & Hill, J. (2019). Defining the nature of blended learning through its depiction in current research. *Higher education research and development*, 38(2), 383–397.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1517732>
- Smeets, E., Van Langen, A., Gilde 't, & Krijnen. (2021). *De invloed van covid-19 op het onderwijs* (Nr. 2020055). KBA Nijmegen / Kohnstamm Instituut.
<https://www.kbanijmegen.nl/doc/pdf/De-invloed-van-covid-19-op-het-onderwijs.pdf>
- Smylie, M. A., Lazarus, V., & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of School-Based Participative Decision Making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181–198. <https://doi.org/10.3102/01623737018003181>

- Stacey, E., & Gerbic, P. (2008). Success factors for blended learning. In Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008.
<http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/stacey.pdf>
- Teo, T. (2009). Modelling Technology Acceptance in Education: A study of pre-service teachers. *Computers & education*, 52(2), 302–312.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.08.006>
- Thomas, G., & Thorpe, S. (2019). Enhancing the facilitation of online groups in higher education: a review of the literature on face-to-face and online group-facilitation. *Interactive Learning Environments*, 27(1), 62-71.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1451897>
- Thornton, J. (2010). Framing pedagogy, diminishing technology. In *Handbook of research on human performance and instructional technology*, (pp. 263–283) IGI global.
<https://doi.org/10.4018/978-1-60566-782-9.ch016>.
- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85, 430-471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2016). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A Systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Üstün, A., & Tracey, M. W. (2019). An Effective Way of Designing Blended Learning: a three phase design-based research approach. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1529–1552. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09999-9>

- Van der Boom, E., Hiemstra, M., & Veen, D. (2021). *Professionalisering docenten mbo voor digitalisering & onderwijs: Doorpakken na corona* (Nr. 20338-003-ebo-asc). KplusV. <https://mbodigitaal.nl/wp-content/uploads/2021/04/Rapport-Professionalisering-docenten-mbo-voor-digitalisering-en-onderwijs-saMBO-ICT.pdf>
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Vanhees, C., de Smet, M., Eeckhoudt, L., Adriaens, K., & Van Gucht, D. (2022). Hoe geef je effectief blended hoger onderwijs vorm? Praktijkaanbevelingen voor docenten. Onderzoeksproject Effectief Blended Professioneel Hoger Onderwijs (EBHO), Thomas More. <https://thomasmore.be/nl/media/9337>
- Van Rens, C., Timmermans, M., De Korte, K., Willems, F., Kurver, B., & Kral, M. (2022). *Leren en lesgeven met ict in het mbo 2022: Katern B | Ontwikkeling 2017 - 2022*. iXperium Centre of Expertise Leren met ict / Academie Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. <https://www.ixperium.nl/wp-content/uploads/2023/03/Leren-en-lesgeven-met-ict-in-het-mbo-2022-Katern-B.pdf>
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B., & Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 36, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.002>
- Van Toly, R., Groot, A., Klaijisen, A., & Brouwer, P. (2017). *Ervaren werkdruk in het mbo. Onderzoeksverslag*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs <https://ecbo.nl/wp-content/uploads/sites/3/2017-03-Ervaren-werkdruk-in-het-mbo.pdf>
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International journal on e-learning*, 6(1), 81–94. <http://eric.ed.gov/?id=EJ747810>

- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, 46(2), 186–204.
<https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152–171. <https://doi.org/10.1080/02568541003635268>
- Wiezer, N., Schelvis, R., Van Zwieten, M., Kraan, K., Van der Klauw, M., Houtman, I., Kwantes, J. H., & Bakhuys Roozeboom, M. (2012). *Werkdruk* (Nr. R12-10877). TNO.
https://www.tno.nl/media/1132/werkdruk_tno_rapport_r12_10877.pdf
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and Methods* (6de editie). SAGE Publications.
- Yunusa, A. A., & Umar, I. N. (2020). A scoping review of critical predictive factors (CPFs) of satisfaction and perceived learning outcomes in e-learning environments. *Education and Information Technologies*, 26(1), 1223–1270. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10286-1>

Bijlage A

Vragenlijst over de Motivatiefactoren

| Vraaggroep | Vragen |
|---|--|
| Technologische interactie | <ul style="list-style-type: none"> • Het combineren van technologie met mijn lesmateriaal verbetert mijn onderwijsprestaties • Het combineren van technologie met mijn lesmateriaal verbetert mijn onderwijseffectiviteit • Het combineren van technologie met mijn lesmateriaal verhoogt mijn productiviteit • Het combineren van technologie met mijn lesmateriaal is nuttig voor mijn onderwijsactiviteiten |
| Werklast | <ul style="list-style-type: none"> • Het opnemen van Blended Learning in mijn onderwijs zorgt ervoor dat ik me overbelast voel. • Er wordt van mij verwacht dat ik veel doe in te weinig tijd met Blended Learning. • Ik weet heel goed wat er van mij verwacht wordt met Blended Learning. • De omstandigheden op mijn werkplek, bijvoorbeeld ruimte, licht en geluid, zijn voldoende om te oefenen met Blended Learning |
| Instellingscontext | <ul style="list-style-type: none"> • Ik heb de nodige middelen om Blended Learning toe te passen. • Het bestuur ondersteunt het gebruik van Blended Learning. • De onderwijsomgeving op mijn instelling is geschikt voor het toepassen van Blended Learning. • Het ondersteuningsteam voor Blended Learning biedt hulp wanneer dat nodig is. |
| Studentinteractie | <ul style="list-style-type: none"> • Blended Learning biedt flexibiliteit aan studenten wat betreft hun studiebehoeften. • Blended Learning stelt docenten in staat om een breed scala aan leermiddelen aan te bieden aan studenten. • Studenten zijn in staat om Blended Learning te gebruiken ter ondersteuning van hun leerproces • Blended Learning helpt mijn studenten om hun leereffectiviteit te verbeteren. |
| Houding en overtuigingen docent | <ul style="list-style-type: none"> • Ik vind Blended Learning interessant. • Ik vind Blended Learning plezierig. • Ik vind het leuk om les te geven met Blended Learning. • Het gebruik van Blended Learning is een goed idee. |
| Leren van de docent | <ul style="list-style-type: none"> • Er zijn voldoende professionaliseringactiviteiten om te leren hoe Blended Learning kan worden toegepast • Ik voelde me technisch voorbereid om mijn lessen te geven met behulp van Blended Learning. • Training door het ondersteuningsteam kan mijn vaardigheid om de Blended Learning toe te passen verbeteren • Het ondersteuningsteam kan mijn technische problemen snel oplossen |
| Motivatie voor het toepassen van Blended Learning | <ul style="list-style-type: none"> • Ik denk dat Blended Learning bijdraagt aan mijn deskundigheid. • Ik denk dat ik door het gebruik van Blended Learning meer voldoening krijg in mijn werk • Ik denk dat succesvol zijn met Blended Learning mij het gevoel geeft competent te zijn • Ik denk dat succesvol zijn met Blended Learning mij een gevoel van zelfvertrouwen geeft |

