



Professionalisering docenten mbo voor digitalisering & onderwijs

Doorpakken na corona

Opdrachtgever:

saMBO-ICT

Amsterdam, 26 maart 2021

Ons kenmerk 20338-003-ebo-asc

K
PLUS
V

Professionalisering docenten mbo voor digitalisering & onderwijs

Doorpakken na corona



Eva van der Boom (KplusV)
Marlies Hiemstra (KplusV)
Dominiek Veen (PTvT)

Opdrachtgever:

saMBO-ICT
Amsterdam, 26 maart 2021

Ons kenmerk 20338-003-ebo-asc

Contactpersoon: Eva van der Boom

Inhoud



1	Inleiding	6
1.1	Aanleiding en context	6
1.2	Doel en onderzoeksvragen	6
1.3	Beknopte onderzoeksverantwoording	7
1.4	Opbouw rapport	8
2	Ontwikkelingen in het mbo	9
2.1	Digitaliserende maatschappij: implicaties voor opleidingen en lesgeven	9
2.2	Grote verschillen tussen instellingen in visie en beleidsvoering	9
2.2.1	Visie docenten zijn autonoom, geen sturing op professionalisering	10
2.2.2	Visie en beleid op hoofdlijnen, invulling decentraal	10
2.2.3	Geïntegreerde visie, beleid en aanpak	11
2.3	Centrale rol i-coaches in ondersteuning van docenten	12
2.4	Drempels voor beleid instellingen omtrent professionalisering op digitalisering en onderwijs	13
2.5	Samenvatting	13
3	Professionalisering docenten	15
3.1	Attitude en deelname docenten	15
3.2	Behoefte aan professionalisering onder docenten mbo	16
3.3	Drempels voor docenten mbo in deelname aan professionalisering	18
3.4	Samenvatting	19
4	Aanbod professionalisering docenten	20
4.1	Speelveld: intern en extern aanbod	20
4.2	Eigenschappen aanbod – beschrijving van inventarisatiemethode	20
4.3	Intern aanbod	23
4.3.1	Verschillende motivaties om te kiezen voor intern aanbod	23
4.3.2	Overlap in intern ontwikkeld aanbod	24
4.3.3	Bateson: omgeving en resultaten, gedrag en vermogens en vaardigheden lijken veel terug te komen in intern aanbod	25
4.3.4	Bouwstenen professionalisering en facilitering lijken veel aanwezig in intern aanbod, bouwstenen docentkenmerken en maatwerk lijken minder aanwezig in intern aanbod	25
4.3.5	Factor organisatie lijkt veel voorkomend in intern aanbod, factor leersituatie komt minder voor	26
4.3.6	Tot stand komen intern aanbod voornamelijk bottom-up	26
4.4	Extern aanbod: een eerste inventarisatie	27
4.4.1	Verschillende motivaties om te kiezen voor extern aanbod	27

4.4.2	Bateson: omgeving en resultaten, gedrag en vermogens en vaardigheden komen veel terug in extern aanbod	28
4.4.3	Bouwstenen professionalisering veel aanwezig in extern aanbod, bouwstenen facilitering en docentkenmerken en maatwerk minder aanwezig in extern aanbod	30
4.4.4	Factoren digitale geletterdheid en leersituatie veel voorkomend in extern aanbod, factoren organisatie en professionalisering komen minder voor	32
4.4.5	Visuele weergave onderzoeksmatrix: aanbod weinig verspreid op de dimensies	33
4.4.6	Extern aanbod komt tot stand door input verschillende groepen	35
4.5	Samenvatting	36
5	Conclusies en aanbevelingen	38
5.1	Inleiding	38
5.2	Conclusies	38
5.2.1	Welke behoefte heeft het mbo op dit moment op het gebied van professionalisering digitalisering?	38
5.2.2	Hoe ziet het professionaliseringsaanbod eruit?	39
5.2.3	Sluit het huidige aanbod aan op deze behoefte? Zo nee, op welke terreinen is nog versterking nodig qua aanbod?	40
5.2.4	Waar kan het team Docentondersteuning van Doorpakken op digitalisering het verschil maken als verbinder tussen het mbo-veld en de aanbieders?	40
5.3	Aanbevelingen	40

Bijlagen

Bijlage 1 Lijst geïnterviewden	42
Onze contactgegevens	44



1 Inleiding

1.1 Aanleiding en context

In het programma Doorpakken op digitalisering (2019) werken saMBO-ICT, MBO Raad, Kennisnet, SURF, SBB en OCW samen om stappen te zetten op het vlak van digitalisering, ten behoeve van de strategische ambities van de mbo-sector. saMBO-ICT is penvoerder van dit programma, dat is gebaseerd op de Strategische agenda digitalisering MBO. Het programma heeft een looptijd van 3 jaar (2020 t/m 2022) en richt zich op acht thema's. Eén van de thema's is docentondersteuning.

De corona-crisis heeft de afgelopen tijd veel van het mbo gevraagd. Van docenten werd van de ene op de andere dag een andere digitale manier van werken gevraagd. De Inspectie van het Onderwijs (Ivho) (2020) heeft tot op heden driemaal in beeld gebracht hoe besturen, scholen en instellingen tijdens de coronacrisis het onderwijs hebben vormgegeven. Zo is onder andere gebleken dat studenten mbo tijdens de digitale lessen minder mogelijkheden tot interactie met de docent en medestudenten ervaren. Ook docenten missen deze interactie. Daarnaast concludeert de Ivho dat grote verschillen in digitale lescompetenties van docenten zijn gesignaleerd.

De omschakeling naar afstandsonderwijs veroorzaakte onder docenten een urgente behoefte van professionalisering op het gebied van digitalisering. Om docenten hierbij te ondersteunen zijn er verschillende initiatieven ontstaan. saMBO-ICT en Kennisnet hebben samen het platform mbo.lesopafstand.nl gebouwd en hierop veel informatie verzameld, mbo-scholen hebben professionaliseringsdagen georganiseerd en verschillende aanbieders uit de markt hebben hun aanbod aan cursussen, opleidingen en coaching uitgebreid of explicieter aangeboden.

De ambities in de Strategische agenda digitalisering MBO gaan echter verder dan de digitaliseringsslag die het onderwijs nu doormaakt. Waar online onderwijs op het moment van schrijven de norm is, omdat fysiek onderwijs nauwelijks mogelijk is, wil het mbo toe naar een situatie waarin digitalisering op meerdere aspecten wordt ingezet om het onderwijsproces te verbeteren. Die aspecten betreffen zowel het verzorgen van onderwijs (in allerlei blended variaties) als het organiseren daarvan. Dat vraagt dus ook verdergaande professionalisering van docenten op dit vlak.

1.2 Doel en onderzoeksvragen

Vanwege de versnelling van de digitalisering in het onderwijs ten gevolge van de coronacrisis wil saMBO-ICT graag een beter beeld krijgen van de initiatieven die er zijn. Zij wil een beter onderbouwd beeld krijgen van welk professionaliseringsaanbod beschikbaar is voor mbo-docenten om hen te helpen op het vlak van digitalisering, in welke mate dit aanbod door docenten is benut en welke behoefte on vervuld is. KplusV en PTvT hebben in opdracht van saMBO-ICT daartoe een onderzoek uitgevoerd. Het doel van deze opdracht is om saMBO-ICT een concreet product in handen te geven waarmee zij gericht kan werken aan het versterken van de balans tussen ambitie, vraag en aanbod.

Dit heeft geleid tot een viertal onderzoeksvragen:

1. Welke behoefte heeft het mbo op dit moment op het gebied van professionalisering digitalisering?
2. Hoe ziet het professionaliseringsaanbod eruit?

3. Sluit het huidige aanbod aan op deze behoefte? Zo nee, op welke terreinen is nog versterking nodig qua aanbod?
4. Waar kan saMBO-ICT – en meer specifiek: het programma Doorpakken op digitalisering - het verschil maken als verbinder tussen het mbo-veld en de aanbieders?

1.3 Beknopte onderzoeksverantwoording

Om het externe indicatief in kaart te brengen is gebruik gemaakt van deskresearch. Daartoe is eerst een 'onderzoeksmatrix' opgesteld: een Excel-format ten behoeve van een gestructureerde inventarisatie van de aangeboden professionaliseringsactiviteiten. Voor de beantwoording van de overige onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van semi-gestructureerde face-to-face interviews via Teams.

