Creatief Schrijven gaat digitaal

Toepasbaarheid van *best practices* voor online afstandsonderwijs op het vakgebied creatief schrijven

Masterscriptie Meertalige Professionele Communicatie

Lore De Wolf

Promotor
prof. dr. Ingeborg Dusar

Faculteit Letteren en Wijsbegeerte &
Toegepaste Economische Wetenschappen

Academiejaar 2012-2013
Augustus 2013

WETENSCHAPSwinkel Antwerpen

RICHTING MORGEN
MET WETENSCHAP, TECHNOLOGIE, CREATIVITEIT & INNOVATIE

Universiteit Antwerpen

Universiteit Antwerpen
Faculteit Letteren en Wijsbegeerte & Toegepaste Economische Wetenschappen
Masteropleiding Meertalige Professionele Communicatie

Creatief Schrijven gaat digitaal

Toepasbaarheid van *best practices* voor online afstandsonderwijs op het vakgebied creatief schrijven

Masterscriptie ingediend door Lore De Wolf

Onder begeleiding van prof. Ingeborg Dusar

In samenwerking met
Creatief Schrijven vzw
Wetenschapswinkel Antwerpen

Academiejaar 2012 – 2013

© Copyright: Universiteit Antwerpen

Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promoter(es) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeelten ervan verboden. Voor aanvragen tot of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeelten uit deze publicatie, neemt u contact op met Universiteit Antwerpen, Master in de Meertalige Professionele Communicatie, Prinsstraat 13, 2000 Antwerpen (België) | mpc@ua.ac.be

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(es) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden of producten en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of wedstrijden.

Universiteit Antwerpen
Faculteit Letteren en Wijsbegeerte & Toegepaste Economische Wetenschappen
Masteropleiding Meertalige Professionele Communicatie

Creatief Schrijven gaat digitaal

Toepasbaarheid van *best practices* voor online afstandsonderwijs op het vakgebied creatief schrijven

Masterscriptie ingediend door Lore De Wolf

Onder begeleiding van prof. Ingeborg Dusar

In samenwerking met
Creatief Schrijven vzw
Wetenschapswinkel Antwerpen

Academiejaar 2012 – 2013

Samenvatting

Deze scriptie vloeit voort uit een beleidsvraag van Creatief Schrijven vzw. De organisatie vroeg zich af hoe de organisatie van online schrijfcursussen praktisch gezien in zijn werk gaat, en nam daarom contact op met Wetenschapswinkel Antwerpen. Zo ontstond uiteindelijk een samenwerking tussen beide organisaties en mezelf, in het kader van de masterscriptie MPC – enerzijds met als doel het probleem van Creatief Schrijven vzw aan te pakken, anderzijds ook om een bijdrage te leveren aan het tot nog toe beperkte onderzoeksveld van het online onderwijs in creatief schrijven.

In de eerste plaats voerde ik een literatuurstudie uit naar *best practices* voor online afstandsonderwijs in het algemeen. Dit literatuuronderzoek werd opgebouwd rond het *Seven Principles*-model van Chickering en Gamson (1987), dat stelt dat er zeven algemene principes zijn voor goede educatie die in elke onderwijssituatie gelden – en dus ook in online afstandsonderwijs. Het model diende als een soort "kapstok" waaraan andere wetenschappelijke literatuur omtrent online afstandsonderwijs werd opgehangen.

De bedenking dat cursusvorm en –inhoud op een complexe manier met elkaar kunnen interageren (Chickering & Gamson, 1987) leidde tot de onderzoeksvraag die in het empirisch luik zou onderzocht worden: *Hoe zijn* best practices *voor online afstandsonderwijs toepasbaar op het vakgebied creatief schrijven?*. Het vermoeden rees namelijk dat een toch wel bijzonder persoonlijke en niet bepaald rationeel aangestuurde discipline als creatief schrijven op een welbepaalde manier zou interageren met de vorm van een online cursus.

Om een antwoord te vinden op die onderzoeksvraag, nam ik interviews af met buitenlandse schrijforganisaties die de organisatie van online schrijfcursussen al in de vingers hebben. De interviewvragen zelf waren gebaseerd op het operationaliseringsschema dat ik opstelde met behulp van de literatuurstudie, en peilden naar de aanpak van de verschillende organisaties wat het organiseren van online cursussen betreft.

Uit de resultaten van de interviews destilleerde ik een aantal aanbevelingen die Creatief Schrijven in acht kan nemen bij de organisatie van online schrijfcursussen in de toekomst.

Dankwoord

Alle wegen leiden naar Rome. Nog steeds een waarheid als een koe, die ook opgaat voor deze scriptie. Maar de kortste weg heb ik in ieder geval niet gekozen. Een promotor vinden die bereid was om mijn zelf voorgestelde onderzoek te begeleiden, het onderwerp afbakenen en een wetenschappelijk verantwoorde invalshoek kiezen, buitenlandse respondenten contacteren… Het verliep niet altijd van een leien dakje. En die route naar Rome heb ik bijgevolg ook meermaals moeten bijstellen.

Gelukkig kon ik gedurende het hele scriptieproces rekenen op heel wat helpende handen. Allereerst wil ik graag mijn promotor, Ingeborg Dusar, bedanken. Ondanks het feit dat zij zelf niet echt thuis was in de materie die ik wilde behandelen, slaagde ze er toch in steeds een kritische houding aan te nemen tegenover mijn werk, zodat ik gedwongen werd soms eens afstand te nemen van mijn tekst en mijn ideeën bij te stellen. Daarnaast verdienen ook Mieke van de Wetenschapswinkel en An van Creatief Schrijven een woordje van dank. Zij dachten actief mee na over de aanpak en de invalshoek van mijn onderzoek en waren altijd bereid me te helpen – zowel met de inhoud als met de praktische kant van deze scriptie. Tot slot ook een welgemeend “dankuwel” aan de respondenten die mijn interviews mogelijk maakten. Allemaal hebben ze een erg drukke agenda, maar toch vonden ze een vrij moment om mij enthousiast te woord te staan. Bedankt!

Inhoudsopgave

1. Inleiding 11

2. Literatuurstudie 12

2.1 Online schrijfcursussen: een haalbare kaart? 12

2.2 *Best practices* in online afstandsonderwijs 12

2.2.1 Inleiding 12

2.2.2 De zeven principes van Chickering en Gamson 13

3. Probleemstelling en onderzoeksvraag 21

3.1 Probleemstelling 21

3.2 Onderzoeksvraag 21

3.3 Doelstelling en relevantie 21

4. Methode 23

4.1 Onderzoekseenheden 23

4.1.1 Selectie van organisaties 23

4.1.2 Selectie van informanten 25

4.2 Dataverzamelingsmethode: semigestructureerd interviewen 26

4.2.1 Interviewafname: bijzondere omstandigheden 26

4.3 Opstellen van interviewvragen 27

4.4 Transcriptie 27

4.5 Data-analyse 28

5. Resultaten 30

5.1 Principes van Chickering en Gamson 30

5.1.1 Contact tussen cursist en organisatie/docent 30

5.1.2 Contact tussen cursisten onderling 33

5.1.3 Actief leren 35

5.1.4 Feedback 37

5.1.5 Tijdsindeling 39

5.1.6 Hoge verwachtingen 40

5.1.7 Respect voor verschillende leerstijlen 42

5.2 Evaluatie ... 43
5.2.1 Evaluatieprocedure ... 43
5.2.2 Algemene tevredenheid ... 43
6. Conclusies en discussie ... 45
6.1 Conclusies en aanbevelingen voor Creatief Schrijven vzw ... 45
6.1.1 Contact cursist-docent en cursist-cursist ... 45
6.1.2 Actief leren en respect voor verschillende leerstijlen ... 47
6.1.3 Feedback ... 48
6.1.4 Tijdsindeling ... 49
6.1.5 Hoge verwachtingen ... 50
6.1.6 Slotbeschouwing ... 51
6.2 Reflectie op de onderzoeksmethode ... 52
6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek ... 53
Bibliografie ... 54
Bijlagen ... 56
1. Operationaliseringsschema ... 56
2. Cd-rom met geluidsopnames ... 61

1. Inleiding

Dankzij de overvloed aan technologische ontwikkelingen aan het begin van de 21ste eeuw heeft het afstandsonderwijs via internet een hoge vlucht genomen. Er wordt vandaag de dag naar hartenlust gegoocheld met termen als *e-learning* en *blended learning*, en online leerplatformen schieten als paddenstoelen uit de grond. Het concept van onderwijs als een *face-to-face* ontmoeting tussen leerkracht en leerling is niet meer zo vanzelfsprekend in ons digitale tijdperk.

Die digitale ontwikkelingen zijn ook Creatief Schrijven vzw niet ontgaan. Samen met SchrijversAcademie organiseert dit aanspreekpunt voor niet-professionele schrijfliefhebbers in Vlaanderen en Brussel jaarlijks een groot aantal cursussen creatief schrijven. De organisatie krijgt daarbij steeds vaker de vraag of het ook mogelijk is om dergelijke cursussen in een online setting te volgen. Uiteraard wil Creatief Schrijven deze groeiende behoefte van haar schrijvende publiek niet negeren.

Creatief Schrijven zou integendeel graag beantwoorden aan deze vraag naar online cursussen. Maar de organisatie is niet echt thuis in deze manier van werken en vraagt zich af hoe de ontwikkeling van een online cursusaanbod concreet in zijn werk zou gaan. Wat zijn de belangrijkste methodische aspecten ervan? Met welke didactische implicaties moet rekening gehouden worden? Kortom, welke werkmethodes kunnen beschouwd worden als *best practices* voor het aanbieden van online cursussen creatief schrijven?

Om een antwoord te vinden op deze vraag, wordt eerst een verkennende literatuurstudie uitgevoerd naar *best practices* van online afstandsonderwijs in het algemeen – dus nog niet toegepast op het vakgebied creatief schrijven. De literatuurstudie zal daarna dienst doen als referentiekader voor een aantal semigestructureerde interviews met buitenlandse organisaties uit het vakgebied van Creatief Schrijven. Tot slot volgen een aantal concrete aanbevelingen waarmee de organisatie rekening kan houden bij de eventuele ontwikkeling van online cursussen in de toekomst.

2. Literatuurstudie

Dit hoofdstuk licht eerst kort toe of en waarom de methode van online afstandsonderwijs geschikt is voor cursussen (literair) schrijven. Vervolgens worden een aantal basisprincipes uiteengezet die gelden als *best practices* voor cursussen in een online setting.

2.1 Online schrijfcursussen: een haalbare kaart?

Mehlenbacher, Miller, Covington en Larsen (2000) stellen vast dat er een intrinsieke link bestaat tussen computertechnologie en taal. Dat verband zou verklaren waarom schrijfdocenten bereid (moeten) zijn hun cursussen online te doceren.

> Writing instruction has welcomed the challenges and the promises of web-based teaching as much as any field. Because computers are a technology of language and communication, writing instructors have used them in increasingly complex ways. (p. 168)

Volgens Savenye, Olina en Niemczyk (2001) is online afstandsonderwijs niet voor eender welke vakinhoud mogelijk. De auteurs benadrukken wel dat er in het geval van schrijfcursussen doorgaans geen probleem is. Schrijftaken zijn bijna uitsluitend *text based*, wat het gebrek aan face-to-face interactie in online educatie minder problematisch maakt. Dit gebrek zou bijvoorbeeld wel een probleem kunnen vormen in het geval van minder tekstgebaseerde cursussen, zoals presentatietrainingen.

Smith Strickland en Butler (2005) sluiten hierbij aan. Cursussen mogen enkel in een online omgeving aangeboden worden als alle leerdoelen ook in een dergelijke setting haalbaar zijn. Een cursus vergt vaak *hands-on* ervaring die cursisten onmogelijk online kunnen opdoen. Als dat het geval is, is niet raadzaam de cursus in kwestie via het internet aan te bieden. Voor deelnemers aan een schrijfcursus bestaat die hands-on ervaring net in het schrijven zelf. Aangezien dit in hoofdzaak een schriftelijke bezigheid is, kan ze vrij eenvoudig via online communicatie tussen cursist en docent aangeleerd worden.

We kunnen dus concluderen dat het realistisch en haalbaar is een online cursusvorm uit te werken voor de literaire schrijfcursussen van Creatief Schrijven.

2.2 *Best practices* in online afstandsonderwijs

2.2.1 Inleiding

Nu duidelijk is dat de overweging om schrijfcursussen online te organiseren terecht is, is het natuurlijk belangrijk te weten volgens welke werkmethodes of principes het online aanbod uitgebouwd en – in een latere fase – geëvalueerd kan worden.

De voorbije decennia hebben verschillende onderzoekers zich toegelegd op het formuleren van variabelen die bepalend zijn voor het leerproces (voorbeelden zie Bangert, 2004). Een toonaangevend onderzoek in het veld is dat van Chickering en Gamson (1987). Zij stelden een lijst op van zeven principes die op allerlei onderwijssituaties kunnen toegepast worden om het leren te bevorderen. Bangert stelt dat "the Seven Principles framework offers solid, research-based guidance for the design and delivery of Internet-based courses" (2004, p. 221). Ook deze studie zal uitgaan van deze principes om effectieve werkmethodes van het online lesgeven in kaart te brengen[1].

2.2.2 De zeven principes van Chickering en Gamson

De onderzoekers stelden een lijst op van zeven principes, die ze als volgt verwoorden:

> Good practice in undergraduate education:
>
> 1. Encourages contact between students and faculty[2];
> 2. Develops reciprocity and cooperation among students;
> 3. Encourages active learning;
> 4. Gives prompt feedback;
> 5. Emphasizes time on task;
> 6. Communicates high expectations;
> 7. Respects diverse talents and ways of learning. (Chickering & Gamson 1987, p. 3)

Deze principes zijn in zekere zin universeel. Maar de manier waarop ze concreet geïmplementeerd worden hangt natuurlijk af van de onderwijsinstelling, de studenten, de cursusinhoud, etc. Onderwijsvorm en –inhoud interageren immers voortdurend met elkaar (Chickering & Gamson, 1987). In wat volgt zal elk principe aan bod komen, zonder dat de cursusinhoud – in dit geval creatief schrijven – al mee in rekening gebracht wordt. Er is immers nog geen uitgebreid aanbod aan literatuur voorhanden dat zich expliciet richt op het creatief schrijven als studiegebied.

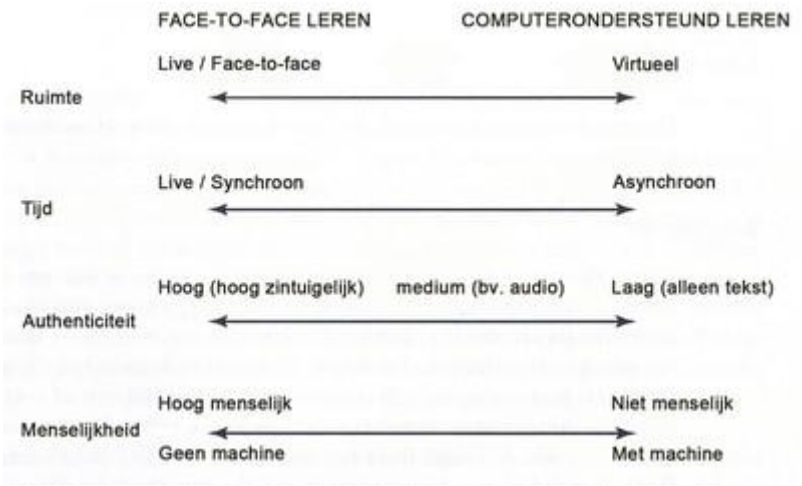
Contact tussen cursist en organisatie/docent

Het ogenschijnlijke gebrek aan contact tussen student en docent vormt voor veel potentiële online cursisten een probleem (Roberson & Klotz, 2002). De communicatie verloopt immers niet face-to-face, er is geen wekelijkse ontmoeting in het klaslokaal, wat cursisten het gevoel kan

[1] Hoewel het model van Chickering en Gamson vooral gericht is op didactiek in het hoger onderwijs, meer bepaald op bachelorniveau, is het zeker bruikbaar als referentiekader voor de cursussen van Creatief Schrijven. Het feit dat er geen model voorhanden is dat zich exclusief toespitst op het volwassenen-onderwijs, waarbinnen de schrijfcursussen van de organisatie passen, is een extra argument om voor het model van Chickering en Gamson te kiezen.