Noot. Overgenomen en vertaald uit *Blended Learning motivation model for instructors in higher education institutions*, door M.M. Ibrahim en M. Nat, 2019

Bijlage B

Protocol Semigestructureerd interview

| Onderwerp | Gespreksdraad |
|-------------------------------------|---|
| Toepassen van BL | <ul style="list-style-type: none"> - Past u BL toe? - Hoe ziet dat eruit? - Hoe ervaart u het ontwikkelen van BL? - Hoe ervaart u het toepassen van BL? |
| Motivatie voor het toepassen van BL | <ul style="list-style-type: none"> - Bent u gemotiveerd om BL toe te passen? Waarom wel/niet - Wat zou kunnen helpen bij de motivatie voor het toepassen van BL - Welke mogelijkheden/voordelen biedt BL volgens u? |
| Technologische interactie | <ul style="list-style-type: none"> - Maakt u veel gebruik van technologie in uw lessen? - Waarom wel/niet? - Hoe maakt u daar gebruik van? - Hoe ervaart u het gebruik van technologie? - Welke mogelijkheden/faciliteiten biedt uw instelling om technologie te gebruiken? - Helpt dit bij BL? |
| Werklast | <ul style="list-style-type: none"> - Waaruit bestaat uw takenpakket? - Heeft u veel tijd over om onderwijs te ontwikkelen? - Vindt u dat BL ontwikkelen en toepassen veel tijd kost? - Zijn er faciliteiten binnen de instelling die ervoor zorgen dat er tijd, ruimte en of middelen zijn om BL toe te passen? - Wordt er iets verwacht omtrent BL? |
| Instellingscontext | <ul style="list-style-type: none"> - Is er een beleid omtrent BL? - Is de algemene visie bekend? Staat daar iets in over BL? - Is de visie omtrent leren bekend? - Zijn er instellingsbrede afspraken die invloed hebben op het ontwikkelen en toepassen van BL?? - Is er ondersteuning mogelijk bij het ontwikkelen en toepassen van BL |
| Studentinteractie | <ul style="list-style-type: none"> - Ziet u voordelen in voor studenten om BL toe te passen? - Wat voor een voordelen kan BL voor studenten bieden? - Hoe reageren studenten op BL? - Zijn studenten (digitaal) vaardig genoeg voor BL? |
| Houding en overtuigingen docent | <ul style="list-style-type: none"> - Wat is uw algemene beeld over BL? - Wat doet de instelling om de mogelijkheden en voordelen van BL duidelijk te maken? - Waarom maakt u gebruik van BL? - Ben je tevreden over het gebruik van BL? |
| Leren van de docent | <ul style="list-style-type: none"> - Wat heeft u zoal gedaan om uzelf te professionaliseren wat betreft BL? - Wat biedt de instelling op dat gebied? - Is er ruimte/tijd om jezelf te professionaliseren? - Vindt u zichzelf vaardig genoeg om BL toe te passen? |

Bijlage C

Codeboek Data-analyse

| Codegroep | Codes |
|-------------------------------------|--|
| Technologische interactie | Gebruik Technologie/ ICT / ELO Ict geletterdheid docenten |
| Werklast | Beschikbare tijd / ontwikkeltijd Takenpakket / taakeisen Ontwikkeling Onderwijsontwerp werkdruk Beschikbare middelen Werkplek Samenwerking collega's roostering |
| Instellingscontext | Beleid t.o.v. BL Manier van beleidsvorming Gezamenlijke afspraken Rolverdeling docent/student Ontwerpprincipes Technologische infrastructuur Ondersteuningsmogelijkheden Communicatie Verantwoordelijkheden Uitvoering beleid |
| Studentinteractie | Ict geletterdheid studenten Leerproces Adaptief leren Begeleiding Beste voor de student Betekenisvol onderwijs Persoonlijke ontwikkeling van de student Nut/Voordeel BL studenten Check tevredenheid Wens/verwachting student Houding student Reactie student |
| Houding en overtuigingen docent | Mogelijkheden BL Voordelen BL PR rondom BL |
| Leren van de docent | Professionaliseringsmogelijkheden Stimulatie tot professionalisering Eigen professionalisering |
| Motivatie voor het toepassen van BL | Mening BL Ervaringen BL |

Noot. Paarse codes zijn alleen bij analyses beleidsdocumenten gebruikt; Oranje codes zijn alleen bij analyses interview gebruikt