Onderzoeksmatrix

Het programma 'Doorpakken op digitalisering' hanteert verschillende kaders wanneer het aankomt op docentprofessionalisering en ict-bekwaamheid:

- Wat zijn de belangrijkste kenmerken van de geboden professionalisering? Een belangrijk hulpmiddel voor saMBO-ICT bij deze vraag is het model met bouwstenen voor effectieve docentprofessionalisering van SURF¹.
- Welk onderdeel van (didactische) ict-bekwaamheid komt aan de orde in dit aanbod? Wij hanteren hierbij het ict-bekwaamheidsmodel van Kennisnet² en TPACK.
- Antropoloog Bateson maakte inzichtelijk welke niveaus van denken, leren of handelen er zijn en dat een oplossing voor een probleem vaak op een ander niveau ligt dan het probleem zelf. Wanneer het aankomt op docentprofessionalisering op ict-bekwaamheid geldt dat er niet alleen aandacht moet zijn voor digitale vaardigheden en de techniek, maar ook voor de overtuiging van een docent, de mindset en de identiteit. Kortom, alleen door aandacht te schenken aan alle niveaus van Bateson³ kan er fundamentele verandering ontstaan.

Om het externe aanbod op het gebied van docentprofessionalisering voor digitalisering te kunnen analyseren, is een onderzoeksmatrix opgesteld, waarmee het relevante aanbod op de bovengenoemde drie dimensies is geïnterpreteerd. Daarnaast zijn gegevens over aanbieder, inhoud, vorm van het aanbod (klassikaal, online, hybride), duur en studielast in kaart gebracht. Tevens is bekeken of er gegevens beschikbaar waren over of de cursus/opleiding (vóóraf) getoetst is bij mbo-instelling en/of deelnemers, het aanbod aansluit bij de vraag/behoefte en of de effectiviteit van het aanbod is getoetst. Deze data waren echter niet via deskresearch te achterhalen.

In eerste instantie is het aanbod onderzocht dat is opgenomen op de website mbo.lesgevenopafstand.nl. Vervolgens is het externe aanbod dat uit de interviews en ander deskresearch naar voren is gekomen daaraan toegevoegd. We pretenderen dan ook niet een volledige inventarisatie te hebben gemaakt van het beschikbare externe aanbod, maar kunnen wel een goed onderbouwd indicatief beeld geven.

¹ Zie <https://communities.surf.nl/artikel/bouwstenen-voor-effectieve-docentprofessionalisering>.

² Zie <https://www.kennisnet.nl/publicaties/handreiking-ict-bekwaamheid-van-de-leraar-hoe-pakt-u-dat-aan/>.

³ Zie <https://www.sambo-ict.nl/2021/01/docentprofessionalisering-op-ict-bekwaamheid-wat-is-jouw-rol/>.

Interviews

Het tweede onderzoeksinstrument dat is ingezet betreft semi-gestructureerde interviews. Daarbij zijn de volgende groepen bevraagd:

- Sleutelorganisaties die een beleidsmatige/aanjagende rol spelen in het speelveld rondom docentprofessionalisering en digitalisering (3);
- Medewerkers mbo-instellingen die (mede) verantwoordelijk zijn voor het professionaliseringsbeleid voor docenten (5);
- Leidinggevendenden binnen mbo-instellingen verantwoordelijk voor de implementatie van beleid (5);
- i-Coaches mbo (docenten die specifieke taak hebben andere docenten te ondersteunen wat digitalisering & onderwijs betreft (7));
- Docenten die geen i-coach zijn maar wel binnen hun team professionalisering op het terrein van digitalisering aanjagen (7);
- Projectleiders publiek-private samenwerkingen (pps'en) die innovaties nastreven op het terrein van digitalisering in het mbo (5);
- Belangrijke spelers aanbodzijde (4).

Voor elke groep is een itemlijst opgesteld aan de hand waarvan de interviews hebben plaatsgevonden. De interviewverslagen zijn voorgelegd aan de respondenten voor feedback; deze zijn integraal geanalyseerd ten behoeve van deze rapportage en worden niet met derden gedeeld, ook niet met de opdrachtgever.

1.4 Opbouw rapport

Het voorliggend rapport doet verslag van de resultaten van de integrale analyses op de bevindingen die de deskresearch en de interviews hebben opgeleverd. Eerst gaan wij in op de ontwikkelingen in het mbo op het terrein van de professionalisering docenten mbo voor digitalisering & onderwijs, zoals gesignaleerd door de sleutelorganisaties en de mbo-instellingen. Vervolgens komt de professionalisering van docenten aan bod: in welke behoefte is voorzien en in welke (nog) niet? Dan brengen wij het aanbod aan professionaliseringsactiviteiten in kaart en de wijze waarop dit aanbod tot stand komt; om daarna in te zoomen op de tevredenheid over het aanbod vanuit het mbo-veld. Tot slot presenteren wij onze conclusies en aanbevelingen.

2 Ontwikkelingen in het mbo



2.1 Digitaliserende maatschappij: implicaties voor opleidingen en lesgeven

In dit hoofdstuk zoomen we in op de visie en aanpak die scholen hebben rondom docentprofessionalisering op het terrein van digitalisering en onderwijs en hoe het beleid wordt vormgegeven. We gaan in op de wijze waarop instellingen hun docenten hierin ondersteunen en de drempels die instellingen ervaren in het ontwikkelen dan wel implementeren van hun beleid. Om dat te achterhalen zijn gesprekken gevoerd met mbo-medewerkers die verantwoordelijk zijn voor het professionaliseringsbeleid en medewerkers die verantwoordelijk zijn voor de implementatie van dat beleid. Daarbij is ook gevraagd naar de invloed van de Covid-19-crisis, die afgelopen jaar een grote stempel op het onderwijs heeft gedrukt.

Corona als versneller

Iedereen onderkent dat de Covid-19- crisis als een versneller voor digitalisering in het onderwijs heeft gewerkt. De mbo-instellingen, met name die digitalisering in het onderwijs al vóór corona hoog op de agenda hadden staan, zijn van mening dat wat dat betreft deze crisis een positieve invloed heeft gehad. De noodzaak om digitale tools in te zetten en onderwijs op afstand in te richten heeft prioriteit gekregen binnen alle lagen van de onderwijsinstellingen, ook onder docenten. Zo wordt gezegd dat professionalisering van docenten voor digitalisering en onderwijs een boost heeft gekregen; alle docenten moesten er wel in mee.

Het is dan de vraag wat er gaat gebeuren zodra de coronamaatregelen worden versoepeld. Gevraagd naar de toekomst, ná corona, worden verschillende inschattingen gemaakt. Sommige instellingen verwachten dat hun docenten bijna geheel weer zullen 'terugveren' naar hun oude vertrouwde lespraktijken. Volgens anderen is echter een ontwikkeling in gang gezet die niet meer te stoppen valt, mede in het licht van de trend naar modulair lesgeven, in combinatie met leven lang ontwikkelen (LLO). Iedereen is het erover eens dat fysiek lesgeven aan groepen studenten noodzakelijk is voor hun sociaal-emotionele ontwikkeling, studiemotivatie en goede overdracht van praktische vaardigheden. De toekomstbeelden die de respondenten schetsen zijn echter verschillend. Waarbij er enerzijds het gevoel heerst dat deze crisis veel blijvend heeft veranderd, zien ook velen dat de verleiding groot is om alles achter ons te laten. Aangegeven wordt dat leiderschap cruciaal is om docenten ervan te overtuigen dat digitalisering in het onderwijs een blijvend fenomeen is en dat ook moet zijn en het ook loont zich in te zetten voor verdere professionalisering op dit terrein.

2.2 Grote verschillen tussen instellingen in visie en beleidsvoering

Uit de interviews met mbo-instellingen komt naar voren dat, mede door corona, alle instellingen doordrongen zijn van de noodzaak in enige mate een langetermijnvisie te formuleren op digitalisering in het onderwijs en de rol van de docent daarin. In welke mate deze noodzaak gevoeld wordt, verschilt echter sterk. Er zijn instellingen die vooroplopen en al vóór corona een samenhangende visie en beleid hadden ontwikkeld. Een enkele instelling voelde zich min of meer 'overvallen'. En de grootste groep bevindt zich daar tussenin.

In welke mate sprake is van een integrale visie en beleid hangt echter ook sterk af van de manier waarop de mbo-instellingen zijn georganiseerd en waar de verantwoordelijkheid voor professionalisering is belegd.