[2] Als 'faculty' fungeert de organisatie die de cursussen inricht – in dit geval Creatief Schrijven vzw – en haar docenten.

geven dat een essentieel onderdeel van de cursus ontbreekt. Zoals figuur 1 (Centrum voor Blended Learning, n. d.) aantoont, verschilt de interactie in een face-to-face cursus inderdaad in grote mate van die in een online cursus. Niet alleen qua tijd en ruimte – face-to-face contact vindt plaats tussen mensen die zich op hetzelfde moment op dezelfde plaats bevinden – maar ook wat authenticiteit en menselijkheid betreft.



Figuur 1: Interactiedimensies in face-to-face en computerondersteund leren

Een belangrijke vraag voor de online docent is dan ook: hoe kan ik ervoor zorgen dat deze "leegte" opgevuld wordt? Hoe kan ik de communicatie met cursisten optimaliseren?

Allereerst moet benadrukt worden dat de voornamelijk asynchrone communicatie – vooral via e-mail, maar bijvoorbeeld ook door middel van een discussieforum – die kenmerkend is voor afstandsonderwijs, helemaal niet slecht hoeft te zijn. Integendeel: "certain features of online, as distinct from face-to-face instruction, are educationally advantageous" (Stansfield, McLellan & Connolly, 2004, p. 175). Zowel de cursist als de docent krijgen door asynchroon contact de kans om beter doordachte antwoorden, vragen en ideeën te formuleren. Beide partijen hebben hierbij vanzelfsprekend ook meer vrijheid en flexibiliteit; ze kunnen in contact treden op een moment dat dat voor henzelf goed uitkomt. Tot slot kunnen ze asynchroon ook tot een in zekere zin hoger niveau van interactie komen. Gedachten uitwisselen kan bijvoorbeeld ook aan de hand van beeldmateriaal, artikels die door anderen geschreven zijn, afbeeldingen… en blijft niet beperkt tot het gesproken woord (Stansfield et al., 2004).

Natuurlijk is het ook wel zo dat synchrone communicatie enkele onmiskenbare voordelen biedt. Directe gesprekken scheppen een meer persoonlijke band tussen cursist en docent. Daarnaast geven ze de verschillende partijen de kans om echt met elkaar in dialoog te gaan en op elkaar in te spelen; de beurtwisseling gebeurt veel sneller en meer *to the point* (Stansfield et al., 2004). Dankzij allerhande moderne technologieën kan ook dit type van contact in een online setting

gerealiseerd worden. Het klassieke voorbeeld hierbij is de chat, een communicatiemiddel dat elektronisch maar toch synchroon is. Ook een programma als Skype, waarbij de gesprekspartners elkaar kunnen horen én zien, is zeer geschikt als communicatiemedium tussen online docenten en hun leerlingen.

Sapp en Simon (2005) doen enkele specifieke aanbevelingen om face-to-face synchrone communicatie te integreren in een online cursus. Zij raden docenten aan een kennismakingssessie in te richten vóór het begin van de eigenlijke cursus. Tijdens deze sessie kan de docent zich persoonlijk voorstellen en duidelijk maken wat hij van de cursisten verwacht gedurende de lesperiode. Verder vinden de auteurs het nuttig om ook terwijl de cursus loopt enkele tussentijdse ontmoetingen in te plannen. Zo blijven cursisten die face-to-face contact als een noodzakelijk onderdeel van hun leerproces beschouwen, beter gemotiveerd. Wat Sapp en Simon dus eigenlijk voorstellen, is een *blended learning approach*[3] .

Contact tussen cursisten onderling

Een online cursus vermindert niet enkel het contact tussen docent en studenten, maar vooral ook dat tussen de deelnemers onderling. Het is echter belangrijk dat de cursisten het gevoel hebben deel uit te maken van een groep. Volgens Bauman (geciteerd in Webb Peterson, 2001) nemen mensen niet enkel deel aan een cursus om kennis te vergaren, maar ook om in contact te komen met gelijkgestemden die dezelfde interesses delen en met wie ze mogelijk vriendschappen kunnen sluiten. Verder is het ook zo dat onderzoek aantoont dat sociale interactie het leerproces positief beïnvloedt (o.a. Astin, Cooper & Mueck, geciteerd in Bangert, 2004). Maar hoe kan het groepsgevoel onder cursisten nu aangewakkerd worden als zij elkaar (bijna) nooit in levenden lijve ontmoeten?

Voor asynchroon contact gelden in grote mate dezelfde methodes als bij principe 1. E-mail kan uiteraard niet alleen gebruikt worden om contact te houden met de docent, maar ook met de medecursisten. Daarnaast zijn discussiefora een dankbaar medium. Hier kunnen zowel docent als studenten een bepaalde kwestie aankaarten waarover ze feedback willen van andere cursisten. Doordat de communicatie via zo'n forum asynchroon verloopt, hebben de betrokkenen ruim de tijd om hun antwoorden te overdenken en is de kwaliteit van de informatie dus hoog – misschien zelfs hoger dan bij face-to-face gesprekken (Roberson & Klotz, 2002). Bovendien kan tekstuele informatie verrijkt worden met beeld- en geluidmateriaal (Stansfield et al., 2004).

[3] De term blended learning wordt hier gebruikt in de betekenis van Graham (2006), namelijk als een combinatie van face-to-face en online instructie of onderricht.

Ook wat synchrone communicatie betreft zijn de belangrijkste communicatiemiddelen al besproken bij het vorige principe. Chat- of Skypesessies en tussentijdse face-to-face ontmoetingen kunnen de samenwerking en het contact tussen de cursisten onderling versterken.

Actief leren

In online cursussen is een heel belangrijke rol weggelegd voor de cursisten. Savenye et al. (2001) beschrijven deze als volgt:

> No longer may students be passive note takers in a lecture course. They must become more active and more responsible for their learning in that they are expected to construct their own knowledge by working individually, with other students, and with instructors. (p. 379-380)

De cursisten bouwen dus actief mee aan hun eigen kennis, terwijl de docent een eerder gedecentraliseerde positie inneemt; hij leidt alles in goede banen, zonder voortdurend in te grijpen (Webb Peterson, 2001). De docent is meer cursusmanager dan cursusleider (Roberson & Klotz, 2002). Hij geeft taken op en verbetert ze, maakt studiemateriaal beschikbaar, beantwoordt vragen, begeleidt discussies en stelt deadlines op, maar neemt veel minder expliciet de leiding dan in een klassikale context (Stansfield et al., 2004).

Het is dan ook van cruciaal belang dat de online cursus op zo'n manier georganiseerd wordt dat de cursist zijn actieve leerproces optimaal kan doorlopen. De presentatie van de leerstof moet meer omvatten dan louter het ontsluiten van informatie. Cursisten moeten aangespoord worden om verschillende ideeën uit te proberen, te reflecteren, hun werk te vergelijken met dat van anderen en kritisch te blijven (Holmberg, 2005).

Een eerste techniek om actief leren te bevorderen, is het structureren en ontsluiten van de leerstof op een welbepaalde manier. Daarbij zijn er verschillende mogelijkheden. Ten eerste kan men gebruik maken van het model van Reigeluth, Merril en Bunderson (geciteerd in Holmberg, 2005). Volgens dit model, dat volgens de auteurs vergelijkbaar is met een inzoomende lens, begint de lessenreeks met een algemene overzichtsles die alle hoofdonderdelen van de cursus omvat. In de daaropvolgende lessen werken de cursisten telkens een onderdeel wat verder uit. Daarna volgt opnieuw een overzichtsles, die gevolgd wordt door een nieuwe reeks uitwerkingslessen waarin elk onderdeel opnieuw uitgewerkt wordt, maar nu nog meer in detail. Zo wordt het thema zowel in de breedte als in de diepte uitgewerkt, tot het gewenste kennisniveau bereikt is.

Een vaker gebruikte mogelijkheid is de verdeling van de leerstof in behapbare *units*. Naarmate de cursisten vorderen in hun werk, krijgen ze op regelmatige basis (bijvoorbeeld wekelijks) een

nieuw gedeelte van de cursus toegestuurd – of wordt dat nieuwe gedeelte voor hen ontsloten op het leerplatform waarvan de cursusorganisatie gebruikmaakt. Na elke unit volgt een bepaalde opdracht, waarop de cursist feedback krijgt van de docent. Op deze manier kunnen de cursisten zich telkens op een bepaald stuk leerstof en een bepaalde taak focussen. Ze zien meteen het resultaat van hun werk, worden niet geïntimideerd door een overvloed aan informatie en blijven dus ook meer gemotiveerd om actief aan de slag te gaan (Holmberg, 2005).

Hoewel het idee van gestructureerde informatieontsluiting dominant lijkt te zijn, zijn er ook studies (o.a. Ayersman & Minden, geciteerd in Holmberg, 2005) die stellen dat de motivatie van cursisten net vergroot als ze zelf hun weg kunnen zoeken in de leerstof. Wanneer cursisten op een niet-lineaire manier door de informatie kunnen navigeren, kunnen ze steeds op zoek gaan naar wat voor hen relevant is op een bepaald moment, en hebben ze niet het gevoel dat ze informatie moeten verwerken die op dat moment niet van belang is voor hun opdracht. Bij deze ongestructureerde manier van informatieontsluiting kan wel het probleem ontstaan dat cursisten, doordat ze een bepaald deel nog niet hebben verwerkt, mogelijk voorkennis missen die noodzakelijk is om andere informatieblokken te begrijpen (Holmberg, 2005).

Een tweede manier om cursisten actief en gemotiveerd te houden, is het gebruik van andere materialen dan louter een cursustekst. De combinatie van tekstvoorbeelden, afbeeldingen en foto's, audiofragmenten, video-opnames en links naar webpagina's creëert een interactieve leeromgeving die cursisten aanmoedigt om actief mee te bouwen aan hun eigen kennis en die van anderen (Pahl, geciteerd in Bangert, 2004). Of zoals Holmberg (2005) stelt: voor cursisten is elke mogelijke vorm van illustratie bij de standaard cursusinhoud waardevol.

Feedback

Een gebrek aan duidelijke en snelle feedback kan een grote bron van frustratie vormen voor deelnemers aan een online cursus (Hara & Kling, 1999). Feedback is dan ook een essentieel onderdeel van het leerproces. Hoe kan een cursist immers aan de slag blijven als hij niet weet of hij zijn vorige taken wel naar behoren heeft uitgevoerd? Uit Bangerts onderzoek (2004) blijkt dat de motivatie en tevredenheid van studenten rechtstreeks verband houden met de hoeveelheid feedback die ze ontvangen van hun docent. Hoe sneller en vaker ze feedback krijgen, des te meer voelen ze zich in het algemeen gesteund en gemotiveerd in hun leerproces.

Graham, Cagiltay, Lim, Craner en Duffy (2001) evalueerden vier Amerikaanse online cursussen aan de hand van de zeven principes van Chickering en Gamson. Zij stelden vast dat docenten in alle gevallen zeer regelmatig feedback gaven aan het begin van het semester. Naargelang de cursus vorderde, liet hun feedback echter steeds langer op zich wachten, doordat hun werk zich begon op te stapelen. Dit werd zowel door de cursisten als door de docenten zelf als

problematisch ervaren. De cursisten verwachtten immers dat de docenten permanent beschikbaar waren voor feedback en ondersteuning. Die laatsten werden dan ook bestookt met vragen waarop ze niet altijd even snel konden antwoorden. Ze hadden wel het gevoel dat de cursisten zich hierdoor soms verwaarloosd voelden, maar konden simpelweg niet aan de verwachtingen van hun leerlingen voldoen.

Een mogelijke oplossing om overbelasting van docenten te voorkomen en tegelijk aan de wensen van cursisten te voldoen, is het vastleggen van een tijdschema voor feedback.

> Set clear standards for instructors' timelines for responding to messages. Examples: "I will make every effort to respond to e-mail within two days of receiving it" or "I will respond to e-mails on Tuesdays and Fridays between three and five o'clock." (Graham et al., 2001, p. 2)

Deze planning moet natuurlijk ook aan de cursisten gecommuniceerd worden. Zo weten zij wanneer ze een antwoord kunnen verwachten van de docent en ontstaat er geen onnodige irritatie. Deze methode is niet altijd even eenvoudig in de praktijk om te zetten. Docenten kunnen niet noodzakelijk al vóór het begin van de cursus weten wanneer zij wekelijks tijd zullen hebben om vragen en opdrachten van feedback te voorzien. Bovendien zullen er altijd onvoorziene omstandigheden zijn.

Een eenvoudig te implementeren feedbacksysteem, dat de verbeterlast van de docent aanzienlijk verlicht, is *peer feedback*, waarbij de cursisten elkaars werk beoordelen. Volgens Coit (2004) gebeurt het regelmatig dat studenten elkaars werk beoordelen, alvorens de docent het nakijkt. Peer feedback heeft niet alleen voordelen voor de docent, maar ook voor de cursist zelf. Deze manier van feedback geven draagt bij tot het contact tussen cursisten onderling. Bovendien kunnen deelnemers heel wat leren uit het werk van anderen: enerzijds doen ze inspiratie op en verbreden ze hun denkwereld, anderzijds behoeden ze zich voor de fouten die anderen hebben gemaakt. Dit draagt bij tot het actieve leerproces.

Tijdsindeling

Een van de hoofdkenmerken van online cursussen is dat cursisten kunnen studeren en taken maken op de momenten die voor henzelf het beste uitkomen; ze zijn niet gebonden aan tijd (en ruimte). Vooral voor volwassenen is dat een groot voordeel. Ze combineren de cursus doorgaans met een voltijdse job of een andere studie en moeten rekening houden met allerlei sociale verplichtingen, al dan niet familiegebonden. Dat maakt het vaak moeilijk om een aantal vaste momenten vrij te maken voor het volgen van lessen. In zulke gevallen is een cursus op afstand dus ideaal (Holmberg, 2005).

Betekent dat dan dat organisatoren van online cursussen hun studenten volledig vrij moeten laten in het moment waarop ze de cursus aanvangen, de tijdstippen waarop ze opdrachten indienen en de periode die ze nodig hebben om de cursus tot een goed einde te brengen? En dat dit principe van Chickering en Gamson niet op de beoogde online cursussen van toepassing is? Rekening houdend met het bovengenoemde voordeel is het misschien goed om de cursisten vrij te laten in hun tijdsinvulling.

Maar er zijn ook tegenargumenten. Onderzoek (o.a. Daniel & Marquis, geciteerd in Holmberg, 2005) heeft uitgewezen dat een groot aantal cursisten in de loop van de cursus afhaakt, wanneer ze geen rekening moeten houden met een planning. Regelmatige deadlines sporen cursisten aan om energie te stoppen in opdrachten en gaan uitstelgedrag tegen. Bovendien scheppen ze een context voor regelmatig contact met de docent en met andere cursisten (Graham et al., 2001).

Het lijkt dus toch raadzaam om de cursisten te dwingen tot een zeker niveau van *time management*. Hoe ver dit tijdsschema gaat, kan elke organisatie voor zichzelf uitmaken. Zowel een volledig uitgewerkte planning als een afbakening van de tijdsspanne waarbinnen de cursist de cursus moet voltooien – en alles daartussenin – zijn mogelijk.

Hoge verwachtingen

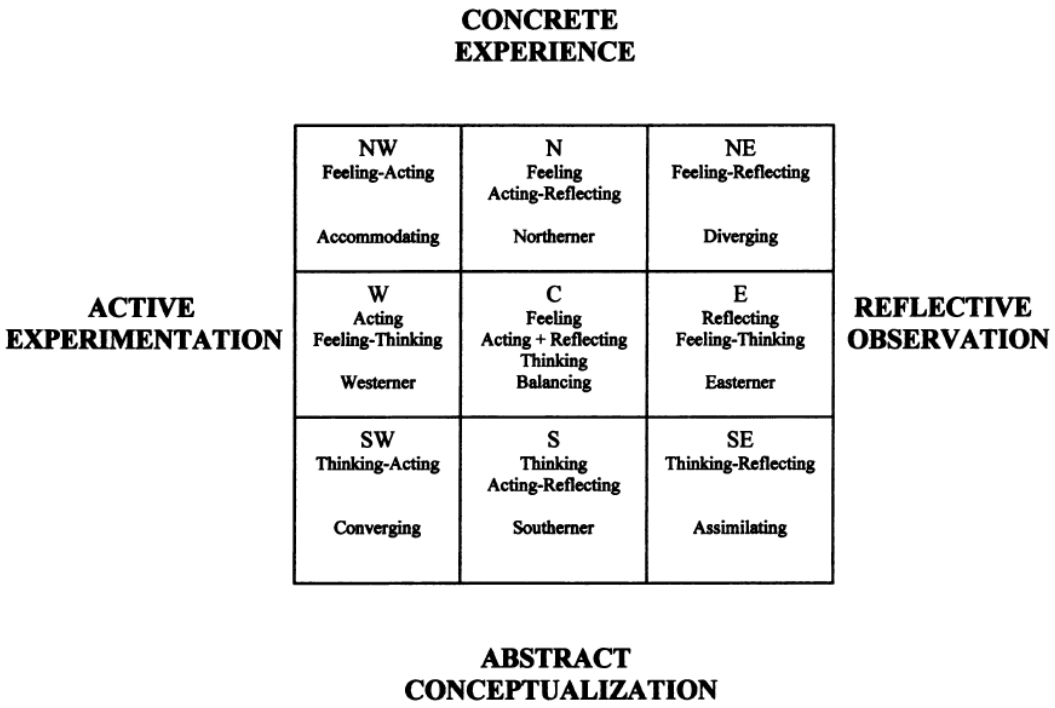
"Expect more and you will get more" (Chickering & Gamson, 1987, p. 7). Docenten kunnen geen kwaliteit verwachten als ze geen kwaliteit eisen. Het spreekt dus voor zich dat het belangrijk is de lat voldoende hoog te leggen voor cursisten.

Docenten kunnen hun cursisten duidelijk maken wat ze van hen verwachten door te werken met goede voorbeelden. Wanneer cursisten voorbeelden van goede uitwerkingen van opdrachten te zien krijgen, weten ze automatisch wat voor werk zij zelf moeten afleveren om die opdrachten tot een goed einde te brengen. Daarenboven zien ze het als een uitdaging de goede voorbeelden te evenaren, waardoor de kwaliteit van hun werk verhoogt (Bangert, 2004).

Volgens Graham et al. (2001) moeten die voorbeelden niet altijd goed zijn. Ook minder geslaagde voordelen kunnen interessant zijn voor de cursisten. Aan de hand van dergelijke uitwerkingen zien ze immers wat de docent niét verwacht, en worden ze behoed voor de fouten die hun voorgangers maakten.

Respect voor verschillende leerstijlen

Kolb en Kolb (2005, p. 198) onderscheiden negen soorten leerstijlen. Het zijn geen absolute categorieën, maar eerder punten op een breed continuüm. Ze variëren van een actieve en experimentele leermethode tot een eerder reflectieve leerstijl.



Figuur 2: De verschillende soorten leerstijlen volgens Kolb en Kolb (2005)

Volgens Chickering en Ehrmann (1996) is het belangrijk dat in online cursussen rekening gehouden wordt met deze verscheidenheid aan leerstijlen. We zagen eerder al dat het belangrijk is actief leren aan te moedigen. Maar dat wil niet zeggen dat er geen ruimte moet zijn voor cursisten die een meer reflectieve leerstijl hanteren. Hoewel online technologieën zich uitstekend lenen tot het creëren van een interactieve leeromgeving en veel cursisten vooral actief en praktisch bezig willen zijn, moeten ook reflectieve studenten de kans krijgen om de online leeromgeving ten volle te benutten. Dit is mogelijk wanneer ze voldoende leesmateriaal ter beschikking krijgen en genoeg tijd hebben om zich de theorie eigen te maken, alvorens ze een opdracht moeten indienen of gevraagd worden deel te nemen aan discussies (Mehlenbacher et al., 2000).

3. Probleemstelling en onderzoeksvraag

3.1 Probleemstelling

Zoals al gesignaleerd werd, hangt de concrete implementatie van de principes van Chickering en Gamson (1987) af van de specifieke kenmerken van de onderwijsinstelling, de studenten, de cursusinhoud, enzovoort. Er is immers een voortdurende interactie tussen al deze aspecten.

De vraag rijst dan ook of de principes die uiteengezet zijn in het vorige hoofdstuk allemaal in dezelfde mate van toepassing zijn op Creatief Schrijven en haar publiek en vakgebied. In de literatuurstudie heb ik die toepasbaarheid niet kunnen toetsen, gezien het gebrek aan specifieke literatuur over online cursussen in het vakgebied creatief schrijven.

Daarom zal er op een of andere manier onderzocht moeten worden hoe online cursussen als vorm en creatief schrijven als inhoud met elkaar interageren in de praktijk. Het is namelijk vrij waarschijnlijk dat een algemeen model als dat van Chickering en Gamson niet op alle punten kan werken voor een creatieve discipline waarbinnen cursisten en docenten, veel meer dan in andere vakgebieden, gevoelsmatig te werk gaan. Bovendien zouden cultuur- en taalverschillen ook een rol kunnen spelen in het proces.

3.2 Onderzoeksvraag

Uit de probleemstelling kan de volgende onderzoeksvraag gedestilleerd worden:

Hoe zijn best practices *voor online afstandsonderwijs toepasbaar op het vakgebied creatief schrijven?*

Deze onderzoeksvraag is open, wat al doet vermoeden dat een kwalitatief onderzoek het meest in aanmerking komt om ze te beantwoorden (Baarda, Bakker et al., 2012).

3.3 Doelstelling en relevantie

De doelstelling van het onderzoek is tot enkele heel concrete aanbevelingen te komen die Creatief Schrijven kunnen helpen bij de organisatie van online cursussen in de toekomst. De studie heeft dus een praktisch en specifiek doel.

Verder kan het onderzoek ook nuttig zijn voor een bredere groep, namelijk voor andere organisaties die zich bezighouden met schrijfcursussen of van plan zijn deze in de toekomst op poten te zetten. Ook deze instellingen kunnen baat hebben bij de concrete raadgevingen die dit onderzoek als doel heeft. Met behulp van de richtlijnen kunnen zij hun eigen systeem mogelijk nog efficiënter en effectiever maken.

En tot slot kan deze studie ook een interessante bijdrage leveren aan het onderzoek omtrent online cursussen met als vakinhoud creatief schrijven. Voorlopig is er nog niet zoveel wetenschappelijke literatuur voorhanden over dit thema. Maar aangezien het afstandsonderwijs door een toenemende digitalisering en globalisering alsmaar relevanter zal worden, zal ook dit onderzoeksthema aan belang winnen in de toekomst.

4. Methode

Creatief Schrijven heeft zelf een vermoeden dat buitenlandse organisaties die ook actief zijn in het domein van creatief schrijven, een belangrijke bron van informatie zouden kunnen zijn. In een aantal landen is men immers al goed vertrouwd met het online aanbieden van schrijfcursussen. Het zou dus interessant kunnen zijn om na te gaan hoe de verschillende *best practices* uit de literatuurstudie zich vertaald zien in de manier van werken van dergelijke organisaties. En om met andere woorden de toepasbaarheid van deze *best practices* te onderzoeken in bestaande instellingen.

Ik besloot dan ook op zoek te gaan naar geschikte organisaties met bewezen ervaring op het gebied van online schrijfcursussen, om daarna een antwoord trachten te vinden op de onderzoeksvraag, door middel van een kwalitatief onderzoek met deze organisaties als onderwerp.

4.1 Onderzoekseenheden

De buitenlandse organisaties waarvan zonet sprake was, zijn dan ook de onderzoekseenheden. Om de manier van werken in dergelijke organisaties in kaart te brengen, worden interviews afgenomen met medewerkers van de verschillende instellingen. Deze medewerkers zijn de respondenten of informanten.

4.1.1 Selectie van organisaties

In het kader van deze scriptie, die eerder beperkt is in omvang, bleek het niet haalbaar om in dialoog te gaan met de volledige populatie van "organisaties die online schrijfcursussen aanbieden". Een selectie uit het grote aanbod aan dergelijke instellingen was dan ook onvermijdelijk. Voor de representativiteit van het onderzoek was het belangrijk dat de geselecteerde organisaties enerzijds hetzelfde publiek en anderzijds hetzelfde doel willen bereiken als Creatief Schrijven.

Onder de koepel van de amateurkunsten in Vlaanderen is Creatief Schrijven het aanspreekpunt voor schrijvers. Zoals het woord *amateurkunsten* al suggereert, richt de organisatie zich op mensen die zich in hun vrije tijd met schrijven bezighouden. Buitenlandse organisaties die zich op een ander schrijfpubliek richten, zoals hogescholen en universiteiten, vallen dus buiten de selectie.

Het aantal commerciële organisaties dat online cursussen creatief schrijven op de markt brengt is enorm. Maar Creatief Schrijven is een vzw en heeft dus geen winstgevend doel. Bijgevolg vallen ook organisaties met louter commerciële drijfveren af.

European Association of Creative Writing Programmes (EACWP)

Tijdens de zoektocht naar organisaties met dezelfde doelgroep, ingesteldheid en zorg voor kwaliteit als Creatief Schrijven, trad de *European Association of Creative Writing Programmes* op het voorplan. Deze associatie heeft als doel

> (…) to strengthen ties between all persons and institutions interested and involved in the field of Creative Writing. Therefore, its principle efforts concern organisation and promotion of different activities: international events, conferences, academic exchanges and the dissemination of calls, projects, initiatives, debates and varied information related to teaching, learning and practicing creative writing[4].

Hoewel de associatie ook een beperkt aantal universiteiten onder haar leden telt, is het merendeel van de aangesloten organisaties zeer vergelijkbaar met Creatief Schrijven: niet louter commercieel, niet exclusief gericht op het opleiden van academici en sterk bezig met het uitdragen van een passie voor schrijven. Deze vaststelling leidde uiteindelijk tot de selectie van drie organisaties met een reeds bestaand aanbod online cursussen: *Aleph Écriture*, *Escuela de Escritores* en *Schule für Dichtung*. Ze komen qua doelgroep en instelling sterk overeen, maar hun aanpak is op sommige vlakken toch erg verschillend, wat een vergelijking interessant zou maken.

Aleph Écriture[5] (Parijs, Frankrijk) biedt al sinds 1985 schrijfcursussen aan voor het grote publiek, daarbij steeds vertrekkende van een constante focus op kwaliteit. De organisatie heeft intussen een zeventigtal workshopdocenten, verspreid over vijf regionale afdelingen. De cursusthema's variëren van algemene schrijfvaardigheid tot heel gespecialiseerde workshops en volledige manuscripttrajecten.

Escuela de Escritores[6] (Madrid, Spanje) is een sterk uitgebouwd literair centrum dat gericht is op het onderrichten van verscheidene literaire genres. Volgens deze organisatie is schrijven wel degelijkheid een vaardigheid die je kan leren – iets wat regelmatig ter discussie wordt gesteld. Plezier en creativiteit zijn hierbij van groot belang. De vijftig docenten van de school zijn afkomstig uit alle uithoeken van de Spaanstalige wereld (dus niet enkel uit Spanje) en de meeste van hen zijn zelf schrijver.

De *Schule für Dichtung*[7] (Wenen, Oostenrijk), die sinds 1992 bestaat, houdt zich uitsluitend bezig met poëzie. De organisatie, ook wel *Vienna Poetry School* genoemd, ziet zichzelf niet zozeer als een formele onderwijsinstelling, maar eerder als een organisatie die "instructieve

[4] http://www.eacwp.org/about-us/.
[5] De beschrijving is gebaseerd op de informatie op http://www.eacwp.org/aleph-ecriture/.
[6] De beschrijving is gebaseerd op de informatie op http://www.eacwp.org/escuela-de-escritores/.
[7] De beschrijving is gebaseerd op de informatie op http://www.eacwp.org/schule-fur-dichtung-sfd/.

ontmoetingen" tussen de cursusdeelnemers en docenten, meestal succesvolle auteurs, mogelijk maakt. Het praktische aspect is dan ook van groot belang.

Nederlands taalgebied

De selectie beslaat enkele van de grote Europese taalgebieden (het Franse, het Spaanse en het Duitse) en incorporeert zowel proza als poëzie. Toch dringt ook een vergelijking met een Nederlandstalige organisatie zich op. Aangezien we het over een taalgevoelig en –afhankelijk thema als creatief schrijven hebben, zullen bepaalde aspecten van de werkwijze van de verschillende buitenlandse organisaties waarschijnlijk beïnvloed zijn door het taalgebied waarin deze actief zijn.

De enige Nederlandse instelling die is aangesloten bij de EACWP is de Universiteit van Maastricht, die een minor in Creative Writing aanbiedt. Maar zoals gezegd lenen academische opleidingen zich minder goed tot een vergelijking met de activiteiten van Creatief Schrijven, waardoor deze universiteit niet echt geschikt is als onderzoekseenheid.

Een Nederlandse organisatie die daarentegen wel vergelijkbaar is met Creatief Schrijven, is Schrijven Online[8]. Deze organisatie ontstond uit de toenmalige Stichting Schrijven, de vroegere ondersteuningsinstelling voor schrijven onder de koepel van het Nederlandse sectorinstituut amateurkunst. Stichting Schrijven was dus de Nederlandse variant van Creatief Schrijven. Tegenwoordig beheert uitgeverij Virtùmedia de activiteiten van de Stichting, onder de noemer Schrijven Online. Toch blijft Schrijven Online in wezen een niet-commercieel ingestelde organisatie.

4.1.2 Selectie van informanten

Het is niet alleen van belang de juiste organisaties te selecteren, ook de informanten moeten een goed beeld geven van de respectievelijke organisaties waarvoor ze werken en informatie kunnen verschaffen die interessant en relevant is voor het onderzoek.

In de eerste plaats moesten de interviews peilen naar algemene procedures die terugkomen in alle cursussen van een bepaalde organisatie (vorm en wijze van distributie van het lesmateriaal, communicatiemiddelen die voorhanden zijn, et cetera). Om hierover informatie te vergaren, nam ik interviews af met verantwoordelijken in de verschillende organisaties. Bij Aleph Écriture

[8] De beschrijving is enerzijds gebaseerd op informatie verkregen van Creatief Schrijven vzw en anderzijds op http://www.schrijvenonline.org/node/1802.

en Escuela de Escritores waren dat de respectievelijke coördinatoren van online cursussen, en bij Schule für Dichtung de technische en conceptuele designer van de *Internet Academy*[9].

Maar natuurlijk is het zo dat "van bovenaf" vastgelegde procedures niet noodzakelijk ook uitgevoerd worden door concrete docenten. Om ook een beeld te krijgen van de manier waarop docenten formele richtlijnen in de praktijk omzetten, werd in elke organisatie een lid van het docententeam geïnterviewd.

4.2 Dataverzamelingsmethode: semigestructureerd interviewen

Er werd gekozen voor halfgestructureerde open interviews als methode voor dataverzameling. Deze methode houdt in dat de interviews niet strikt vasthouden aan een volledig gestructureerde vragenlijst met vastgelegde antwoordmogelijkheden, maar dat er integendeel ruimte is voor flexibiliteit in de aangekaarte topics en de volgorde ervan. Op voorhand moeten een topiclijst opgesteld en de bijhorende vragen en eventuele bijvragen uitgeschreven worden. Tijdens het interview kunnen de verschillende onderwerpen in willekeurige volgorde aan bod komen. Bij het ene topic kan al eens wat langer worden stilgestaan dan bij het andere, en het is ook mogelijk dat er nog extra onderwerpen naar boven komen tijdens het gesprek. Op deze manier zal de informatie die naar boven komt uit de interviews zo volledig en genuanceerd mogelijk zijn. (Baarda, de Goede & Teunissen, 1998)

4.2.1 Interviewafname: bijzondere omstandigheden

Doordat de geïnterviewden zich in verschillende Europese landen bevonden, was het haast onmogelijk om de interviews face-to-face af te nemen. Om deze geografische beperking teniet te doen, werd ervoor geopteerd de interviews via Skype te laten plaatsvinden. Via deze moderne communicatietool kunnen interviewer en geïnterviewde elkaar niet alleen horen, maar ook zien. Dat maakt Skype tot een waardiger alternatief voor face-to-face interviews dan bijvoorbeeld de telefoon. Terwijl bij telefonische interviews mogelijk betekenisvolle visuele en interpersoonlijke aspecten van de interactie verloren kunnen gaan, blijven die aspecten bij een Skype-interview behouden (Evans et al., geciteerd in Hanna, 2012).