2.2.1 Visie docenten zijn autonoom, geen sturing op professionalisering

Sommige instellingen zien professionalisering als de volledige verantwoordelijkheid van de docent zelf, ook op het terrein van digitalisering en onderwijs. Daarbij is minimale sturing vanuit de bestuurlijke en managementlaag omdat wordt uitgegaan van de professionaliteit van de docent bij het voeren van de regie op de eigen professionalisering. Aanname hierbij is dat de docent zelf het beste zicht heeft op de eigen competenties en ook welke bijscholing nodig is om blijvend goed onderwijs te geven. In de gesprekkencyclus wordt dan ook niet gemonitord of docenten professionaliseringsactiviteiten ondernemen. Hooguit worden digitale vaardigheden in het lesgeven als een pré benoemd bij vacatures. Dit wil niet zeggen dat er geen ambities worden geformuleerd, of langeretermijn doelen: dit verschilt ook binnen deze groep sterk.

Er zijn docenten bij wie de intrinsieke motivatie ontbreekt om hun vaardigheden op het terrein van digitalisering en onderwijs verder te ontwikkelen. Andere docenten hebben deze intrinsieke motivatie echter wel en geven er zelfs de voorkeur aan hun professionalisering zelf te kunnen bepalen. Ze staan open voor nieuwe digitale onderwijsvormen, ze monitoren technologische ontwikkelingen in het werkveld en weten dit te vertalen naar hun onderwijs. Deze docenten vormen vaak de voorlopers binnen hun team en kunnen via informele kennisuitwisseling een inspiratie zijn voor anderen. Het is positief dat deze docenten vanuit een eigen (planmatige) aanpak werken aan hun professionalisering en zo wendbaar in kunnen spelen op veranderingen. De kanttekening die hierbij wordt geplaatst is dat deze voorlopers wel de ruimte moeten krijgen om als aanjagers te fungeren. Zo wordt gesteld dat deze docenten bij een gebrek aan erkenning en steun (door een geïnterviewde 'de verdrietige voorlopers' genoemd) hun motivatie dreigen te verliezen.

Volgens verschillende groepen geïnterviewden is de keerzijde van dit type van visie en beleid dat de vrijblijvendheid er ook toe leidt dat een deel van de docenten blijft vasthouden aan het klassieke lesgeven en op digitalisering achterblijft. De stok achter de deur ontbreekt, zo wordt gesteld, vooral als er geen enkele consequentie wordt verbonden aan het uitblijven van persoonlijke ontwikkeling op dit terrein.

2.2.2 Visie en beleid op hoofdlijnen, invulling decentraal

Andere instellingen formuleren wel een centrale visie en beleid op hoofdlijnen als het gaat om docentprofessionalisering, maar laten de verdere invulling over aan decentrale lagen. Oftewel, de visie wordt op centraal niveau geformuleerd en het beleid om deze visie handen en voeten te geven op decentraal niveau. Deze vorm wordt met name gezien bij mbo-instellingen die bestaan uit vrij autonoom opererende, 'losstaande' locaties. In de praktijk leidt dit ertoe dat locaties en teams zelf aan zet zijn om concreet vorm en invulling te geven aan de lijnen die vanuit de bestuurlijke laag voor docentprofessionalisering zijn uitgezet.

De gedachte is dat door uit te gaan van professionele vrijheid en behoefte van *het team*, deze aanpak bijdraagt aan het draagvlak en een samenhangende aanpak rondom docentprofessionalisering.



De mate waarin concrete gemeenschappelijke doelstellingen en ambities zijn geformuleerd verschilt echter sterk per instelling. Deze hebben vaak te maken met hybride onderwijs, modulair onderwijs en het mogelijk maken van leven lang ontwikkelen (LLO) en combinaties ertussen. Ook verschilt de mate waarin de opvolging van het centrale beleid door de locaties/teams geborgd is, bijvoorbeeld door competenties ten aanzien van digitalisering en onderwijs als vast onderdeel op te nemen in de gesprekkencyclus.

De programma's die door de locaties/teams worden ontwikkeld variëren van een serie 'losse' knoppencursussen (cursus/training om een bepaalde tool te leren gebruiken, zoals Teams) tot het vormgeven van een gestructureerd bijscholingsprogramma. In het laatste geval worden vaak aanvullend ondersteunende professionals, zoals onderwijskundigen, maar ook professionals uit de praktijk, gevraagd om mee te denken over docentprofessionalisering.

Waarbij er enerzijds veel ruimte is om de professionalisering dichtbij de docent vorm te geven, wordt ook aangegeven dat er nog meer winst te behalen valt door een betere samenwerking tussen vestigingen, ten behoeve van kennisdeling. Een aantal respondenten geeft aan dat deze beweging tot samenwerking (langzaam) in gang wordt gezet door (soms nieuwe) bestuurders die op bestuurlijk niveau de verbinding met elkaar zoeken. De centrale visie en beleid geven de vestigingen en teams een gemeenschappelijke horizon, waar ze, soms langs verschillende wegen, naartoe bewegen. De kanttekening die hierbij wordt geplaatst is dat de individuele docent erg afhankelijk is van de sturing (of gebrek hieraan) van de teamleider. Het hangt dan van de prioritering op centraal niveau af in welke mate de teamleiders worden aangesproken op hun leiderschap hierin.

2.2.3 Geïntegreerde visie, beleid en aanpak

Dan is er nog een aantal instellingen waar professionalisering op het terrein van digitalisering en onderwijs op centraal niveau als één van de prioriteiten is benoemd en de instelling niet alleen een integrale visie en beleid heeft ontwikkeld, maar tevens een integrale aanpak. Hoewel niet noodzakelijk, zijn het met name instellingen met een sterk centrale aansturing die een dergelijke aanpak kiezen. De geïnterviewden geven aan dat het integrale beleid sterk wordt gedreven door hun toekomstvisie, wat we ook zagen bij een deel van de instellingen met een centraal beleid, maar decentrale aanpak. Verschil is, dat docentenprofessionalisering ook in het centrale HR-beleid is geborgd, door dit een vast onderdeel van de gesprekkencyclus te maken. Deze instellingen zijn veelal ook bezig met nadenken over hoe ze de competenties op digitalisering en onderwijs kunnen meten en de voortgang kunnen monitoren.

Deze groep instellingen met een integrale aanpak zijn vaak innovatief ingesteld. Wel zijn er verschillen in hoe gedetailleerd de integrale aanpak is uitgewerkt en voor welk deel locaties en teams hier zelf nog invulling aan kan geven.



Vaak nemen bestuurders, de lijnmanagers, practoren en docenten de gedeelde verantwoordelijkheid om docentprofessionalisering te organiseren en te borgen. Een belangrijk kenmerk is dat het gevoel van urgentie voor docentprofessionalisering op alle niveaus leeft en er tussen de afdelingen en niveaus nauw contact is om concrete acties op elkaar af te stemmen. Bij een integrale aanpak staat er niet alleen een duidelijke stip op de horizon, maar grijpen alle raderen in het systeem betreffende visie en beleid, professionalisering en infrastructuur in elkaar. Deze instellingen maken vaak gebruik van een RIF-subsidie⁴ door samen met het bedrijfsleven een project omtrent digitalisering uit te voeren. Door de verkregen inzichten instellingsbreed te verspreiden en toe te passen, wordt een dergelijk project als drager van onderwijsinnovatie gebruikt.

Zoals geïnterviewden aangeven, is de keerzijde van deze aanpak dat opleidingen en docenten die 'minder' met digitalisering hebben, gaan afhaken als zij het project als een 'ver van mijn bed show' voelen. Zij benadrukken dat het belangrijk is andere docenten niet te vroeg bij onderwijsinnovaties te betrekken. Dit is pas nuttig als er een demonstratie gegeven kan worden waarin de innovatie toegepast wordt voor het lesgeven en docenten zelf kunnen ervaren dat de innovatie ook voor hen winst oplevert. Voorbeeld hiervan is de toepassing van AR (augmented reality) of robots in de les.