Een bijkomende implicatie van de geografische spreiding van de respondenten is het feit dat zij niet allemaal dezelfde moedertaal hebben. Om hen de kans te geven zo vlot, accuraat en genuanceerd mogelijk te antwoorden op de interviewvragen, kregen alle geïnterviewden de

[9] Schrijven Online is een heel kleine organisatie die gedragen wordt door slechts twee medewerkers. Wegens tijdgebrek zagen geen van beide verantwoordelijken een mogelijkheid om tijd te vinden voor de afname van een interview.

mogelijkheid om het interview in hun moedertaal af te leggen[10]. Hiertoe werden de vragenlijsten in de betrokken talen (Frans, Spaans en Duits) vertaald. Door de respondenten niet zomaar het Engels als voertaal op te leggen, worden potentiële moeilijkheden, veroorzaakt door een gebrekkige kennis van het Engels, hopelijk zoveel mogelijk in de kiem gesmoord.

4.3 Opstellen van interviewvragen

Uit de literatuurstudie ontstond een operationaliseringsschema[11], op basis waarvan de interviewvragen werden opgesteld. Het schema bevat acht begrippen, namelijk *contact cursist-docent*, *contact tussen cursisten*, *actief leren*, *feedback*, *tijdsindeling*, *verwachtingen*, *leerstijlen* en *evaluatie*. De eerste zeven begrippen komen overeen met de principes van Chickering en Gamson (1987).

Het begrip *evaluatie* werd later toegevoegd. Dit begrip heeft twee dimensies, namelijk *algemene tevredenheid van cursisten* en *evaluatieprocedure*. Aan de hand van dit begrip wordt dus enerzijds nagegaan of de cursisten in het algemeen tevreden zijn over het verloop en de organisatie van de cursussen, en anderzijds of de organisaties een formele evaluatieprocedure hebben – in de vorm van een formulier of een evaluatiegesprek. Met behulp van deze informatie kan duidelijk worden of de manier van werken van de organisatie geapprecieerd wordt door de cursisten, en ook of de organisatie ervoor openstaat haar werkwijze (door middel van een evaluatieprocedure) indien nodig aan de passen aan de noden van het publiek. Een organisatie die steeds in staat is zichzelf bij te sturen, zal uiteindelijk waarschijnlijk ook een goed werkend systeem hanteren.

4.4 Transcriptie

De geïnterviewden stonden me in verschillende talen te woord. Toch koos ik ervoor de interviews allemaal naar het Nederlands te vertalen bij de transcriptie. Dit vergemakkelijkte de dataverwerking aanzienlijk.

Het is overigens niet de bedoeling om in de transcriptie letterlijk, woord voor woord weer te geven wat de respondenten hebben gezegd (dit zou al quasi onmogelijk zijn door het feit dat het om vertalingen gaat). Zoals Burnard (1991) terecht opmerkt, zit een interview vol zogenoemde *fillers* die niet bruikbaar zijn voor de analyse. En de interviews in het kader van deze studie zijn daar geen uitzondering op. Door het gebruik van Skype zijn uitingen als *Kunt u mij nog horen?* en *Zou u dat nog eens kunnen herhalen?* frequent aanwezig. Dit soort uitingen is al bij het transcriberen uit de interviews gefilterd. De transcripties dienen voornamelijk om het coderen

[10] Bijna alle respondenten legden ook daadwerkelijk het interview in hun moedertaal af. Enkel de twee Duitstalige deelnemers kozen er uiteindelijk voor de interviewer in het Engels te woord te staan, ook al kregen zij wel de kans om dit in het Duits te doen.
[11] Het operationaliseringsschema is terug te vinden in de bijlage.

van de fragmenten te vergemakkelijken. Voor de exacte inhoud van de uitingen werd altijd teruggegrepen naar de geluidsopnames van de interviews.

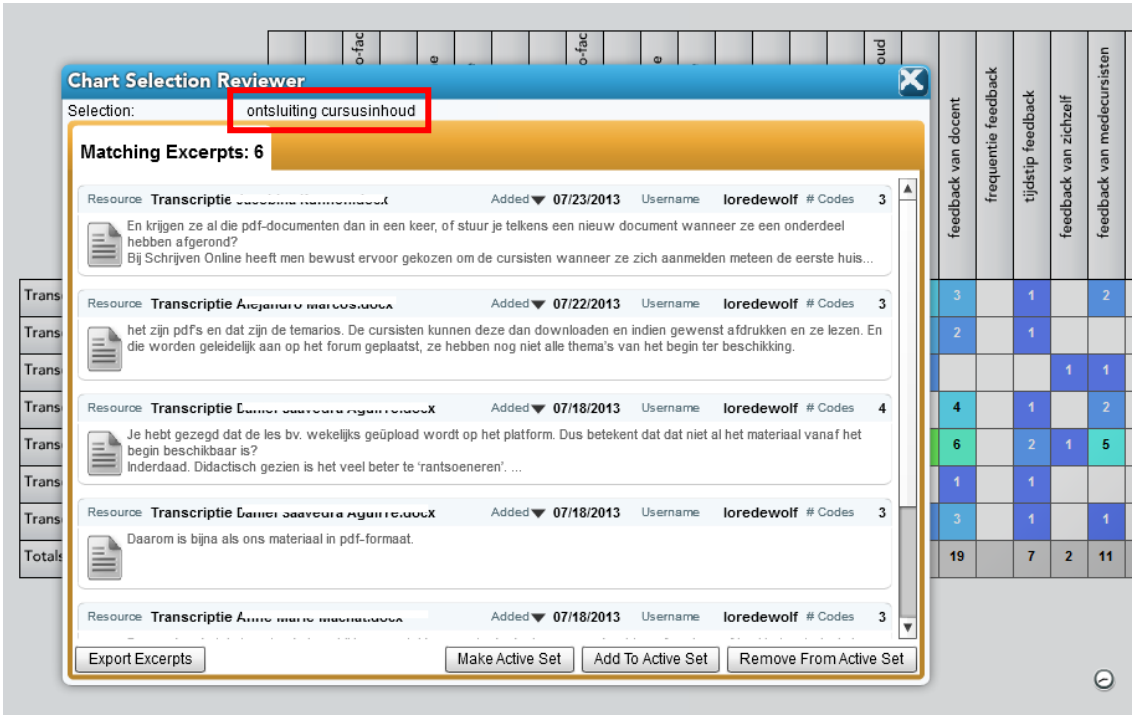
4.5 Data-analyse

Voor de analyse van de data werd gebruik gemaakt van *thematic content analysis*. Deze analysemethode houdt in dat "transcripts are read through (…) and as many headings as necessary are written down to describe all aspects of the content" (Burnard, 1991, p. 462). In de lijst van categorieën of *tags* die op die manier ontstaat wordt een structuur aangebracht, door bij elkaar horende categorieën te groeperen onder een gemeenschappelijke noemer. Door voortdurende aanpassing van de categorieën en subcategorieën ontstaat dan uiteindelijk een lijst met definitieve codes. Alle fragmenten met een bepaalde code kunnen dan samengenomen en geanalyseerd en eventueel vergeleken worden met de literatuurstudie (Burnard, 1991).

Voor het coderen werd gebruik gemaakt van het programma Dedoose[12], een tool voor (onder andere) kwalitatieve data-analyse. In eerste instantie werd al een voorlopige codeboom opgesteld met de begrippen, dimensies en subdimensies van het operationaliseringsschema dat als basis diende voor de interviews. In de loop van het coderingsproces kwamen nog andere, nieuwe codes naar boven, die geleidelijk aan werden toegevoegd aan de initiële codeboom. Deze codes gaven niet zozeer nieuwe *best practices* weer die aan het lijstje uit de literatuurstudie zouden toegevoegd moeten worden, maar betroffen bepaalde inhoudelijke lijnen die in alle aspecten van de online cursussen konden terugkomen. Zo werd er een code *persoonlijkheid van de schrijver* gedefinieerd. De persoonlijkheid van de schrijver kwam bijvoorbeeld ter sprake wanneer het over de communicatie met de docent ging, maar bleek bijvoorbeeld ook een invloed te hebben op de manier van omgaan met feedback. De code *persoonlijkheid van de schrijver* maakt het dan ook mogelijk de data te filteren op alle aspecten waarop deze persoonlijkheid een invloed kan uitoefenen. Andere aanvullende codes waren bijvoorbeeld *voordelen online cursus*, *nadelen online cursus* en *creatief schrijven als studiegebied*.

Het doel van dit coderingsproces was niet tot een bepaald theoretisch model te komen, maar het eenvoudig te maken om fragmenten met dezelfde inhoud snel naast elkaar te zetten om ze te vergelijken, zoals te zien is in figuur 3, waarin bij wijze van voorbeeld alle fragmenten met de code *ontsluiting cursusinhoud* uit het volledige corpus gefilterd werden (de namen van de respondenten zijn om privacyredenen onzichtbaar gemaakt).

[12] www.dedoose.com



Figuur 3: Fragmenten met code *ontsluiting cursusinhoud*

Op deze manier konden de data op een gestructureerde en eenvoudige manier naast elkaar gelegd worden, met als doel een vergelijking en analyse te maken van de inhoud van de interviewfragmenten.

Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de transcripties zoals gezegd vertalingen zijn, die niet altijd alle nuances van de uitingen van de respondenten in hun moedertaal kunnen vatten. Daarom werden eventueel onduidelijke fragmenten bij het verwerken van de data herbeluisterd in hun oorspronkelijke vorm (nl. de originele geluidsopname).

5. Resultaten

Na het coderen van de interviews werden de verschillende fragmenten per thema gegroepeerd, om enerzijds tot een onderlinge vergelijking van de betrokken organisaties[13] en anderzijds tot een vergelijking met de literatuurstudie te komen.

In wat volgt zal beschreven worden hoe de respondenten en hun respectievelijke organisaties in de praktijk omgaan met de begrippen uit het operationaliseringsschema, dus met de principes van Chickering en Gamson (1987) en met de evaluatie van hun cursussen. De beschrijving van elk begrip of thema omvat steeds een korte samenvatting van de literatuurstudie en vervolgens de resultaten van de interviews – eventueel opgesplitst in deelthema's.

5.1 Principes van Chickering en Gamson

5.1.1 Contact tussen cursist en organisatie/docent

In de literatuurstudie werd een onderscheid gemaakt tussen synchrone (*live, in real time*) en asynchrone (niet *live*) communicatie. Enkele belangrijke voordelen van synchrone communicatie zijn de meer persoonlijke band tussen cursist en docent en de mogelijkheid voor de verschillende partijen om *live* met elkaar in dialoog te gaan. Maar ook asynchrone communicatie kan voordelig zijn: deze vorm van communiceren biedt enerzijds meer vrijheid en flexibiliteit, en zorgt er anderzijds voor dat vragen, antwoorden en ideeën beter doordacht geformuleerd kunnen worden.

Synchrone communicatie

In het operationaliseringsschema voor de interviews werd de synchrone communicatie verder opgedeeld in *synchroon face-to-face* (ontmoetingen in levenden lijve) en *synchroon online* (bv. chat, Skype…).

Wat betreft het **synchroon face-to-face** contact, zien we dat geen enkele van de vier organisaties honderd procent gaat voor een *blended learning*-aanpak met fysieke ontmoetingen tussen de docent en zijn cursisten.

In AE en SFD zijn er in bepaalde cursussen *blended learning*-formules mogelijk. Het cursusaanbod van AE bestaat gedeeltelijk uit zogenaamde *formules mixtes*, waarbij er drie à vier ontmoetingen plaatsvinden, doorgaans aan het begin, in het midden en aan het einde van een cursus. Maar daarnaast biedt de organisatie ook volledig e-mailgebaseerde cursussen aan, waar face-to-face contact ontbreekt.

[13] Vanaf nu zal ik de volgende afkortingen hanteren: AE voor Aleph Écriture, EDE voor Escuela de Escritores, SFD voor Schule für Dichtung en SO voor Schrijven Online.

SFD werkt – althans in de meeste gevallen – met een *blended learning*-situatie waarbij ongeveer in het midden van de cursus een ontmoeting georganiseerd wordt. In bepaalde gevallen zijn er ook startevenementen of afsluitende lezingen uit geselecteerde bijdragen aan cursussen, maar die begin- of slotsessies zijn helemaal niet verplicht. Ze zijn afhankelijk van de intenties en motivatie van de docent enerzijds, en van het doel van de cursus anderzijds. De organisatie werkte voor een cursus bijvoorbeeld ooit samen met de Oostenrijkse omroep, met als doel uiteindelijk een slotshow uit te zenden op de televisie. Het is logisch dat er in zo'n geval een afrondende meeting is waar de docent en zijn cursisten elkaar ontmoeten. Maar ook de omgekeerde situatie is mogelijk. De SFD-docent die deelnam aan de interviews, leidde ooit een cursus *International Love Letters*, met als expliciete bedoeling liefdespoëzie te verzamelen van over de hele wereld. Natuurlijk is het in zo'n cursus onmogelijk een ontmoeting met alle cursisten op touw te zetten.

In EDE en SO verloopt al het contact via de computer. In het geval van SO zou dit verklaard kunnen worden door het feit dat een cursist op eender welk tijdstip in een cursus kan instappen (cf. infra), waardoor er op geen enkel moment een vaste cursistengroep is die een docent bij elkaar kan brengen.

In het geval van EDE ligt de verklaring helemaal anders. Deze Spaanse organisatie is heel internationaal georiënteerd; ongeveer 40 procent van de cursisten komt uit het buitenland – voornamelijk uit Zuid-Amerika. Deze enorme geografische spreiding van de deelnemers maakt het onmogelijk om hen op één plaats samen te krijgen in het kader van een cursus. Een ander argument om niet te kiezen voor face-to-face contact is het feit dat EDE ondervindt dat veel van haar cursisten anoniem willen werken, vaak onder een pseudoniem.

Zowel EDE als SO erkennen wel dat er verschillende gelegenheden zijn waarop de docent en de cursisten mogelijkerwijs met elkaar in contact zouden kunnen komen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan een boekvoorstelling vanuit de organisatie. Maar als er op dergelijke gelegenheden een ontmoeting plaatsvindt, staat die dus buiten het kader van een concrete cursus.

Met betrekking tot het **synchroon online** contact zien we een minder gelijke verdeling qua aanpak. EDE is de enige organisatie die werkt met een online communicatiemiddel voor synchroon contact. Bij de andere organisaties verloopt het online contact enkel asynchroon.

EDE maakt gebruik van een chatprogramma ter ondersteuning van de online communicatie tussen docent en cursisten. Op vaste tijdstippen plant de docent een chatsessie in, waarin doorgaans analyses van verplichte lectuur aan bod komen. Het is aan te raden deel te nemen aan deze sessies, omdat ze een interessante aanvulling zijn op de cursus, maar niet verplicht.

Wegens de al vermelde geografische spreiding van de cursisten, die vaak ook gepaard gaat met een tijdsverschil van ettelijke uren, is het quasi onmogelijk een moment uit te kiezen dat voor alle deelnemers past. Voor geïnteresseerde deelnemers die niet aanwezig kunnen zijn, maakt de docent na elke sessie wel een samenvatting van het gesprek. Verder blijkt ook dat niet alle cursisten voldoende technologische kennis hebben en dat chatten voor sommigen gewoonweg te ingewikkeld is, zeker voor de oudere doelgroep.

De drie andere organisaties maken geen gebruik van chats of andere programma's voor synchrone online communicatie. AE en SO gaven geen duidelijke reden op voor het ontbreken van een dergelijk systeem. De verantwoordelijke van SFD stipte aan dat zowel de docenten als de cursisten zich niet willen fixeren op vaste tijdstippen; ze willen zich met de cursus bezighouden op een moment van de dag dat het hen past. Volgens deze informant werkt asynchrone online communicatie beter voor het beoogde publiek en de beoogde cursussen.

Asynchrone communicatie

Asynchrone communicatie is per definitie indirect. Er is dan ook geen subcategorie *asynchroon face-to-face*; we onderscheiden enkel **asynchroon online** contact. Dit soort contact kan plaatsvinden via e-mail, discussiefora of gelijkaardige leerplatformen.

In twee van de vier organisaties, namelijk AE en SO, communiceren docent en cursisten uitsluitend via e-mail. Zowel de administratie als de communicatie over de cursus en de opdrachten zelf worden via e-mail afgehandeld. Een informant van AE merkte wel op dat de Franse organisatie overweegt een discussieforum in te voeren. Concrete plannen zijn er echter nog niet.

De andere twee organisaties werken hoofdzakelijk met een discussieforum als centraal communicatiemiddel tussen de verschillende partijen. Op het forum van EDE is ruimte voor vragen over lesmateriaal, oefeningen, et cetera. Dit forum maakt deel uit van het digitale leerplatform Canvas, een *open source* platform dat in de Verenigde Staten ontstond. Ook een gedeelte van de administratieve afhandeling gebeurt via het platform, waar fiches kunnen aangemaakt worden met de gegevens van elke deelnemer.

De verantwoordelijke van SFD die geïnterviewd werd, is zelf verantwoordelijk voor het ontwerp van het platform dat de organisatie gebruikt. Het hoofdonderdeel van dit platform is ook hier het discussieforum. De docent kan op dit forum algemene discussies opstarten, maar ook specifieke *threads* opzetten omtrent de teksten van individuele deelnemers.

5.1.2 Contact tussen cursisten onderling

De literatuurstudie suggereerde dat het ook in online cursussen belangrijk is te proberen een groepsgevoel te creëren onder de deelnemers, hun onderlinge communicatie te stimuleren. Daartoe kunnen – net zoals in het geval van de docent-cursistcommunicatie – zowel synchrone als asynchrone communicatiemiddelen ingezet worden. Beide soorten hebben een aantal voordelen (cf. supra).

Synchrone communicatie

Synchroon face-to-face in het kader van een concrete cursus is, zoals eerder ook al aan bod kwam, alleen aanwezig als de organisatie een *blended learning*-optie aanbiedt. Twee van de vier organisaties bieden deze mogelijkheid aan, de twee andere niet.

De twee organisaties in kwestie zijn AE en SFD. AE organiseert – zoals eerder vermeld – niet alleen zuiver e-mailgebaseerde cursussen, maar ook een aantal *ateliers mixtes*. Bij dit soort cursussen zijn er vanaf de eerste ontmoeting al schrijfsessies. De cursisten volgen dan in groep workshops, bij wijze van kennismaking.

Blended learning maakt ook deel uit van het cursusaanbod van SFD. Volgens de online verantwoordelijke van de organisatie is er tijdens de geplande ontmoeting halverwege de cursus veel contact tussen de deelnemers. Hij stelde in het verleden ook al vast dat cursisten in een *blended learning*-omgeving in het algemeen ambitieuzer zijn; ze gaan ook op zoek naar sociale interactie en niet enkel naar schrijfervaring. De docente die geïnterviewd werd, heeft hiermee geen ervaring. In haar internationaal georiënteerde cursus was het immers onmogelijk een ontmoeting te organiseren. Zij gaf wel aan ervan overtuigd te zijn dat in cursussen met een openings- of slotevenement (boekpresentatie, slotshow…) de cursisten elkaar gaan opzoeken en dat er vriendschappen kunnen ontstaan.

In EDE en SO vinden er, tenminste in het kader van een specifieke cursus, geen ontmoetingen plaats tussen de docent en zijn cursisten. Bij uitbreiding geldt dit ook voor het face-to-face contact tussen de cursisten onderling. In het geval van EDE is dit vooral te verklaren door het feit dat de deelnemers verspreid zijn over verschillende continenten. De organisatie SO werkt op haar beurt niet met vaste begin- en einddata voor haar cursussen, waardoor er in feite op geen enkel moment sprake is van een vaste groep cursisten die met elkaar in contact zouden willen of kunnen komen.

Waarschijnlijk beschikt SO om diezelfde reden ook niet over een **synchroon online** communicatiemiddel (bv. chat) om cursisten met elkaar in contact te brengen. Het leerproces

verloopt voor elke cursist heel individueel. Ook in AE zijn geen synchrone online communicatiemiddelen voorhanden.

SFD maakt evenmin gebruik van een dergelijk communicatiemiddel. Het argument is hier waarschijnlijk dat online cursisten, net als in hun contact met de docent, de communicatie met medecursisten liever asynchroon laten verlopen, op een moment dat het voor elk individu het best uitkomt.

De Spaanse EDE ziet chatprogramma's zeker als een bruikbaar communicatiemiddel voor het onderlinge contact tussen studenten, maar dan wel voor "lichtere" thema's die niet noodzakelijk betrekking hebben op de cursusinhoud en –opdrachten. Volgens de verantwoordelijke kan chatten een belangrijke stap betekenen in het proces van socialisatie en menselijke interactie, dat ook in een online setting van belang is. Een nadeel is dan weer dat cursisten in verschillende tijdszones leven, waardoor sommigen misschien gaan inloggen op een moment dat het voor een groot deel van hun medecursisten nacht is. Om die reden geloven de informanten toch meer in asynchrone communicatie om de banden tussen cursisten onderling te versterken.

Asynchrone communicatie

EDE, AE en SFD bieden hun cursisten een medium aan om **asynchroon online** te communiceren, bij SO is asynchrone communicatie tussen cursisten momenteel (nog) niet mogelijk.

Zoals gezegd verloopt de communicatie met de docent bij AE voorlopig allemaal via e-mail. Ook voor de onderlinge communicatie is dit het geval. De deelnemers kunnen elkaar hun teksten doorsturen via e-mail. Ook commentaren op andermans teksten kunnen via deze weg verstuurd worden (cf. infra).

Bij EDE wordt het forum vooral gebruikt voor vragen over de cursus en de opdrachten, en bijvoorbeeld ook om anderen interessante lectuur aan te bevelen. Een voordeel is dat eender wie de conversatie kan lezen en eraan kan deelnemen, zodat de hele groep kan meebouwen aan oplossingen voor een probleem. Een ander groot pluspunt is dat het discussieforum voor de cursisten dienst kan doen als "lezerslaboratorium" (*laboratorio de lectores*). Aan de hand van conversaties over een bepaalde tekst kan de schrijver ervan al een idee krijgen van het succes dat zijn werk zal hebben bij het publiek.

Het digitaal platform van SFD ondersteunt eveneens de mogelijkheid om onderlinge discussies te voeren op een forum, zowel van algemene als van specifieke (bv. over een bepaalde tekst van een deelnemer) aard. Een van de respondenten merkte hierbij wel op dat de cursisten van SFD

in het algemeen vrij op zichzelf zijn en niet zo vaak in dialoog gaan met andere deelnemers. De communicatie met de docent blijkt voor hen van veel groter belang.

5.1.3 Actief leren

Uit de literatuurstudie kwam naar voren dat de cursisten in een online setting een heel belangrijke rol spelen, namelijk dat ze hun eigen kennis actief moeten opbouwen. De taak van de docent bestaat daarentegen vooral in het begeleiden van dit actieve leerproces; hij neemt niet zo expliciet het voortouw als in "offline" cursussen. Verder kunnen zowel de inhoud van het cursusmateriaal als de manier waarop het ontsloten wordt een grote invloed uitoefenen op het actieve leerproces.

Rollen

De bijzondere rolverdeling die volgens de literatuurstudie geldt in online cursussen, komt ook uit de interviews naar voren. Hoewel niet expliciet gevraagd werd wat nu juist de rollen van docent en cursist zijn binnen de verschillende organisaties, kwam het onderwerp uiteindelijk altijd wel op de een of andere manier ter sprake in de interviews.

De docente van AE stipte aan dat zij – en haar collega's bij de organisatie – zichzelf "*animateurs"* noemen in plaats van bijvoorbeeld "*professeurs"*. Zij ziet zichzelf dus niet zozeer als een leerkracht in de strikte zin van het woord, maar eerder als iemand die verantwoordelijk is voor het animeren en stimuleren van de deelnemers, iemand die de cursus in goede banen leidt. Daarnaast leert de gehanteerde terminologie binnen de organisatie ons ook iets over de actieve rol van de cursist. Als het over schrijfopdrachten gaat, spreekt men bij AE liever over *"propositions"* (voorstellen) dan over bijvoorbeeld *"devoirs"*. De opdrachten zijn geen verplichte taken, maar werkvoorstellen waar de cursisten mee aan de slag kunnen – als ze dat willen, tenminste.

De terminologie in EDE is verrassend gelijkaardig. Volgens de informanten van deze organisatie zijn de docenten van de online cursussen bovenal *"moderadores"* (moderators). Zij zijn er om op het leerplatform alles in goede banen te leiden, maar het initiatief om in dialoog te gaan met de anderen moet uiteindelijk van de cursisten zelf komen. Ook met betrekking tot de opdrachten bouwen de cursisten zelf hun kennis op. Net zoals AE het heeft over *"propositions"*, spreekt men bij EDE van *"propuestas de trabajo"*, letterlijk vertaald als "werkvoorstellen". De cursisten krijgen dus de nodige voorstellen en lesmaterialen aangereikt, maar de eindverantwoordelijkheid – of ze de opdrachten al dan niet uitvoeren – ligt in hun eigen handen.

SFD noemt zichzelf dan wel *"Schule"*, maar in feite is dit schoolse aspect ironisch bedoeld. De docenten nemen hun taak ernstig, maar zijn eigenlijk geen echte leerkrachten. De staf bestaat

voornamelijk uit bekende auteurs die optreden als gelegenheidsdocent – zelfs de bekende zanger Nick Cave gaf ooit een cursus bij SFD – en daarnaast zijn er bijvoorbeeld ook literaire critici of onderzoekers die af en toe een project begeleiden. De docente die voor deze studie geïnterviewd werd, is zelf een literatuurcritica en onderzoekster aan de universiteit. Net als AE en EDE spreekt ook SFD niet van opdrachten of taken, maar van *"Beiträge"* (bijdragen). De cursist maakt deel uit van een groot geheel, een artistiek concept, waaraan hij zoveel kan bijdragen als hij zelf wil.

De docente van SO schreef haar cursus zelf, waardoor ze weet dat ze haar cursisten optimaal zal kunnen begeleiden[14]. Toch merkt ze vaak dat cursisten, ondanks haar begeleiding en ondersteuning, toch dezelfde fouten blijven maken, vaak omdat ze niet echt aan de slag gaan met de feedback die ze krijgen. In een online cursus is het niet mogelijk iedere cursist bij het handje te houden; de deelnemers krijgen veel feedback, maar het is wel aan hen om er uiteindelijk ook zelf iets mee te gaan doen.

Invulling van cursusmateriaal

Zoals gesteld in de literatuurstudie, zou een multimediale cursusomgeving, waarin tekstmateriaal gecombineerd wordt met beeld, geluid, links naar websites…, de cursisten aanmoedigen om actief mee te bouwen aan hun kennis.

Uit de interviews met AE, EDE en SO blijkt dat het cursusmateriaal toch vooral bestaat uit tekstbestanden (vnl. pdf en Word). Docenten kunnen desgewenst via mail (SO, AE) of via het platform (EDE) nog extra beeldmateriaal of hyperlinks toevoegen om de cursustekst te verrijken. Maar dit soort materiaal is dus allemaal aanvullend en maakt in geen enkele cursus deel uit van het standaard lesmateriaal. Bij deze keuze spelen ook technologische beperkingen een rol. Zo zijn docenten van AE in het toevoegen van extra materiaal beperkt door het e-mailprogramma dat ze gebruiken om de cursusteksten door te sturen naar de cursisten; videofragmenten als bijlage bij een e-mail voegen blijkt bijvoorbeeld moeilijk. Bij EDE merkt men dat bijvoorbeeld in Zuid-Amerika niet alle landen al over een goede breedbandverbinding beschikken, waardoor het voor de inwoners van die landen heel moeilijk en tijdrovend is om aanvullend materiaal te downloaden.

SFD pakt haar cursussen qua lesmateriaal helemaal anders aan dan de drie andere organisaties. Zoals reeds vermeld werd, is het woord *"Schule"* in Schule für Dichtung nogal ironisch bedoeld. De cursussen van SFD zijn eigenlijk heel conceptueel en artistiek opgevat. Het gaat steeds als volgt in zijn werk: de docent geeft één opdracht (bv. *Schrijf een gedicht van 20 regels met X als*

[14] Aangezien er geen verantwoordelijke van Schrijven Online geïnterviewd werd, is het niet duidelijk of alle docenten hun eigen cursus schrijven.

beginzin en Y als slotzin), waarop de deelnemers dan zoveel "bijdragen" mogen insturen als ze maar willen. Er is dus altijd één input waarop de deelnemers dan oneindig veel output mogen leveren. Deze input kan bijvoorbeeld ook een foto of een filmpje zijn, het is dus wel mogelijk om verschillende media te gebruiken in het proces. Hierbij is het wel belangrijk op te merken dat er geen cursusmateriaal aanwezig is. Als er al enige theoretische kennis vereist is voor een opdracht, wordt van de deelnemers verwacht dat zij deze al op voorhand vergaard hebben (cf. infra). Heel af en toe zet een docent wel eens een *video lecture* online, maar dat is eerder uitzonderlijk.

Informatieontsluiting

De wijze van ontsluiting van het hierboven besproken cursusmateriaal heeft ook een invloed op het actieve leerproces. Er gaan zowel stemmen op voor als tegen gestructureerde informatieontsluiting, maar het dominante idee lijkt toch te zijn dat de informatie op een gestructureerde manier ter beschikking gesteld moet worden.

Bij AE, EDE en SO wordt dit idee bevestigd. De procedure is bij de drie organisaties ongeveer hetzelfde: de deelnemers krijgen een cursustekst en een opdracht, en krijgen pas een nieuwe cursustekst ter beschikking wanneer de opdracht bij de voorgaande tekst is afgesloten. In plaats van meteen al het materiaal door te mailen of online te plaatsen, worden de teksten stap voor stap, module voor module, beschikbaar gemaakt. Zo voelen de cursisten zich niet overladen met informatie en blijven ze gemotiveerd om de opdrachten stap voor stap af te werken.

Aangezien SFD niet werkt met cursusmateriaal, is de vraag naar informatieontsluiting niet van toepassing op de organisatie.

5.1.4 Feedback

Feedback is essentieel in online cursussen. Gebrekkige feedback of een trage reactiesnelheid kunnen voor veel frustratie zorgen bij de cursisten. Een oplossing hiervoor is het opstellen van een vaste tijdspanne voor feedback (bv. *cursisten krijgen binnen de vier werkdagen een reactie op hun tekst*). Daarnaast kan ook peer feedback interessant zijn. Het verlicht enerzijds de verbeterlast van de docent, en geeft cursisten anderzijds ook de kans om met elkaar in contact te staan en iets te leren van elkaars werk – zowel de positieve als de negatieve punten.

Feedback van docent

Ook in de geïnterviewde organisaties blijkt feedback een essentieel onderdeel van de cursussen te zijn. De feedbacksystemen en –termijnen zijn dan ook goed gereguleerd. Een formele eindevaluatie blijkt wel minder aanwezig.

Wat de **reactiesnelheid** van de docenten bij het geven van feedback betreft, zien we dat alle organisaties een vooraf bepaalde termijn opstellen waarbinnen de docenten feedback kunnen geven. De docenten van EDE krijgen – vanaf het moment dat de cursisten hun opdracht hebben ingediend – negen dagen de tijd om feedback terug te sturen. Bij AE bedraagt deze termijn een week en bij SO vijf dagen (in dit laatste geval gaat het wel om werkdagen). SFD speelt nog korter op de bal: de docenten van deze organisatie krijgen bij hun briefing voor het begin van de cursus op het hart gedrukt dat ze elke tekst binnen de twee werkdagen van feedback moeten voorzien. Deze korte termijn is haalbaar voor de docenten, omdat SFD enkel online cursussen poëzie verzorgt – heel korte teksten dus. Bij de andere organisaties, waar de focus meer verschuift naar proza, zijn de deadlines iets minder strak, maar toch beamen alle organisaties dat de cursisten tevreden zijn met de gang van zaken. Aangezien veel cursisten deelnemen aan een cursus omdat ze simpelweg feedback willen van iemand met kennis van zaken, is het heel cruciaal dat het feedbackproces gesmeerd loopt en niet voor frustraties zorgt. Of, zoals een informant van SFD het uitdrukt, een hoge reactiesnelheid is een *conditio sine qua non* als je met online cursussen bezig bent.

De feedback van de docenten heeft in de betrokken organisaties voornamelijk betrekking op specifieke opdrachten. De focus ligt meer op specifieke taken dan op een **algemene eindevaluatie**.