2.3 Centrale rol i-coaches in ondersteuning van docenten

De snelheid waarmee de scholen over moesten gaan van fysiek naar digitaal onderwijs heeft geleid tot veel vragen bij docenten over zowel technische als onderwijskundige en didactische aspecten. De snelheid noodzaakte instellingen om de reeds ingeplande teambijeenkomsten deels om te zetten naar professionaliseringssessies. Ook zijn vanuit de onderwijsinstellingen i-coaches of blended coaches (hierna: i-coaches) breed ingezet om de teams en individuele docenten te ondersteunen. Deze i-coaches staan dichtbij de docenten en verlenen laagdrempelige ondersteuning (zie <https://www.sambo-ict.nl/programma-bruggen-bouwen/>). Daarmee is de ondersteuning over het algemeen vraag-gestuurd en redelijk ad hoc. Doordat de i-coaches een vast aanspreekpunt vormen in de onderwijsinstelling, hebben ze een goed overzicht van de vragen die er spelen en kunnen daar vervolgens slim op inspelen door instructiefilmpjes te maken en nieuwsberichten te verzenden met Tips&Tricks. Deze materialen worden over het algemeen via de interne kanalen van de onderwijsinstellingen gedeeld, zoals intranet en de interne academie.

Desgevraagd wordt gesteld dat in het begin nog wel externe ondersteuning is ingeschakeld, bijvoorbeeld voor een cursus Teams, maar dat men is teleurgesteld over wat deze heeft opgeleverd als wordt gekeken naar de kosten. De meeste instellingen hebben (gaandeweg) echter een bijna volledig interne oriëntatie geadopteerd als het gaat om professionalisering. Daarin hebben de eigen academie in samenwerking met de i-coaches een centrale rol. De i-coaches vormen een belangrijke schakel tussen het management, de academie en de docenten.

⁴ RIF staat voor Regionale InvesteringsFonds: dit is een subsidieregeling voor mbo-instellingen die samen met private partijen projecten ontwikkelen gericht op de verbetering van de aansluiting tussen mbo-opleidingen en de arbeidsmarktbehoefte.

Zij worden binnen verschillende onderwijsinstellingen ook nauw betrokken bij het vormgeven van beleid en adviseren over de aanschaf van bepaalde tools en de benodigde hardware (zoals camera's en microfoons).



De behoefte van docenten aan ondersteuning wordt in de meeste instellingen door de i-coaches in kaart gebracht. Zoals in de voorgaande paragraaf naar voren kwam, verschilt sterk per instelling op welk niveau de ondersteuning is belegd en of daar één lijn in wordt gevoerd. Hetzelfde geldt voor de mate waarin docenten inspraak hebben op het professionaliseringsbeleid en daarin worden meegenomen.

2.4 Drempels voor beleid instellingen omtrent professionalisering op digitalisering en onderwijs

Gevraagd naar welke lacunes in het professionaliseringsaanbod het beleid van de instellingen belemmeren, worden eigenlijk geen inhoudelijke lacunes benoemd. Wat de instellingen wel aangeven is dat:

- De kosten voor externe cursussen/trainingen (te) hoog zijn in relatie tot wat je ervoor krijgt;
- De externe cursussen/trainingen niet geheel of zelfs te weinig aansluiten op de systemen/organisatie van de instellingen;
- De externe aanbieders in het algemeen niet opvolgen waar de docenten vervolgens in de praktijk tegenaan lopen.

Daarnaast wordt door het merendeel van de instellingen dezelfde randvoorwaarden genoemd, die niet zozeer met professionalisering te maken hebben, maar met het kunnen voeren van effectief beleid rondom digitalisering. De drempels die worden genoemd om verdere stappen te kunnen zetten met de inzet van digitale tools en afstandsonderwijs zijn:

- Bepalingen in de AVG: digitale tools verzamelen vaak gegevens die extern worden opgeslagen, waarvan sommige ook persoonlijke gegevens die in strijd zijn met de AVG.
- De wettelijke urennorm voor mbo-onderwijs en bepalingen voor wanneer een lesuur meetelt als een lesuur. Hetzelfde geldt voor de aanwezigheidsplicht van studenten. De wettelijke normen worden soms als 'een harnas' ervaren waardoor docenten zich beperkt voelen in het kunnen inzetten van afstandsonderwijs.
- Er wordt een overkoepelende handreiking gemist voor het online lesgeven. Instellingen zijn allemaal op zoek gegaan naar een passende modus en docenten hebben veel geleerd doordat ze wel online moesten lesgeven. Er is behoefte aan een regelmatige update van handreikingen, van de 'state of art' van dat moment, de do's, don'ts en tips op basis van de ervaringen in het mbo. De website www.mbo.lesopafstand biedt een dergelijk overzicht, maar wordt blijkbaar niet door de hele doelgroep gevonden.

2.5 Samenvatting

De ambities van mbo-instellingen op het terrein van digitalisering en onderwijs en het beleid dat zij voeren om deze te verwezenlijken lopen sterk uiteen. Terwijl een deel van de instellingen al een integrale visie en beleid had geformuleerd vóór de coronauitbraak, werd een ander deel door de recente ontwikkelingen min of meer voor het blok gezet. Corona heeft echter voor alle instellingen als een versneller gefungeerd, ook voor de groep die als de voorlopers beschouwd kunnen worden.



Sommige instellingen zien professionalisering als de verantwoordelijkheid van de individuele docent. De docent krijgt een waaier aan cursussen en trainingen voorgelegd en kan daaruit kiezen. Andere instellingen hebben wel een centraal geformuleerde visie en doelen op hoofdlijnen, maar laten de invulling van het beleid over aan de 'decentrale' locaties en/of teams. Hierbij hangt het sterk van de locatiedirecteur en/of teamleider af welk professionaliseringsbeleid er uiteindelijk gevoerd wordt. Tot slot zijn er instellingen die hun visie en beleid geïntegreerd hebben en een min of meer centraal gestuurde aanpak om dit beleid te implementeren. Al deze strategieën hebben hun eigen voor- en nadelen.

Wat de ondersteuning betreft, zitten de instellingen meer op dezelfde lijn: het merendeel kiest sterk voor intern ontwikkeld aanbod - gecoördineerd door hun eigen academie - en intern georganiseerde ondersteuning door de i-coaches. De i-coaches vormen de schakel tussen de (individuele) docenten, teamleider en academie. Zij signaleren de behoeften van docenten aan professionalisering en ontwikkelen (samen met de academie) cursussen en trainingen.

De instellingen ervaren niet zozeer een tekort aan (bepaald) aanbod als belemmering in hun beleid, maar wel financiële/organisatorische drempels om extern aanbod in te schakelen. Nog sterker spelen drempels die niet met het aanbod te maken hebben, maar met 'landelijke kaders', zoals de AVG en urennorm.

Wat docenten vinden van het professionaliseringsaanbod op het terrein van digitalisering en onderwijs, de wijze waarop ze ondersteund worden en de drempels die zij ervaren komt in het volgende hoofdstuk aan bod.

3 Professionalisering docenten



3.1 Attitude en deelname docenten

In dit hoofdstuk staan de meningen en percepties van de docenten mbo zelf centraal, waarbij ook de gesprekken met i-coaches (die docent zijn) zijn meegenomen. Welke positie nemen zij in als het gaat om digitalisering en onderwijs, aan welke professionaliseringsactiviteiten nemen zij deel en welke behoeftes hebben zij? Tot slot is gevraagd naar de drempels die zij ervaren in het verder ontwikkelen van hun vaardigheden op dit gebied.

Attitude: proces in ontwikkeling

Ook docenten zelf zijn geïnterviewd. Docenten zijn door de bank genomen sterk gericht op het primaire proces van lesgeven. Het beeld dat wordt geschetst door de respondenten die verantwoordelijk zijn voor het professionaliseringsbeleid en/of de implementatie ervan (zie hoofdstuk 2), is dat de bereidheid van docenten om deel te nemen aan professionalisering afhangt van de mate waarin zij de meerwaarde ervan zien voor het lesgeven.

De houding die docenten mbo aannemen ten aanzien van professionalisering voor digitalisering & onderwijs lijkt daarnaast samen te hangen met:

- *Persoonlijke en professionele interessegebieden* – docenten die vanuit een intrinsieke motivatie zich al bezig houden met innovaties en digitalisering, al dan niet in samenhang met hun professionele vakgebied, zijn eerder geneigd deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten op dit gebied dan docenten die dit niet interessant vinden;
- *Gevolgde opleiding* – door de bank genomen zijn i-coaches en andere docenten die een voortrekkersrol hebben als het gaat om digitalisering & onderwijs van mening dat de lerarenopleidingen (te) weinig aandacht hebben voor digitale leer- en hulpmiddelen. Eén van de geïnterviewde docenten had tijdens haar Pabo-opleiding leren werken met een digiboard, wat ook in haar eerste baan intensief werd gebruikt. Voor haar was dat al voldoende om een open houding te hebben ten aanzien van digitale instrumenten als pedagogisch-didactische hulpmiddelen.
- *Leeftijd* – met name onder docenten die geen intrinsieke nieuwsgierigheid hebben naar de mogelijkheden van innovaties, lijkt leeftijd een rol te spelen in de houding die ze aannemen ten aanzien van digitalisering en de inzet ervan in het lesgeven. Docenten signaleren dat hun oudere collega's vaak minder flexibel zijn als het gaat om het bij blijven met (technologische) ontwikkelingen en het hierop aanpassen van de wijze waarop zij lesgeven.

De algehele consensus lijkt te zijn dat de meeste docenten een zetje nodig hebben, als het gaat om de professionele inzet van digitale middelen. Dit werd afgelopen jaar gegeven door de Corona-maatregelen. Om een blijvende, positieve, impact te genereren, zal de nadruk gelegd moeten worden op de pedagogisch-didactische voordelen van het gebruik van digitale middelen, volgens de geïnterviewde docenten. Daarnaast geven ze aan dat de toevoeging van digitale competenties aan het toezichtskader van de onderwijsinspectie zeker een structurele boost zou geven aan de verdere professionalisering van docenten.



Deelname aan professionalisering m.n. 'knoppencursussen'

Tot nu toe is de inzet van digitale middelen in het mbo vooral gericht op het doorgang kunnen vinden van de lessen, door afstandsonderwijs. Daarbij wordt Teams als onmisbaar beschouwd, al dan niet in combinatie met LessonUp. Als docenten wordt gevraagd naar wat zij als basiscompetenties beschouwen, gaat het dan ook vaak over het kunnen omgaan met de tools die nodig zijn voor het op afstand kunnen lesgeven. Naast Teams en LessonUp gaat het ook om de digitale agenda en de basisfuncties van PowerPoint. Het geavanceerder kunnen inzetten van Teams en PowerPoint en tools zoals Kahoot en de Mentimeter wordt door een groot deel van de docenten al als een stap verder beschouwd.

Een groot deel van de docenten mbo, zo niet de meerderheid, heeft zich het afgelopen jaar door middel van zogenaamde 'knoppencursussen' gericht op het kunnen omgaan met de hiervoor genoemde digitale tools om te kunnen lesgeven. De voorlopers onder de docenten zijn een stap verder; zij hebben het afgelopen jaar geleerd hoe zij de complexere mogelijkheden van de digitale tools kunnen benutten, zoals het maken van een 'gelikt' filmpje met PowerPoint.

De 'knoppencursussen' die docenten hebben gevolgd zijn grotendeels ontwikkeld en gegeven binnen hun eigen instelling. Daarin vervullen de i-coaches een sleutelrol, naast de directe collega's die in hun eigen team een voortrekkersrol vervullen. Vaak zijn het de i-coaches die een schakel vormen tussen docenten, de teamleider en de instelling, soms spelen de 'voortrekkers onder de docenten' daar ook een rol in. De teamleider bepaalt vaak welke cursussen/trainingen noodzakelijk zijn voor het gehele team, zoals Teams, indien dit niet op 'centraal niveau' wordt bepaald. Als de teamleider er geen zicht op heeft wat verder noodzakelijk is, wordt dat door de i-coaches en voortrekkers gesignaleerd, die vervolgens schakelen met de teamleider en/of opleidingsmanager. De i-coaches schakelen vervolgens met de eigen academie.

Een enkele mbo-instelling is echter dermate gedecentraliseerd, dat bijvoorbeeld wekelijks per e-mail een bepaald aanbod ter beschikking wordt gesteld, zonder af te stemmen met de teamleiders. Dan is het aan de individuele docent of deze hiervan gebruik maakt en zo ja, aan welke cursus(sen). Zoals een docent opmerkte, kunnen zo wel hele grote verschillen ontstaan tussen docenten, vooral als de instelling dan ook in de gesprekkencyclus daar geen HR-beleid op voert. Dan ligt het sterk aan wie je als teamleider hebt, of er enige lijn zit in de professionalisering en welke voortgang erop geboekt wordt. Wat de docent zelf onderneemt hangt daarmee sterk af van de mate van autonomie die de docent krijgt van de instelling en de teamleider. Met name wanneer er sprake is van een grote mate van autonomie én er vanuit de instelling en teamleider verwacht wordt dat professionalisering op digitalisering en ict in 'eigen tijd' gedaan wordt, ontstaan er grote verschillen tussen docenten in hoe actief zij zijn op dat gebied.

3.2 Behoefte aan professionalisering onder docenten mbo

Ambities over 5 jaar: iedereen beschikt over de basisvaardigheden

Ondanks dat docenten, net als overige groepen die geïnterviewd zijn, erkennen dat corona-maatregelen een 'boost' hebben gegeven aan het gebruik van digitale middelen voor onderwijs, geven zij ook aan geen hoge verwachtingen te hebben als het gaat om de digitale vaardigheden van *hun collega's*. Gevraagd naar de digitale competenties waarover alle docenten over vijf jaar minimaal zouden moeten beschikken, is het meest gegeven antwoord 'de basisvaardigheden'.

Dat geeft aan dat de verwachtingen laaggespannen zijn. Verschillende docenten geven aan dat er van de studenten meer digitale vaardigheden worden geëist dan die waarover een groot deel van de docenten beschikt.



Eigen perceptie ict-vaardigheden – Leren en lesgeven met ict in het mbo, meting 2020¹

Aangezien voor het onderhavige onderzoek een beperkt aantal docenten is bevraagd, is het goed te kijken naar resultaten van ander onderzoek. Zo heeft het iXperium (verbonden aan de HAN hogeschool) in 2020 onderzocht hoe vaardig mbo-docenten zich voelen in het gebruik van ict in het lesgeven. Hieruit blijkt dat ruim de helft van de docenten vindt dat zij de basale vaardigheden hebben als het gaat om didactisch gebruik van ict, differentiëren met ict en creatief gebruik van ict. Zij voelen zich het meest vaardig als het gaat om didactisch gebruik van ict: ruim een derde zegt hierin (ver)gevorderd te zijn (36%). Ruim een kwart vindt zichzelf (ver)gevorderd in het creatief gebruik van ict (27%) en minder dan een kwart oordeelt zo positief over het inzetten van ict voor differentiëren (22%).

Kantekening die bij bovenstaande uitkomsten geplaatst moet worden is dat de perceptie van docenten m.b.t. hun eigen vaardigheden gemeten is. In het onderhavige onderzoek is aan i-coaches en 'voortrekkers' een algehele inschatting gevraagd van de vaardigheden van alle collega's waar zij zicht op hadden.

Hoewel alle geïnterviewde docenten als 'voorlopers' van hun team beschouwd worden, is ook onder deze groep sprake van grote verschillen in ambitieniveau. Als gevraagd wordt verder te kijken dan de basis, blijken zij op (de langere) termijn te dromen van:

- Gebruik van middelen om tijdens online lessen contact te maken met de studenten en hun aandacht vast te houden;
- In aanvulling op bovenstaande: ook in digitale leeromgeving kunnen differentiëren tussen studenten, inspelen op individuele behoeften;
- Op een goede manier de voortgang van leerlingen online toetsen;
- Inzet van aansprekende filmpjes, animaties en dergelijke tijdens 'reguliere' lessen;
- Structurele integratie van digitale (leer-)middelen in lessen, mede om aan te sluiten bij de leefwereld van huidige en toekomstige studenten;
- Inzet van (high-tech) innovaties om lessen interessanter te maken voor studenten;
- Inzet van (high-tech) innovaties zoals AR/VR/robots ten behoeve van de beroepspraktijk, en mogelijk deels als alternatief voor stages;
- Modules ontwerpen die ook los gebruikt kunnen worden, deels ten behoeve van hybride onderwijs en LLO.

Behoefte aan professionalisering: intern en dichtbij de praktijk

De meeste docenten vinden dat zij prima uit de voeten kunnen met het aanbod dat hen vanuit de instelling wordt geboden. Zij waarderen de laagdrempeligheid van de i-coaches en het in hun ogen brede aanbod vanuit hun eigen academie. Naast dat de i-coaches gemakkelijk benaderbaar zijn, hebben zij vaak ook ervaring als docent in dezelfde instelling. Een groot deel van de i-coaches heeft tevens een lesgevende taak en voert de werkzaamheden als i-coach voor gemiddeld 0,2 fte uit. Dit maakt dat de i-coach dichtbij de werkpraktijk van de collega-docenten staat, wat als zeer prettig wordt ervaren door de docenten.