Bij AE worden de cursisten tekst per tekst geëvalueerd. In de cursussen met *blended learning*-formule is er tijdens de slotsessie een evaluatiemoment om nog eens terug te komen op de individuele opdrachten en op het schrijfproces in het algemeen. Een dergelijke slotevaluatie ontbreekt in de e-mailcursussen. Ook in de cursussen van SFD is er geen afrondende evaluatie.

EDE en SO pakken deze eindevaluatie op een gelijkaardige manier aan. Hun docenten schrijven op het einde doorgaans een kort rapport met de sterke en zwakkere punten van de cursist. Daarbij komt ook een doorverwijzing naar andere cursussen binnen de organisatie, waar de cursist zijn sterktes nog verder kan uitwerken of zijn zwaktes kan bijsturen. Dit slotrapport is bij SO verplicht, bij EDE hangt het af van de docent zelf.

Peer feedback

Peer feedback brengt zowel voor de docent als voor de cursist voordelen met zich mee. Toch maken niet alle geïnterviewden er gebruik van. Slechts de helft van de organisaties heeft een uitgewerkte procedure voor peer feedback.

De docenten van AE sturen hun *propositions* (opdrachten) op een vaste dag door naar de hele groep. Wanneer de deelnemers hun teksten na een week doormailen, doen ze dat niet alleen

naar de docent, maar ook naar al hun medecursisten. In de daaropvolgende week leest iedereen de teksten van de anderen door en geeft feedback. Na deze week worden zowel de feedback van de docent als de peer feedback rondgestuurd. Op die dag krijgen de deelnemers ook een nieuwe opdracht.

Op het forum van EDE is het sowieso mogelijk om feedback te geven op de teksten van anderen. Deze peer feedback is dan wel vrij informeel van aard, maar er wordt toch verwacht van de cursisten dat ze actief zijn op het forum. Het zou ook kunnen dat de docent aanvullend met een meer "formeel" systeem werkt, waarbij hij de deelnemers opdeelt in duo's die elkaar moeten beoordelen. De docent houdt in zekere mate rekening met deze beoordelingen wanneer hij zijn eigen feedbackrapport schrijft, maar laat de peer feedback ook niet té sterk doorwegen. Voor veel cursisten is het immers de eerste keer dat ze een schrijfcursus volgen en op een constructieve manier moeten omgaan met feedback – zowel het geven als het krijgen. Aangezien schrijven een heel persoonlijke en emotionele aangelegenheid is, is het soms moeilijk om kritisch te zijn tegenover anderen en zelf ook open te staan voor suggesties.

Bij SFD hangt het al dan niet gebruiken van peer feedback af van de docent. Het is technisch gezien mogelijk om via het platform discussies te voeren rond individuele teksten, maar niet elke docent werkt met dergelijke specifieke discussielijnen. In de online cursussen van SO is er helemaal geen sprake van peer feedback.

5.1.5 Tijdsindeling

Het feit dat mensen in een online cursus niet gebonden zijn aan tijd en ruimte, is een groot voordeel. Ze kunnen schrijven waar en wanneer ze maar willen. Toch kan een organisatie haar online cursussen best binnen een – al dan niet strikt afgelijnd – temporeel kader laten plaatsvinden. Een totaal gebrek aan deadlines kan voor de cursisten dan wel heel aangenaam aanvoelen vanwege het gevoel van vrijheid dat het hen geeft, toch is het ook zo dat regelmatige deadlines motiverend werken en uitstelgedrag tegengaan.

Globale tijdsindeling

Uit de interviews blijkt dat drie van de vier organisaties hun cursussen een vaste begin- en einddatum toekennen. Bij de vierde organisatie (SO) kunnen cursisten daarentegen op eender welk moment instappen in de cursus.

De respondenten van AE gaven aan dat vaste start- en einddata onontbeerlijk zijn als je werkt met cursisten die elkaars werk moeten beoordelen. Deze globale tijdsbeperking wordt dan ook consequent nageleefd. Enkel de twee kennismakingscursussen van de organisatie hebben geen vaste begin- en einddatum. Ze omvatten slechts drie sessies en hebben eigenlijk vooral als doel

mensen vertrouwd te maken met de manier van werken in een online cursus, en verdiepen zich nog niet echt in een specifiek creatief genre.

Verder hanteren ook EDE en SFD vaste begin- en einddata. In het geval van SFD heeft dit niet zozeer te maken met het feit dat er vaste groepen moeten zijn die elkaar feedback kunnen geven, maar wel met de aard van de cursussen en de docenten. De organisatie rekent heel vaak op de medewerking van gastdocenten. Die kunnen zich slechts gedurende een bepaalde periode vrijmaken om een cursus te begeleiden.

SO vormt de uitzondering wat betreft globale tijdsindeling. De geïnterviewde van deze organisatie legde uit dat een cursist bij SO zich gewoon op elk moment kan inschrijven voor een cursus. Na de inschrijving krijgt de cursist meteen zijn eerste les toegestuurd, en kan hij beginnen werken. SO geeft als basisrichtlijn dat deelnemers hun cursus in ongeveer een halfjaar zouden moeten afwerken, maar uit het interview blijkt dat docenten wel wat flexibiliteit aan de dag leggen als er eens een cursist wat langer over doet.

Tussentijdse deadlines

Wat de tussentijdse deadlines betreft, verschilt de aanpak sterk van organisatie tot organisatie. De ene laat haar cursisten heel vrij in het uitvoeren van opdrachten, de andere vereist een meer strikte tijdsplanning.

AE en EDE werken met een op voorhand opgestelde kalender, waarop alle tussentijdse deadlines voor het indienen van teksten al ingepland zijn. Deze kalender is al vanaf het begin van de cursus zichtbaar voor de cursisten. Zij weten dus heel goed waar ze aan toe zijn.

SFD en SO laten hun cursisten daarentegen vrij in de beslissing wanneer ze een tekst willen doorsturen. Het concept van SFD laat deelnemers toe zoveel teksten te schrijven als ze maar willen; er is in elke cursus slechts één opdracht, waarrond oneindig veel bijdragen geleverd kunnen worden. In feite is de enige deadline de datum waarop de cursus wordt afgesloten. Ook bij SO kunnen de deelnemers zelf kiezen wanneer ze een opdracht willen maken. Er zijn vier opdrachten per cursus, de cursisten moeten hun tijd dus wel zo indelen dat ze na (ongeveer) een half jaar alle opdrachten hebben afgewerkt. Maar het maakt dus niet uit of ze nu al drie opdrachten uitvoeren in de eerste maand, of tot halverwege de cursus wachten om in actie te komen.

5.1.6 Hoge verwachtingen

“Expect more and you will get more”, werd gesteld in de literatuurstudie. Daartoe moet de docent duidelijk naar de cursisten toe communiceren wat hij van hen verwacht. Dat kan hij doen aan de hand van goede en eventueel ook minder goede voorbeelden.

Het blijkt niet zo eenvoudig om als docent creatief schrijven duidelijk je **verwachtingen** onder woorden te brengen en te **communiceren** naar de cursisten. Ten eerste is het bij creatief schrijven quasi onmogelijk op voorhand het kennisniveau van de cursisten te bepalen. De meeste organisaties werken met een heel brede doelgroep, waardoor het dan ook noodzakelijk is de verwachtingen af te stemmen op ieder individu. Een bijkomende kwestie is dat de docent bij het beoordelen van een creatieve tekst eerder reactiegericht dan criteriagericht te werk zal gaan. Dit houdt in dat de docent zich zal afvragen wat hij van de tekst vindt, welke indruk de tekst op hem maakt in zijn geheel, en niet zozeer of de tekst aan bepaalde criteria voldoet (Stals, 2012). Een lijstje met verwachte criteria opstellen is dan ook uiterst moeilijk.

Als er al verwachtingen gecommuniceerd worden, wat niet het geval is bij SFD en SO, maar wel bij AE en EDE, blijft die communicatie beperkt tot een voorstelling van de cursus met bijhorende instructies. De verwachtingen gaan dan vooral over wat voor inspanning de docent verwacht van zijn cursisten (bv. hoe ze contact met de docent moeten opnemen, wanneer ze een opdracht moeten uitvoeren…) en niet over de inhoud van de teksten die ze zullen moeten produceren.

Met **voorbeelden** wordt zelden gewerkt. De respondenten van AE gaven niet expliciet aan met voorbeelden te werken in hun cursussen.

De geïnterviewde docent van EDE geeft af en toe wel eens een voorbeeld, maar dit zal altijd komen uit gepubliceerde literatuur. Voorbeelden van vroegere deelnemers zijn niet bruikbaar. Enerzijds omdat de cursisten over de rechten van hun werk beschikken en EDE er dus geen gebruik van mag maken. Anderzijds is het zo dat een voorbeeldfragment altijd uit zijn context gehaald is. Bij voorbeelden van andere cursisten kunnen deelnemers nooit toegang krijgen tot de volledige tekst om het fragment in zijn context te zijn. Bij een boek dat gewoon in de bibliotheek terug te vinden is, is dat wel mogelijk.

SFD omzeilt het probleem van het auteursrecht door expliciet op de website te vermelden dat wie deelneemt aan een cursus van SFD, de organisatie automatisch toestemming geeft om zijn of haar tekst te publiceren, bijvoorbeeld in een boek met de leukste resultaten van een cursus. Toch werkt ook deze organisatie niet vaak met voorbeelden. Om het creatieve en artistieke optimaal naar boven te laten komen, vindt ze het beter om de cursisten met een schone lei te laten beginnen.

De docente van SO ondervindt dat het heel moeilijk is om schriftelijk (via e-mail) aan de hand van voorbeelden uit te leggen wat er schort aan een tekst. Ze tracht haar cursisten wel te helpen door hen artikels of links naar websites te bezorgen, maar echte tekstuele voorbeelden van andere cursisten gebruikt ze niet.

5.1.7 Respect voor verschillende leerstijlen

Schrijfcursussen hebben een heel duidelijk praktisch gerichte inslag. Toch stellen Chickering en Gamson dat ook deelnemers die op een meer reflectieve manier, met behulp van de theorie leren, de kans moeten krijgen om doorheen de cursus te navigeren zoals zij dat graag willen.

Uit de interviews met de verschillende organisaties komt naar voren dat de focus van hun cursussen ligt op de **praktische** component. In AE en EDE blijkt dit uit de terminologie die ze hanteren om hun cursussen te benoemen – *"ateliers"* bij AE en *"talleres"* (*workshops*) bij EDE. In het geval van SFD is het volledige gebrek aan theoretisch cursusmateriaal betekenisvol in dit verband.

Toch is in drie van de vier organisaties ook een **theoretisch** luik aanwezig. Volgens de respondenten van AE vullen theorie en praktijk elkaar aan, maar blijft de praktijk wel op de eerste plaats staan. De cursisten van AE wordt aangeraden eerst een stukje theorie te lezen, vervolgens te beginnen schrijven en tot slot de tekst nog eens te hernemen in het licht van de theorie. De verschillende leerstijlen worden dus expliciet aangemoedigd. Toch beseft de organisatie wel dat niet iedereen dit advies opvolgt. Sommige cursisten blijken geen interesse te hebben voor de theorie, ze willen gewoon aan de slag.

Voor de uitvoering van de opdrachten van EDE is het niet noodzakelijk om alle leerstof die wordt aangeboden, door te nemen. Toch kiest de organisatie ervoor om een uitgebreide theoretische component aan te bieden, omdat er cursisten zijn die zich er graag in willen verdiepen. De focus ligt echter wel op theorie in de vorm van heel praktische hulpmiddelen die de cursisten kunnen gidsen bij het schrijven. Zo is het minder relevant om bijvoorbeeld de geschiedenis van de roman te bestuderen, maar is het wel interessant om de studenten te leren hoe je een scène opbouwt of hoe je een dialoog schrijft.

Ook de cursussen van SO bevatten niet alleen een praktische, maar ook een theoretische insteek. De lessen zijn steeds een combinatie van theorie en praktijk: eerst leest de cursist de lestekst, daarna voert hij een opdracht uit bij wijze van toepassing van die les. De docente die geïnterviewd werd, benadrukte wel dat het belangrijk is om de praktische focus te bewaren, om de mensen vooral aan het werk te zetten, en hen niet te overladen met theorie.

SFD laat de theorie bewust achterwege. Volgens de online verantwoordelijke van de organisatie is het publiek dat deelneemt aan cursussen zo divers dat het haast onmogelijk is om een theoretische component uit te werken die geschikt is voor elk kennis- en ervaringsniveau. Het belangrijkste is volgens hem dat cursisten meteen kunnen beginnen schrijven en hierbij voortdurend feedback krijgen van de docent. Het uitbreiden van hun theoretische kennis behoort niet tot de doelstellingen van de organisatie.

5.2 Evaluatie

Om na te gaan of de organisaties zich bewust bezighouden met de evaluatie en het kwaliteitsbeheer van hun cursussen, werd – zoals reeds vermeld – het begrip *evaluatie* toegevoegd aan het operationaliseringsschema. Dit begrip behoort niet tot de *best practices* van Chickering en Gamson (1987) en wordt hier daarom apart besproken.

Het begrip evaluatie werd in het operationaliseringsschema opgesplitst in twee dimensies: *evaluatieprocedure* en *algemene tevredenheid*. Dit om ook bij organisaties zonder formele evaluatieprocedure te kunnen polsen naar de al dan niet positieve respons op online schrijfcursussen.

5.2.1 Evaluatieprocedure

In Frankrijk blijkt een formele evaluatie verplicht te zijn voor onderwijsinstellingen. Het secretariaat van AE stuurt dan ook evaluatieformulieren op naar alle online cursisten. Dit formulier omvat vooral gesloten vragen. In de *blended learning*-cursussen vindt tijdens de slotsessies bovendien ook een evaluatie plaats in het bijzijn van de docent. Hierbij deelt de groep indrukken en gedachten over het verloop van de cursus.

Binnen EDE is er een departement dat de kwaliteit van de cursussen bewaakt. Dit departement verspreidt vragenlijsten onder de cursisten, ter evaluatie van de docent enerzijds en van de cursus zelf anderzijds. Die kunnen anoniem commentaar geven, wat interessante resultaten oplevert. Anonimiteit maakt dat mensen veel opener durven zijn, veel meer durven zeggen dan in een “gewone” cursus.

Ook in SO verloopt de evaluatieprocedure via de organisatie zelf, en niet via de docent. Wanneer een docent de laatste les doorstuurt naar een cursist, moet hij of zij een verantwoordelijke in CC zetten, zodat die weet dat de cursist op het punt staat een cursus af te ronden. Via de verantwoordelijke wordt de evaluatie dan verder afgehandeld.

SFD voert, in tegenstelling tot de andere organisaties, geen eindevaluatie uit. Er is geen sprake van formulieren of groepsgesprekken op het einde van een cursus. In het volgende onderdeeltje zal besproken worden op welke manier SFD dan wel de vinger aan de pols houdt als het op kwaliteitsbewaking aankomt.

5.2.2 Algemene tevredenheid

Op de vraag of de respondenten dachten dat cursisten in het algemeen tevreden zijn over de online cursussen die ze aanbieden, antwoordde iedereen positief. De informanten bleken allemaal van mening te zijn dat hun cursussen – ook buiten de formele evaluaties om – positief geëvalueerd worden. Hun vermoedens zijn echter wel gebaseerd op verschillende argumenten.

AE, EDE en SO hebben een groot aantal “vaste klanten”, cursisten die al jaren aan een stuk verschillende cursussen uitproberen. Het feit dat de organisaties een trouw publiek achter zich hebben, kan een belangrijke indicator zijn voor tevredenheid. Een respondent van AE zei weet te hebben van cursisten die al vijf à zes jaar bij haar organisatie zijn aangesloten. De verantwoordelijke van EDE sprak zelfs van acht à tien jaar.

Het succes van SFD wordt daarentegen vooral gemeten aan de hand van de media-impact die de online cursussen hebben. Door een goed uitgebouw netwerk van mediarelaties slaagt de organisatie erin heel wat aandacht te krijgen via televisie en radio. Op die manier bereikt ze natuurlijk een breed publiek. De geïnterviewde docente van SFD voegde daar aan toe dat ook de nog steeds toegekende subsidies een indicator zijn voor het succes van de online cursussen van de organisatie. Als de cursussen niet de moeite waard zouden zijn, zou de regering er ook geen subsidies aan toekennen.