Sterke variatie in aansluiting op beleid...

In hoofdstuk 2 is het beleid van instellingen gericht op digitalisering en onderwijs beschreven. Als het erom gaat of de activiteiten waar docenten aan deelnemen ook

aansluiten op het instellingsbeleid, lijkt dat sterk samen te hangen met de wijze waarop de instelling is georganiseerd/aanstuurt.

In die gevallen waarin een instelling een integrale visie op digitalisering en onderwijs heeft ontwikkeld, met een samenhangend beleid, is er nog het duidelijkst sprake van aansluiting tussen de professionaliserings-activiteiten van docenten en het instellingsbeleid. Een deel van de instellingen heeft een brede visie en grote lijnen voor beleid ontwikkeld, wat nog veel open laat. Daarbij hangt deelname aan professionalisering onder docenten af van hun locatiedirecteur of teamleider. De mate waarin deze de noodzaak onderkent en luistert naar de behoeften van docenten is dan richtinggevend. En nog een ander deel van de instellingen laat het geheel over aan de individuele docenten: zij geven alleen handreikingen en stellen aanbod ter beschikking, waar docenten zelf uit kunnen kiezen.



...en geringe inspraak docenten op centraal niveau

Net als dat er grote verschillen zijn in de mate waarin mbo-instellingen een centraal beleid ontwikkelen waarmee wordt toegewerkt naar bepaalde doelen, zijn er ook grote verschillen in de mate waarin zij docenten hierin mee nemen. De geïnterviewde docenten hebben vaak zelf het gevoel weinig inspraak te hebben in de beleidsontwikkeling omtrent digitalisering en onderwijs. Als zij een cursus of training willen, wat verder gaat dan een knoppencursus dat de academie al heeft ontwikkeld, regelen zij dat meestal zelf, in samenspraak met de i-coach, teamleider en/of de opleidingsmanager. Het positieve hiervan is dat de individuele docent veel vrijheid ervaart.

3.3 Drempels voor docenten mbo in deelname aan professionalisering

Zoals gezegd zijn docenten doorgaans positief over het professionaliseringsaanbod gericht op digitalisering en onderwijs; toch zien zij een aantal belemmeringen.

Gebrek aan ondersteuning vanuit instelling

Docenten zijn doorgaans minder positief als het gaat om ondersteuning in termen van tijd en waardering. Met name de individuele deelname aan professionalisering vindt grotendeels in de 'eigen tijd' van docenten plaats. Terwijl dit soort activiteiten nauwelijks wordt gezien en gewaardeerd. Deze inspanningen moeten dan ook vooral uit intrinsieke motivatie komen. De teamleider heeft ook hierin een belangrijke rol, om de docenten gemotiveerd te houden. Duidelijk is dat veel instellingen de ondersteuning vooral regelen via de inzet van i-coaches. Hieruit volgt dat het nogal uitmaakt hoeveel i-coaches zijn aangesteld en voor welke omvang.

Gebrek aan zicht op mogelijkheden

De constatering dat docenten doorgaans tevreden zijn over het aanbod behoeft een kanttekening. Zij informeren zich overwegend via informele kanalen. Er kan sprake zijn van een latente behoefte onder docenten, omdat ze simpelweg niet goed weten welke mogelijkheden er zijn buiten het interne aanbod.

Gebrek aan externe kennisdeling

Hoewel degenen die verantwoordelijk zijn voor professionaliseringbeleid en de i-coaches wel weten waar ze aan kennisdeling en in netwerken kunnen deelnemen, zoals bij saMBO-ICT en Kennisnet, zijn docenten zelf daar vaak niet van op de hoogte. Sommige docenten erkennen dat ze wel heel erg intern gericht zijn, als het om

kennisdeling gaat. Een aantal geeft aan behoefte te hebben aan meer externe kennisdeling, het uitwisselen van ervaringen en tips.

Zo komen ze in contact met docenten van andere instellingen vaak achter het bestaan van voor hen nieuwe tools, die ze zelf ook goed kunnen gebruiken, zoals Canva. Deze kennis wordt vervolgens binnen het eigen team verder verspreidt.



3.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk staan de docenten mbo en hun kijk op professionalisering ten aanzien van digitalisering & onderwijs centraal. Duidelijk is, dat de corona-maatregelen een boost hebben gegeven aan het gebruik van digitale tools in het onderwijs. Instellingen hebben hier ook sterk op ingezet en ervoor gezorgd dat docenten interne trainingen konden volgen om met deze digitale tools om te gaan. In hoeverre docenten hier daadwerkelijk aan deelnemen verschilt sterk per instelling en (vooral in geval van een bottom-up/gedecentraliseerd beleid) per teamleider. Een deel van de docenten ziet het onder de knie krijgen van de basisvaardigheden als het hoogst haalbare.

Docenten zien veel voordelen van de intern georganiseerde ondersteuning, aangezien deze laagdrempelig is en goed aansluit op hun praktijk. Toch missen met name de voorlopers kennisuitwisseling met docenten van andere mbo-instellingen. Deze wordt als waardevol beschouwd om ervaringen uit te kunnen wisselen, maar ook om kennis te nemen van tools die binnen de eigen instelling niet in zicht zijn.

Docenten zien het gebrek aan waardering vanuit de instelling voor hun inzet om zich hierop te professionaliseren als belangrijkste drempel. Het merendeel van hun inspanningen vindt plaats in eigen tijd. Daarnaast wordt er in de gesprekkencyclus toch geen aandacht aan geschonken. Het is belangrijk dat docenten worden aangesproken op hun intrinsieke motivatie. En dat hangt samen met het belang voor hun studenten en de kwaliteit van het lesgeven.

In het volgende hoofdstuk gaan we in op welk aanbod er beschikbaar is voor docenten op het terrein van professionalisering voor digitalisering en onderwijs en de wijze waarop dat aanbod tot stand komt.

4 Aanbod professionalisering docenten

4.1 Speelveld: intern en extern aanbod

Centrale rol voor interne academies in mbo-instellingen

Zoals in hoofdstuk 2 al naar voren kwam spelen de eigen academies van mbo-instellingen een grote rol in de docentprofessionalisering op het gebied van digitalisering. Deze academies bieden vaak een groot aanbod van cursussen, video's en documenten over verschillende onderwerpen rondom professionalisering. Het aanbod binnen een eigen academie kan zowel intern als extern ontwikkeld zijn. De academies dienen als verzamelpaats voor al het professionaliseringsaanbod, zodat dit op een centrale plek voor alle medewerkers te vinden is. De academie is vaak toegankelijk voor zowel docenten als voor de andere medewerkers van de instelling. Er zijn ook instellingen die op dit moment geen eigen academie hebben. Zij hebben echter wel de wens om een dergelijke academie op te zetten, om het professionaliseringsaanbod gebundeld aan te kunnen bieden. Voor buitenstaanders is het echter lastig om zicht te krijgen op wat de interne academies aanbieden en in hoeverre dit van elkaar verschilt dan wel met elkaar overlapt. Ook tussen academies vindt nauwelijks/beperkt uitwisseling plaats.

Het merendeel van de mbo-instellingen maakt voornamelijk gebruik van intern, zelf ontwikkeld, professionaliseringsaanbod. Vaak wordt daarnaast ook gebruik gemaakt van extern aanbod, maar in mindere mate. Op grond van de interviews met het veld is de inschatting dat mbo-instellingen zo'n 15-25% van het *aanbod* voor docentprofessionalisering op het gebied van digitalisering waarvan gebruik gemaakt wordt als extern en zo'n 75-85% als intern beschouwd kan worden. Hierbij zijn wel grote verschillen tussen instellingen. Zo kiest de ene instelling ervoor om alleen gebruik te maken van intern ontwikkelde aanbod, terwijl een andere instelling alle aanbod extern inkoopt.

Intern aanbod minder inzichtelijk

De kenmerken van het aanbod dat intern is ontwikkeld is lastiger in kaart te brengen dan de kenmerken van extern aanbod. Het intern ontwikkelde aanbod wordt namelijk alleen gepubliceerd via de interne academie van de school en is daardoor niet inzichtelijk voor externen.

Intern aanbod wordt niet snel gedeeld met andere instellingen. Redenen die hiervoor worden gegeven zijn:

- Het intern ontwikkelde aanbod is maatwerk voor de betreffende onderwijsinstelling en wordt daardoor minder relevant bevonden voor andere instellingen.
- Intern aanbod wordt soms ontwikkeld door een docent of i-coach. De beheerder van een interne academie moet dan toestemming vragen aan deze docent of i-coach voor het delen van zijn/haar materiaal. Dit is een drempel voor de beheerder van de academie in het delen van materiaal met andere instellingen.
- Instellingen die zich dicht bij elkaar bevinden concurreren vaak als het gaat om studenten. Daardoor wordt er minder met elkaar samengewerkt.

4.2 Eigenschappen aanbod – beschrijving van inventarisatiemethode

De eigenschappen van het aanbod zijn op drie verschillende dimensies onderzocht:

1. Niveau van denken, leren of handelen (Bateson-model)
2. Belangrijkste kenmerken professionalisering (bouwstenen model)

3. Onderdelen van ICT-bekwaamheid (ICT-bekwaamheid model)

1. Inventarisatie niveau van denken, leren of handelen (Bateson-model)

Om te onderzoeken op welke niveaus van denken, leren of handelen het aanbod ingrijpt is gebruik gemaakt van het Bateson model⁵ (Figuur 1). Het Bateson model gaat uit van 7 niveaus waarop denken, leren of handelen aan kan grijpen.

Deze niveaus zijn:

1. Omgeving/Resultaten
2. Gedrag
3. Vermogens en vaardigheden
4. Overtuigingen
5. Waarden
6. Identiteit
7. Missie



Op basis van het gedane onderzoek is een globaal beeld gevormd van het interne aanbod. Het interne aanbod is niet in detail bekeken, omdat dit aanbod vaak alleen toegankelijk is voor medewerkers van een instelling. Daarom is voor het interne aanbod gekeken naar:

- Een indicatie van de niveaus van Bateson die terugkomen in het interne aanbod.

Van de externe aanbieders die in dit onderzoek zijn meegenomen is gekeken naar:

- Welke niveaus van Bateson terugkomen in het aanbod;
- Hoeveel niveaus van Bateson terugkomen in het aanbod.

2. Inventarisatie belangrijkste kenmerken professionalisering (bouwstenen model)

De tweede dimensie waar naar is gekeken in de eigenschappen van het externe aanbod is de kenmerken van professionalisering die terugkomen in het materiaal. Hiervoor is gebruik gemaakt van de bouwstenen voor effectieve docentprofessionalisering⁶ van SURF. Binnen dit model zijn 37 bouwstenen geïdentificeerd die bijdragen aan effectieve docentprofessionalisering.

⁵<https://www.nlp-nu.nl/kenniscentrum/technieken-begrippen/logische-niveaus/>

⁶<https://versnellingsplan.nl/publicatie/literatuurverkenning-effectieve-docentprofessionalisering/>

Deze bouwstenen zijn opgedeeld in 4 categorieën:

1. Professionalisering (16 bouwstenen⁷)
2. Facilitering (8 bouwstenen⁸)
3. Docentkenmerken en maatwerk (6 bouwstenen⁹)
4. Multidisciplinaire bouwstenen (7 bouwstenen¹⁰)

Op basis van het gedane onderzoek is een globaal beeld gevormd van het interne aanbod. Het interne aanbod is niet in detail bekeken, omdat dit aanbod vaak alleen toegankelijk is voor medewerkers van een instelling. Daarom is voor het interne aanbod gekeken naar:

- Een indicatie van in hoeverre de verschillende categorieën bouwstenen terugkomen in het aanbod.

In dit onderzoek is voor het externe aanbod gekeken hoeveel bouwstenen van elke categorie terugkomen in het aanbod. Per categorie is aangegeven:

- Hoeveel bouwstenen er voorkomen in het aanbod;
- Welke bouwstenen het meest voorkomend zijn;
- Welke bouwstenen bijna niet voorkomen in het aanbod.

3. Onderdelen van ICT-bekwaamheid (ICT-bekwaamheid model)

Het derde niveau waar naar is gekeken zijn de onderdelen van ICT-bekwaamheid die terugkomen in het aanbod. Kennisnet heeft in 2017 de handreiking ict-bekwaamheid¹¹ gepubliceerd. Hierin zijn 4 factoren gedefinieerd die belangrijk zijn voor de inzet van ict. Deze 4 factoren zijn:

1. Digitale geletterdheid (4 kenmerken¹²)
2. Leersituatie (3 kenmerken¹³)
3. Organisatie (3 kenmerken¹⁴)
4. Professionalisering (3 kenmerken¹⁵)

Op basis van het gedane onderzoek is een globaal beeld gevormd van het interne aanbod. Het interne aanbod is niet in detail bekeken, omdat dit aanbod vaak alleen toegankelijk is voor medewerkers van een instelling. Daarom is voor het interne aanbod gekeken naar:

- Een indicatie van in hoeverre de verschillende factoren voor ICT-bekwaamheid terugkomen in het aanbod.

⁷Bouwstenen voor professionalisering: actieve participatie, leren door te experimenteren, mix van leer- en werkvormen, doel helder formuleren, authentieke leersituaties, werkpleklernen, uitwisselen van succeservaringen, ervaringsleren, samenwerkend leren, ontwerpend leren, grensoverschrijdend leren, multidisciplinaire teams, vakinhoud, vakdidactiek, verbeteren van eigen onderwijs en ethiek

⁸Bouwstenen voor facilitering zijn: visie op onderwijsinnovatie met ict, beleid van de instelling, cultuur om te leren, ict-infrastructuur, ondersteuning vanuit landelijke overheid, ondersteuning vanuit bestuur en management, leiderschap en tijd

⁹Bouwstenen voor docentkenmerken en maatwerk zijn: motivatie, teacher beliefs, professionele identiteit, individuele behoeftes en interesses, voorkennis en self-efficacy

¹⁰Multidisciplinaire bouwstenen zijn: ict-geletterdheid, redeneerketens, micro-meso-perspectief, betrokkenheid, deelname, verantwoordelijkheid en langlopende en doorlopende professionalisering

¹¹<https://www.kennisnet.nl/publicaties/handreiking-ict-bekwaamheid-van-de-leraar-hoe-pakt-u-dat-aan/>

¹²De vier kenmerken voor digitale geletterdheid zijn: basisvaardigheden ict, informatie-vaardigheden, mediawijsheid, computational thinking

¹³De drie kenmerken voor leersituatie zijn: didactisch redeneren, weten wat werkt en variëren

¹⁴De drie kenmerken voor organisatie zijn: registreren, volgen en verantwoorden en communiceren

¹⁵De drie kenmerken voor professionaliseren zijn: samen redeneren, feedback geven en netwerken

In dit onderzoek is voor het externe aanbod gekeken hoeveel kenmerken van ICT-bekwaamheid uit elke factor terugkomen in het aanbod. Per factor is aangegeven:

- Hoeveel kenmerken er voorkomen in het aanbod;
- Welke kenmerken het meest voorkomend zijn;
- Welke kenmerken bijna niet voorkomen in het aanbod.

De factor digitale geletterdheid is daarnaast uitgebreider geanalyseerd in het externe aanbod. Van deze factor is naast het bovenstaande ook gekeken naar:

- Welk(e) kenmerk(en) van digitale geletterdheid terugkomt/terugkomen in het aanbod.

Hierbij zijn de volgende definities gehanteerd:

Basisvaardigheden ict	De kennis en vaardigheden die nodig zijn om de werking van computers en netwerken te begrijpen en ermee om te kunnen gaan.
Informatie-vaardigheden	Een informatiebehoefte kunnen signaleren en analyseren en op basis hiervan relevante informatie zoeken, selecteren, verwerken en gebruiken.
Mediawijsheid	De kennis, vaardigheden en mentaliteit die nodig zijn om bewust, kritisch en actief om te gaan met media.
Computational thinking	Problemen op een zodanige manier kunnen formuleren dat het mogelijk wordt om een computer of ander digitaal gereedschap te gebruiken om het probleem op te lossen.