6. Conclusies en discussie

Deze studie had als doel een antwoord te vinden op de volgende centrale onderzoeksvraag:

Hoe zijn best practices *voor online afstandsonderwijs toepasbaar op het vakgebied creatief schrijven?*

De *best practices* in kwestie werden uiteengezet in de literatuurstudie en dienden later als basis voor een operationaliseringsschema, dat op zijn beurt gebruikt werd om de lijnen van een aantal semigestructureerde interviews uit te zetten.

Het doel van die interviews was om na te gaan hoe de verschillende *best practices*, die van algemene aard zijn, van toepassing zouden kunnen zijn op online afstandsonderwijs in het vakgebied creatief schrijven.

Na het onderzoeken van de interactie tussen online afstandsonderwijs als vorm en creatief schrijven als inhoud, wilde ik komen tot een aantal conclusies, die dan weer zouden leiden tot een aantal concrete adviezen voor Creatief Schrijven: hoe is de vorm van een online schrijfcursus toepasbaar op de online schrijfcursussen die Creatief Schrijven in de toekomst mogelijk zal gaan organiseren?

6.1 Conclusies en aanbevelingen voor Creatief Schrijven vzw

Eerst vat ik samen op welke manieren de verschillende organisaties die betrokken waren bij het onderzoek bepaalde aspecten organiseren in hun online cursussen. Daarna bespreek ik telkens welke methodes al dan niet effectief zouden kunnen zijn voor Creatief Schrijven zelf, en waarom.

6.1.1 Contact cursist-docent en cursist-cursist

Onderzoek (o.a. Astin, Cooper & Mueck, geciteerd in Bangert, 2004) wijst uit dat sociale interactie een positieve invloed heeft op het leerproces. Om die interactie te bevorderen zou het, zoals ook Sapp en Simon (2005) stellen, interessant kunnen zijn om **face-to-face** synchrone communicatie in een online cursus te integreren. Dit kan aan de hand van een *blended learning*-setting met een kennismakingssessie en/of tussentijdse ontmoetingen in de loop van de cursus.

Twee van de vier organisaties maken gebruik van een dergelijke setting in een aantal van hun cursussen. De twee anderen beperken zich tot online contact. In het geval van EDE is de geografische spreiding van de cursisten hiervoor een belangrijk argument. Het Spaanse taalgebied is gigantisch, en met cursisten die over de hele wereld verspreid zitten is het onmogelijk om een live ontmoeting te regelen in het kader van de cursus.

In het geval van Creatief Schrijven zou een *blended learning*-aanpak zeker interessant kunnen zijn. Face-to-face ontmoetingen kunnen het gebrek aan direct persoonlijk contact tussen de betrokkenen bij de cursus deels verhelpen. Bovendien wordt tijdens dergelijke ontmoetingen de motivatie van de cursisten weer aangewakkerd. *Blended learning* is niet alleen nuttig voor Creatief Schrijven, het is ook erg haalbaar. Het Nederlandse/Vlaamse taalgebied is immers heel klein, dus er is geen geografische beperking. Ontmoetingen kunnen vlot geregeld worden en vergen geen al te grote verplaatsing van de deelnemers.

Als alternatief voor of aanvulling bij face-to-face ontmoetingen zijn ook **synchrone online** communicatiemiddelen mogelijk. Denk hierbij aan chatprogramma's of Skype. Uit de interviews blijkt wel dat deze in de meeste organisaties geen deel uitmaken van het aanbod aan communicatiemiddelen; slechts één organisatie (EDE) maakt gebruik van een chat. Ze ondervindt wel dat er heel wat praktische beperkingen zijn bij het organiseren van een chatsessie: niet iedereen kan op exact hetzelfde tijdstip voor zijn of haar scherm post vatten, en bovendien blijken er ook heel wat cursisten te zijn die niet over voldoende technologische kennis beschikken om effectief en efficiënt te werken met een chatprogramma.

Voor de toekomstige schrijfcursussen van Creatief Schrijven is synchroon online contact waarschijnlijk niet aan te raden. De doelgroep van de organisatie is heel breed. Er zijn bijvoorbeeld heel wat 60-plussers die cursussen volgen. Het is denkbaar dat niet alle cursisten voldoende technologisch onderlegd zijn om de meerwaarde van een chatsessie te ondervinden. Bovendien vergt het heel wat organisatorisch talent om een chatmoment te vinden dat voor alle deelnemers past. Ik besluit dus dat eventuele voordelen van een chat (vnl. de mogelijkheid om direct contact te hebben, zonder je daarvoor te moeten verplaatsen) in het geval van Creatief Schrijven waarschijnlijk niet opwegen tegen de praktische bezwaren.

Een online setting creëert vooral heel wat opportuniteiten op het gebied van **asynchroon** contact. Denk maar aan de vrijheid en flexibiliteit die cursisten ervaren wanneer ze zelf kunnen bepalen wanneer ze op elk moment van de dag een vraag of idee kunnen voorstellen, of aan de kwaliteit van vragen en antwoorden, die waarschijnlijk vrij hoog zal zijn, doordat deelnemers de mogelijkheid hebben om eerst goed na te denken alvorens ze iets posten.

Uit de interviews kwam naar voren dat twee organisaties gebruik maken van e-mail voor asynchroon online contact, terwijl de andere twee hiervoor een platform met discussieforum inzetten. E-mail levert als voordeel op dat het een persoonlijke opvolging van elke cursist mogelijk maakt. Bij een forum is dat minder het geval, maar dit medium heeft dan weer een ander groot pluspunt: doordat alle deelnemers op elk moment de vragen, antwoorden, opmerkingen… van anderen kunnen lezen en erop kunnen reageren, ontstaan heel rijke

discussies, waarbij cursisten kunnen samenwerken om bepaalde kwesties te verhelderen en waarbij heel verschillende meningen over teksten gedeeld kunnen worden. Bovendien hoeft de docent niet steeds dezelfde vragen te beantwoorden; alle onderwerpen zijn openbaar, dus de cursisten kunnen bij bepaalde twijfels eerst grasduinen door het forum alvorens ze een vraag gaan stellen.

Asynchrone communicatiemiddelen zijn quasi onlosmakelijk verbonden met online cursussen. Het feit dat cursisten op welk moment dan ook hun gedachten kunnen delen met de docent en/of de andere deelnemers, is een heel groot pluspunt van deze cursusvorm. Asynchrone communicatie zou dan ook zeker aanwezig moeten zijn in de potentiële online cursussen van Creatief Schrijven. Meer specifiek lijkt een discussieforum de meeste voordelen met zich mee te brengen. Er is enerzijds het tijd- en moeitebesparende voordeel dat op een forum niet tweemaal hetzelfde zal gezegd worden. Anderzijds zullen gemeenschappelijke discussies de rijkheid en diepgaandheid van de communicatie alleen maar ten goede komen, doordat heel veel verschillende opinies samenkomen op een forum.

6.1.2 Actief leren en respect voor verschillende leerstijlen

In een online cursus bouwen de cursisten actief hun eigen kennis op; de docent leidt zijn cursisten wel in dit proces, maar grijpt niet voortdurend in (Webb Peterson, 2001). Uit de literatuur komen twee methodes naar voor die dit actieve leerproces kunnen bevorderen: het structureren en ontsluiten van de cursusinhoud op een welbepaalde manier, en het gebruiken van verschillende soorten cursusmateriaal (tekst, beeld, audio…).

Het **cursusmateriaal** bestaat in drie organisaties vooral uit tekstbestanden met leerstof. Andere materialen kunnen indien gewenst toegevoegd worden door een docent, maar horen niet tot het standaard materiaal. Wederom worden de docenten regelmatig geconfronteerd met technologische beperkingen, die het moeilijk maken om bijvoorbeeld beeld en geluid standaard als materiaal aan te bieden.

De vierde organisatie (SFD) gebruikt geen cursusmateriaal. De cursisten krijgen simpelweg een *input* (bv. gedicht, foto, simpele opdracht…) en gaan daarmee aan de slag. Er is dus geen theoretische component aanwezig in de cursussen. SFD stelt dat het onmogelijk is om een theoretische basis uit te werken die beantwoordt aan de noden en interesses van alle cursisten – de groep is namelijk erg uiteenlopend. De focus ligt uitsluitend op praktische schrijfoefeningen.

Chickering en Ehrmann (1996) stellen daarentegen dat deelnemers die zich graag verdiepen in de theoretische achtergrond toch ook de kans moeten krijgen het leerproces te doorlopen op hun eigen manier. Elke leerstijl moet aangemoedigd worden, dus ook de reflectieve.

Creatief Schrijven kan best rekening houden met de deelnemers die zich een theoretische basis eigen willen maken alvorens ze aan een schrijfopdracht beginnen. Dit theoretische luik hoeft helemaal niet los te staan van de praktijk; de theorie kan bestaan uit een aantal praktische tools die de cursisten kunnen helpen bij de uitvoering van een opdracht (bv. *hoe bouw je een scène op?*). In hoofdzaak zal dit materiaal tekstueel zijn. De mogelijkheid om beeld, geluid en dergelijke toe te voegen zal afhankelijk zijn van de technologische mogelijkheden van het communicatiemedium dat Creatief Schrijven zal ontwikkelen om contact tussen docent en cursisten mogelijk te maken.

Wat de **structurering en ontsluiting** van de cursusinhoud betreft, zijn er twee visies: die van gestructureerde (o.a. Holmberg, 2005) en die van ongestructureerde informatieontsluiting (o.a. Ayersman & Minden, geciteerd in Holmberg, 2005). Vanuit de literatuurstudie lijkt de eerste visie dominant te zijn. Dit wordt volledig bevestigd door de interviews: alle organisaties (of toch alleszins die drie organisaties die cursusmateriaal aanbieden) maken gebruik van een indeling van het materiaal in units, die geleidelijk aan, opdracht per opdracht, ter beschikking gesteld worden. Volgens de informanten blijven de cursisten zo het overzicht bewaren, voelen ze zich niet overladen met informatie en blijft dus ook hun motivatie behouden.

Daarom is ook voor Creatief Schrijven gestructureerde informatieontsluiting aan te raden. Een grote uitdaging van een online cursus is het motiveren en stimuleren van de cursisten om verder te blijven werken aan hun kennis en vaardigheden. Iets simpels als de opdeling van de leerstof in hoofdstukken, die stuk voor stuk naar de cursisten gestuurd worden, is een erg doeltreffende oplossing voor die uitdaging.

6.1.3 Feedback

Een gebrek aan feedback kan een grote bron van frustratie zijn voor online cursisten (Hara & Kling, 1999), omdat feedback zo'n essentieel onderdeel van het leerproces is.

Om frustratie van cursisten te vermijden en tegelijk te verhinderen dat de docent op een bepaald moment tot over zijn oren in het verbeterwerk komt te zitten, is het wenselijk om een **tijdsplanning** vast te leggen voor feedbackmomenten. Dat deze aanpak werkt, blijkt uit de interviews: alle respondenten bevestigden dat het in een online cursus uiterst belangrijk is om op vaste momenten voor feedback te zorgen. De termijnen variëren van twee (SFD) tot negen (EDE) dagen tussen het indienen van een tekst en het ontvangen van feedback.

Ik raad Creatief Schrijven dan ook aan zelf eveneens een heel concrete feedbacktermijn (bv. *De cursisten moeten feedback ontvangen X dagen nadat ze een tekst hebben doorgestuurd*) voorop te stellen. Zo weten cursisten wanneer ze een reactie van de docent mogen verwachten en raken ze niet gefrustreerd.

Ook ***peer feedback*** kan succesvol zijn, als aanvulling op de "gewone" feedback van de docent. Peer feedback versterkt het contact tussen cursisten. Verder kunnen andermans teksten inspirerend werken en tegelijk ook behoeden voor fouten. Ondanks deze voordelen gebruiken slechts twee van de geïnterviewde organisaties consequent peer feedback. AE doet het via mail, EDE via het discussieforum.

Peer feedback is, omwille van de net genoemde voordelen, aan te bevelen voor Creatief Schrijven. Dit systeem vergt een extra inspanning van de cursisten, maar die wordt dan weer gecompenseerd door het feit dat de deelnemers er een grote bron van inspiratie voor in de plaats krijgen. Bovendien kan die extra inspanning zo klein mogelijk gehouden worden door bijvoorbeeld (zoals Escuela de Escritores) de deelnemers voor elke opdracht in duo's te verdelen die elkaar beoordelen. Zo hoeven ze niet de teksten van de hele groep na te lezen. Het is wel belangrijk op te merken dat omgaan met feedback van medestudenten heel moeilijk is in een studiegebied dat zo persoonlijk en emotioneel geladen is als creatief schrijven. De cursisten moeten zich hiervan bewust zijn, en proberen op een zo constructief mogelijke manier feedback te geven en feedback op hun eigen werk niet te persoonlijk op te vatten.

6.1.4 Tijdsindeling

Onderzoek (o.a. Daniel & Marquis, geciteerd in Holmberg, 2005) wees uit dat veel cursisten in de loop van een cursus afhaken als ze volledig vrij gelaten worden in hun tijdsbesteding. Om afhaak- en uitstelgedrag te vermijden, zijn een vaste begin- en einddatum en regelmatige tussentijdse deadlines raadzaam.

Globaal gezien volgen drie van de vier organisaties deze raad op: hun cursussen beginnen op een vaste datum en eindigen ook op een welbepaalde dag. In de cursussen van SO kan een cursist integendeel op welk moment dan ook instappen. Belangrijke nadelen hiervan zijn, doordat er op deze manier geen vaste groep cursisten tegelijk aan de cursus bezig is, dat zaken als peer feedback en ontmoetingen in het kader van een *blended learning*-situatie onmogelijk worden.

Ook **specifieke** tussentijdse deadlines ontbreken bij SO, en eveneens bij SFD. Toch werkt hun vrije benadering, omdat de cursussen van de organisaties in kwestie maar een beperkt aantal opdrachten omvatten. Hoe groter het aantal opdrachten binnen het bestek van een cursus, des te moeilijker wordt het voor de cursisten om zelf hun eigen tijd in te delen en des te groter wordt ook de kans op afhaken.

Het feit dat ik Creatief Schrijven aanraad een *blended learning*-aanpak te overwegen en ook peer feedback te gebruiken, impliceert al dat het ook nodig zal zijn om met een vaste begin- en einddatum te werken. Anders heb je immers geen groep en worden ontmoetingen en

wederzijdse feedback in feite onmogelijk. Om peer feedback op een gestructureerde manier te laten verlopen, is het bovendien nodig om ook tussentijdse deadlines vast te leggen. Zo hebben de cursisten een zekere vrijheid – stel dat ze een week hebben om een opdracht uit te voeren, dan kunnen ze nog steeds kiezen wanneer ze in die periode willen schrijven – binnen een vrij duidelijk afgelijnd kader. De bedoeling is dat ook de motivatie en vooruitgang van de deelnemers op deze manier vergroten.

6.1.5 Hoge verwachtingen

Volgens de principes van Chickering en Gamson (1987) moet een docent hoge verwachtingen stellen, om ervoor te zorgen dat zijn cursisten kwaliteit afleveren. Een manier om deze verwachtingen te communiceren naar de cursisten toe, is het gebruik van goede (Bangert, 2004) of slechte (Graham et al., 2001) voorbeelden.

In het algemeen blijken de docenten van de verschillende organisaties het erg moeilijk te vinden te formuleren en duidelijk te maken wat zij nu precies van hun cursisten verwachten. Enerzijds zouden de uiteenlopende kennisniveaus van de cursisten hiervoor een verklaring kunnen zijn: doordat de meeste organisaties een heel brede doelgroep aanspreken met hun cursussen, is het quasi onmogelijk om te verwachten dat alle deelnemers even goede teksten kunnen produceren. Een bijkomend probleem is anderzijds dat de verwachtingen van een schrijfdocent in grote mate reactiegericht zullen zijn, en niet zozeer criteriagericht. Creatieve teksten zijn "goed" als ze in hun geheel een bepaalde indruk nalaten, ze hoeven niet noodzakelijk aan een lijstje met vooropgestelde criteria te voldoen.

Ook goede en/of slechte voorbeelden kunnen niet echt soelaas bieden. Elke creatieve tekst is uniek, en werken met voorbeelden zou mogelijk de creativiteit van de deelnemers in de weg kunnen staan, zoals de verantwoordelijke van SFD stelt. Met een schone lei beginnen is dus een beter idee. En als de docent dan toch met voorbeelden wil werken, is het eenvoudiger om fragmenten uit gepubliceerde literatuur te gebruiken (in plaats van voorbeelden van vroegere cursisten). Zo voorkomt de organisatie eventuele problemen met het auteursrecht.

Het principe *communicate high expectactions* blijkt in zijn geheel moeilijk toepasbaar op creatief schrijven. Ook Creatief Schrijven, een organisatie met een erg brede doelgroep, zal zich geconfronteerd zien met het feit dat elke cursist een ander niveau heeft en dat verwachtingen dus heel moeilijk op te stellen zijn. In een creatieve discipline is een individuele benadering met doorgedreven feedback waarschijnlijk de beste. Voorbeelden van gepubliceerde auteurs kunnen soms goed van pas komen, maar mogen geenszins de creativiteit van de cursisten beknotten.

6.1.6 Slotbeschouwing

Uit het voorgaande blijkt dat de *seven principles for good practice* van Chickering en Gamson (1987) in grote mate belangrijk zijn voor online schrijfcursussen. Er moeten voldoende communicatiemiddelen zijn om het contact tussen de docent en zijn cursisten en tussen de cursisten onderling mogelijk te maken. Verschillende leerstijlen moeten aangemoedigd worden en cursisten moeten de mogelijkheid krijgen om hun eigen leertraject actief vorm te geven. Voorts moeten cursisten de vrijheid hebben om aan opdrachten te werken op een moment dat voor hen past, maar wel binnen een min of meer vastgelegd kader waarin deadlines en doorgedreven feedback een plaats krijgen.

Enkel het principe dat stelt dat docenten hoge verwachtingen moeten stellen en communiceren naar hun cursisten, blijkt moeilijk toepasbaar op online cursussen in het vakgebied creatief schrijven. De interviews wezen uit dat het erg moeilijk is om verwachtingen voorop te stellen waaraan elke cursist uit de doelgroep kan voldoen. Het persoonlijke karakter van elke tekst maakt generalisering haast onmogelijk.

Een individuele benadering van elke cursist blijkt dan ook nodig. Feedback is hiertoe waarschijnlijk het allerbelangrijkste middel; uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat feedback van een ervaringsdeskundige – de docent – de voornaamste reden is waarom deelnemers zich inschrijven in een online cursus.

De docent loopt echter wel het risico te verdrinken in het verbeterwerk en het beantwoorden van allerlei vragen. Daarom is het aan te raden de mogelijkheden van peer feedback ten volle te benutten, bijvoorbeeld aan de hand van een discussieforum. Een dergelijk medium is – naast de grote vrijheid qua tijd en ruimte – een van de grote voordelen van een online cursus. Het geeft de cursisten de kans hun teksten op een aanzienlijk publiek los te laten en op een gestructureerde manier feedback te ontvangen vanuit heel verschillende invalshoeken.

De keuze voor het uitbouwen van een online cursusaanbod blijkt dus nog steeds gegrond. Zoals net vermeld werd, biedt deze cursusvorm een aantal interessante opportuniteiten. Toch vermoed ik dat een *blended learning*-aanpak voor Creatief Schrijven nóg beter zou kunnen werken. Aan de hand van een aantal – door de aard van het taalgebied vrij eenvoudig te regelen – “fysieke” ontmoetingen wordt het gebrek aan direct contact tussen de verschillende partijen deels opgevangen. Bovendien kan de docent door middel van een tussentijdse ontmoeting of een slotsessie de vinger makkelijker aan de pols houden. Wat uiteindelijk de kwaliteit van de cursussen enkel maar ten goede zal komen.

6.2 Reflectie op de onderzoeksmethode

De keuze voor semigestructureerde interviews als dataverzamelingsmethode bleek een goede beslissing. Doordat er enerzijds al een voorlopige vragenlijst met hoofd- en eventuele bijvragen voorhanden was, maar er anderzijds ook ruimte was voor nieuwe gespreksthema's (bv. *blended learning*!) en veranderingen in de volgorde van de vooraf bepaalde onderwerpen, ontwikkelden de interviews zich stuk voor stuk tot boeiende gesprekken. De interviews bleven niet op een praktisch niveau steken; er was ook ruimte voor meer persoonlijke en soms zelfs filosofische beschouwingen.

Toch zijn er ook enkele belangrijke kanttekeningen te plaatsen bij de onderzoeksmethode. In de eerste plaats zijn er beperkingen die te maken hebben met mij als onderzoeker. Verder is ook wat de onderzoekseenheden en respondenten betreft, een kritische noot op zijn plaats.

De moedertaal van de interviewer, namelijk mezelf, is het Nederlands, maar zes van de zeven interviews werden in een andere taal (Engels, Frans en Spaans) afgenomen. Daardoor is het haast ondenkbaar dat er bij het begrijpen en interpreteren van de uitingen van de respondenten bepaalde nuances aan me zijn voorbijgegaan omdat de respectievelijke talen niet mijn moedertaal zijn.

Daarnaast is het zo dat alle interviews gecodeerd werden door slechts een persoon. Het is goed mogelijk dat een andere onderzoeker bepaalde fragmenten anders zou coderen. Ook de interpretatie van de data blijft tot op zekere hoogte een subjectief gegeven.

Er werden zeven personen uit vier verschillende Europese organisaties geïnterviewd. Deze steekproef is beperkt, en bovendien ook op een selecte manier getrokken. Het is niet zo dat er bij voorbaat al een lijst van geschikte organisaties ter beschikking was waaruit op een aselecte manier een steekproef getrokken kon worden. Bovendien hadden respondenten (en bij uitbreiding organisaties) met als moedertaal bijvoorbeeld het Portugees of het Tsjechisch geen kans om in de steekproef terecht te komen, omdat het voor mij als interviewer simpelweg onmogelijk zou zijn om de interviews af te nemen in de moedertaal van die respondenten.

Een bijkomende kwestie was dat van Schrijven Online slechts één respondent bereid werd gevonden om deel te nemen aan het onderzoek. Dit zal waarschijnlijk implicaties hebben voor de representativiteit van de gegevens over Schrijven Online als organisatie in zijn geheel. Mogelijk zijn bepaalde gegevens gekleurd door het persoonlijke standpunt van de docente.

6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Afrondend kan ik stellen dat deze studie vooral van verkennende aard was, en niet noodzakelijk bedoeld om de resultaten meteen te extrapoleren naar alle schrijforganisaties ter wereld. Vervolgonderzoek is hoe dan ook aangewezen.

Het zou uiteraard nuttig zijn om een grotere groep organisaties onder de loep te nemen. Het aantal onderzoekseenheden in deze studie is vrij beperkt, dus een verbreding van deze groep zou zeker meer accurate en gevarieerde resultaten opleveren.

Meer algemeen zijn er – althans naar mijn gevoel – nog veel onderzoeksmogelijkheden op het gebied van online didactiek en methodiek in het volwassenenonderwijs. Het model van Chickering en Gamson is zeker bruikbaar gebleken in deze studie, maar een model dat expliciet gericht is op het volwassenenonderwijs zou met nog meer contextfactoren rekening gehouden hebben, zoals bijvoorbeeld het feit dat de benadering van een heel brede doelgroep impliceert dat een aanzienlijk deel (nl. de ouderen) van die doelgroep geen *digital native* is, niet over een uitgebreide technologische kennis beschikt.

Wat de toekomst ook brengt, de vraag of schrijven al dan niet iets is wat je kan leren, zal altijd een beetje controversieel blijven. Volgens sommigen is een schrijfcursus een *contradictio in terminis*. Maar ikzelf zie nog steeds heel veel potentieel in schrijfcursussen en ben ervan overtuigd dat Creatief Schrijven en andere schrijforganisaties in de toekomst veel aspirant-schrijvers op de goede weg zullen helpen.

Bibliografie

Baarda, D. B., de Goede, M. P. M. & Teunissen, J. (1998). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese.

Baarda, B., Bakker, E., van der Hulst, M., Fischer, T., Julsing, M., van Vianen, R. & de Goede, M. (2012). *Basisboek Methoden en Technieken: Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Bangert, A. W. (2004). The seven principles of good practice: A framework for evaluating on-line teaching. *Internet and Higher Education*, *7*, 217-232.

Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, *11*, 461-466.

Centrum voor Blended Learning (n. d.). *Blended learning: wat, hoe en waarom?* Geraadpleegd op http://www.kuleuven-kulak.be/BlendedLearning.

Chickering, A. W. & Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE Bulletin*, *49 (2)*, 3-6.

Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, *39 (7)*, 3-9.

Coit, C. (2004). Peer review in an online college writing course. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advances Learning Technologies*, 902-903.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *CJ Bonk & CR Graham, The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs.* San Francisco: Pfeiffer.

Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B.-R., Craner, J. & Duffy, T.M. (2001). Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses. *Technology Source*.

Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note. *Qualitative Research, 12 (2)*, 239-242.

Hara, N. & Kling, R. (1999). Students' frustrations with a web-based distance education course. *First Monday*, *4 (12)*.

Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: bis, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, *4 (2)*, 193-212.

Mehlenbacher, B., Miller, C. R., Covington, D. & Larsen, J. S. (2000). Active and interactive learning online: A comparison of web-based and conventional writing classes. *IEEE Transactions on Professional Communication*, *43 (2)*, 166-184.

Roberson, T. J. & Klotz, J. (2002). How can instructors and administrators fill the missing link in online instruction? *Distance Learning Administration*, 5 (4), 1-7.

Sapp, D. A. & Simon, J. (2005). Comparing grades in online and face-to-face writing courses: Interpersonal accountability and institutional commitment. *Computers and Composition*, 22, 471-489.

Savenye, W. C., Olina, Z. & Niemczyk, M. (2001). So you are going to be an online writing instructor: Issues in designing, developing, and delivering an online course. *Computers and Composition*, *18*, 371-385.

Smith Strickland, J. & Butler, J. (2005). Establishing guidelines for determining appropriate courses for online delivery. *Journal of Interactive Online Learning*, *4 (2)*, 129-140.

Stals, S. (2012). *Specialisatie bedrijfscommunicatie: feedback geven & ontvangen; feedback bij de rapporteeropdracht over thuiswerk*. Geraadpleegd op https://blackboard.ua.ac.be/bbcswebdav/pid-1407948-dt-content-rid-6440022_2/courses/UA_2003FLWMPC/college%20feedback%20%26%20IMAP%202.pdf.

Stansfield, M., McLellan, E. & Connolly, T. (2004). Enhancing student performance in online learning and traditional face-to-face class delivery. *Journal of Information Technology Education*, *3*, 173-188.

Webb Peterson, P. (2001). The debate about online learning: Key issues for writing teachers. *Computers and Composition*, 18, 359-370.

Bijlagen

1. Operationaliseringsschema

Begrip	Dimensies	Subdimensies	Indicatoren	Vragen
Contact cursist-docent	Face-to-face	Synchroon	Kennismaking	Is er een inleidende sessie waarbij docent en cursisten elkaar face-to-face ontmoeten?
			Tussentijds	Worden er in de loop van de cursus ontmoetingsmomenten met de docent georganiseerd?
	Online	Asynchroon	E-mail	Gebeurt de online communicatie tussen cursist en docent uitsluitend via e-mail?
			Discussieforum	Treedt de docent op als moderator in een discussieforum?
			Andere	Zijn er andere manieren waarop docent en cursist asynchroon online communiceren?
		Synchroon	Chat	Communiceren docent en cursisten met elkaar via een chatprogramma?
			Andere	Zijn er andere manieren waarop docent en cursist synchroon online communiceren (bv. Skype of gelijkaardige programma's)?
Contact tussen cursisten	Face-to-face	Synchroon	Ontmoetingen	Ontmoeten cursisten elkaar soms face-to-face (bv. om elkaar raad te vragen over werk)?

	Online	Asynchroon	E-mail	Denkt u dat cursisten elkaar onderling e-mails sturen in verband met de cursus?
			Discussieforum	Treden cursisten met elkaar in contact via een discussieforum?
			Andere	Zijn er andere manieren waarop cursisten asynchroon online communiceren?
		Synchroon	Chat	Communiceren cursisten met elkaar via een chatprogramma?
			Andere	Zijn er andere manieren waarop cursisten synchroon online met elkaar kunnen communiceren (bv. Skype of gelijkaardige programma's)?
Actief leren	Cursusinhoud	Online vorm	Aanwezigheid	Is er überhaupt online lesmateriaal? Of krijgen de cursisten bv. enkel opdrachten?
			Mediamix	Bestaat het lesmateriaal louter uit een digitale cursustekst? Of wordt het materiaal ook aangevuld met afbeeldingen, video, audio, links naar andere websites?
		Offline vorm	Aanwezigheid	Is er lesmateriaal dat niet digitaal ontsloten wordt (dus op papier)?
		Ontsluiting	Hoeveelheid	Kunnen de cursisten van het begin meteen alle cursusinformatie bekijken? Of wordt de informatie geleidelijk ter beschikking gesteld?
			Volgorde	Bestaat de cursusinhoud uit een aantal modules die stap voor stap doorlopen moeten worden? Hebben cursisten de mogelijkheid om zelf te kiezen in welke volgorde ze de

				modules afwerken? Kunnen ze modules overslaan?
Feedback	Van docent	Frequentie	Geëvalueerde taken	Geeft de docent feedback op alles wat de cursisten doen? Of zijn er ook opdrachten/activiteiten die niet geëvalueerd worden?
		Tijdstip	Reactiesnelheid	Hoe snel na het ontvangen van een tekst geeft een docent doorgaans feedback?
			Tevredenheid	Denkt u dat de cursisten tevreden zijn met deze reactiesnelheid?
			Formele afspraken	Weten cursisten hoe snel ze ongeveer feedback kunnen verwachten? Zijn hier duidelijke afspraken over gemaakt in de organisatie?
	Van medecursisten	Peer feedback	Aanwezigheid	Geven de cursisten ook feedback op elkaars werk?
			Belang	Wat doet een docent met die peer feedback? In welke mate wordt er rekening mee gehouden?
Tijdsindeling	Globaal	Tijdsspanne cursus	Begindatum	Kan een cursist op eender welk moment instappen? Of is er telkens een vaste begindatum?
			Einddatum	Moet de cursist op een vastgelegde einddatum klaar zijn? Zo niet, hoeveel marge is er? Of zijn er helemaal geen beperkingen?
	Specifiek	Tussentijdse deadlines	Gebruik	Zijn er tussentijdse deadlines per opdracht?
			Planning	Worden al deze deadlines op voorhand ingepland, m.a.w. is er een vast tijdsschema voor de hele

				periode?
			Striktheid	Hoe strikt zijn deze tussentijdse deadlines? Wat gebeurt er als een cursist een opdracht te laat inlevert?
Verwachtingen	Communiceren van verwachtingen		Doelstellingen	Geeft de docent de cursisten op voorhand mee wat er concreet van hen verwacht wordt, welke vaardigheden ze moeten verwerven?
			Voorbeelden	Geeft de docent de cursisten voorbeelden van medestudenten die gelden als goede of slechte voorbeelden?
	Inlossen van verwachtingen	Perceptie docent	Tevredenheid over werk	Is de docent in het algemeen tevreden van de kwaliteit van het werk van de cursisten?
		Perceptie cursist	Tevredenheid over werk	Denkt u dat de cursisten tevreden zijn met hun werk? Hebben ze het gevoel dat uw verwachtingen ingelost zijn?
Leerstijlen	Focus van de cursus	Actief/praktisch	Individueel	Ligt de focus van de cursus vooral op het praktisch uitvoeren van individuele opdrachten?
			In groep	Is het belangrijk dat de cursisten ook in groep actief zijn? (bv. door deel te nemen aan discussies, elkaars werk te verbeteren…)
		Reflectief/theoretisch	Individueel	Is de theoretische component belangrijker, even belangrijk of minder belangrijker dan de praktische?

Evaluatie	Algemene tevredenheid cursisten	Uitdrukken tevredenheid t.o.v. docent	Krijgen docenten veel positieve reacties na afloop van de cursus? Zijn cursisten in het algemeen tevreden over het verloop en de organisatie van de cursus?
		Herinschrijvingen	Schrijven veel cursisten zich opnieuw in voor een andere cursus?
	Evaluatieprocedure	Papieren evaluatieformulier	Wordt er na afloop een evaluatieformulier uitgestuurd naar de cursisten?
		Evaluatiegesprek	Is er een afrondend gesprek, waarin de cursisten hun mening over de cursus kunnen geven?

2. Cd-rom met geluidsopnames