4.3 Intern aanbod

4.3.1 Verschillende motivaties om te kiezen voor intern aanbod

Zoals aangegeven in paragraaf 4.1 zijn er grote verschillen tussen mbo-instellingen in hoeveel aanbod intern wordt ontwikkeld of extern ingekocht. Scholen die kiezen voor het (gedeeltelijk) intern organiseren van aanbod geven hiervoor verschillende redenen.

Aansluiting op interne organisatie

Het intern organiseren van aanbod zorgt ervoor dat de workshop of cursus die gegeven wordt volledig aansluit op de systemen die de school zelf gebruikt. Bij externe aanbieders worden soms tools uitgelegd waarvoor de school geen licentie beschikbaar heeft, dan is de inhoud van de cursus voor docenten lastig toe te passen in de dagelijkse praktijk. Verschillende externe aanbieders hebben daarnaast eigen voorkeuren in welke tools en systemen zij de docenten laten zien en gebruiken tijdens het aanbod. Voor studenten is het erg verwarrend wanneer zij bij verschillende docenten met verschillende systemen moeten werken. Het belang van de aansluiting op de eigen organisatie speelt zowel bij 'knoppencursussen' als bij cursussen die ingaan op de koppeling tussen didactiek en online tools.

Verhouding kosten en opbrengst

Extern aanbod is in verhouding met wat je krijgt vaak erg duur. Een geïnterviewde geeft aan dat zij 750 euro hebben betaald voor een cursus Teams van een sessie van 2 uur. De inhoud van deze cursus hadden ze zelf ook kunnen verzorgen, omdat deze erg basis was. Ze vinden het zonde van het geld om veel geld uit te geven aan dit aanbod. Deze geïnterviewde geeft ook aan dat zij meer gebruik zouden maken van extern aanbod wanneer de prijs meer in verhouding staat met wat je ervoor krijgt.

Deze geïnterviewde heeft het idee dat aanbieders op dit moment de prijzen opdrijven, omdat de vraag naar aanbod door corona een stuk hoger is geworden.



Opvolging docenten na deelname

Bij intern aanbod kun je docenten beter opvolgen nadat zij een training hebben gevolgd. Je weet dan zelf wat er aan de docent is geleerd en je kunt de docent dan ook de ruimte geven om met de inhoud van de cursus of training te experimenteren in zijn/haar eigen les. Vaak worden i-coaches ingezet om deze opvolging te verzorgen.

Leren van elkaar

Bij intern aanbod krijgen docenten die voorop lopen met digitaal onderwijs geven een podium. Deze docenten vinden het vaak erg leuk om te vertellen over iets waar zij zelf goed in zijn. Dit kan deze docenten verder motiveren om nog meer aan de slag te gaan met digitaal onderwijs. Daarnaast wordt als laagdrempeliger ervaren om van een collega te leren. Hierdoor stellen docenten na deelname aan professionaliseringsaanbod makkelijker vragen wanneer ze in de praktijk ergens tegenaan lopen.

4.3.2 Overlap in intern ontwikkeld aanbod

Zoals eerder benoemd is het lastig om inzicht te krijgen in de exacte inhoud van het intern ontwikkelde aanbod. Wel is er een aantal onderwerpen in het interne aanbod die bij de verschillende instellingen gelijk zijn.

Teams/Zoom

Een thema waarvan veel instellingen aangeven dat ze er intern aanbod voor hebben ontwikkeld is het omgaan met Teams/Zoom voor het geven van een online les. Vaak gaat het hier om een 'knoppencursus' waarbij wordt aangegeven welke functionaliteiten het programma heeft en hoe je deze kunt aanroepen. Bij een enkele instelling wordt een cursus Teams voor gevorderden aangeboden. In deze cursus wordt bijvoorbeeld getoond hoe je polls kunt maken in Teams en hoe je break-out rooms kunt maken. Deze cursussen worden veelal verzorgd door de voorlopende docenten op dit thema of door de i-coaches.

Interactieve tools

Naast de cursussen over Teams en Zoom zijn ook de cursussen over verschillende interactieve tools als Kahoot, Padlet en Mentimeter een terugkomend thema in het interne aanbod. Dit aanbod betreft een knoppencursus waarbij vaak door een mededocent wordt uitgelegd wat je met de tool kunt en hoe je deze tool kunt gebruiken in de lessen.

Digitale Leeromgeving

Veel instellingen werken met een digitale leeromgeving waarin studenten opdrachten kunnen uploaden, cijfers kunnen bekijken en de planning kunnen inzien. Instellingen trainen docenten in hoe ze deze Digitale Leeromgeving kunnen gebruiken. Het betreft hier een 'knoppencursus' waarbij de functionaliteiten van de leeromgeving worden getoond. De didactische invulling van de leeromgeving wordt in veel gevallen aan de docent gelaten. Ook hier wordt de training vaak verzorgd door een voorlopende docent of een i-coach.

4.3.3 Bateson: omgeving en resultaten, gedrag en vermogens en vaardigheden lijken veel terug te komen in intern aanbod

Wanneer met de geïnterviewden gesproken werd over het interne aanbod, werden voornamelijk ‘knoppencursussen’ benoemd (zie paragraaf 4.2.2.). Over het algemeen richten knoppencursussen zich op de niveaus omgeving en resultaten, gedrag en vermogens en vaardigheden uit het model van Bateson. Uit de interviews is niet naar voren gekomen dat de niveaus overtuigingen, waarden, identiteit en missie terugkomen in het interne aanbod. We kunnen niet met zekerheid concluderen dat deze niveaus daadwerkelijk niet terugkomen in het interne aanbod, daarvoor is nader onderzoek naar het interne aanbod nodig .

4.3.4 Bouwstenen professionalisering en facilitering lijken veel aanwezig in intern aanbod, bouwstenen docentkenmerken en maatwerk lijken minder aanwezig in intern aanbod

Een aantal bouwstenen rondom professionalisering en het interne aanbod kwamen duidelijk uit de interviews naar voren. Er werd aangegeven dat tijdens de teamvergaderingen er ruimte is om digitale tips met elkaar te delen en zo succeservaringen uit te wisselen en samen te leren. Het belang van vakinhoud en vakdidactiek in het gegeven aanbod werd ook duidelijk benoemd. Er werd aangegeven dat het aanbod relevant is op het moment dat de docent er meteen iets mee kan in zijn/haar lessen. Ook werkplekleren wordt benoemd als belangrijke factor in het interne aanbod. Nadat een bepaalde cursus of training is gegeven gaat de docent zelf aan de slag met de verkregen informatie. De i-coach is een belangrijke ondersteunende factor in het toepassen van de geleerde kennis en het verder leren op de werkplek. Het interne aanbod lijkt rondom het thema professionalisering dus in ieder geval de bouwstenen werkplekleren, uitwisselen van succeservaringen, samenwerkend leren, vakinhoud en vakdidactiek en verbeteren van eigen onderwijs te bevatten. De andere bouwstenen rondom dit thema zijn niet duidelijk naar voren gekomen uit de interviews.

In het interne aanbod is ook een aantal bouwstenen rondom facilitering benoemd. Zo werd in de interviews gesproken over de cultuur om te leren. In hoeverre deze cultuur om te leren aanwezig is in, verschilt per instelling. Er werd wel duidelijk benoemd dat een cultuur om te leren ervoor zorgt dat de effecten van een training/cursus groter worden omdat er op dat moment meer kennis wordt uitgewisseld. Ook werd door sommige instellingen benoemd dat er tijd vrijgemaakt wordt voor docenten om aanbod te volgen. In een deel van de instellingen wordt ook de factor beleid van de instelling genoemd in relatie tot het interne aanbod. Deze factor wordt voornamelijk benoemd door de beleidsmedewerkers en HR-medewerkers en in minder door de docenten die het aanbod volgen. In het interne aanbod lijken rondom het thema facilitering de bouwstenen cultuur om te leren, tijd en beleid van de instelling terug te komen. De andere bouwstenen rondom dit thema zijn niet duidelijk naar voren gekomen tijdens de interviews.

In de interviews is ook gesproken over de bouwstenen rondom docentkenmerken en maatwerk. De bouwsteen die hier voornamelijk terugkwam is individuele behoeftes en interesses. Het interne aanbod komt voornamelijk bottom-up tot stand, op basis van de behoefte van de docent (zie paragraaf 4.2.7). In het interne aanbod komt op het gebied van docentkenmerken en maatwerk de bouwsteen individuele behoeftes en interesses terug in de interviews, de andere bouwstenen rondom dit thema zijn niet duidelijk teruggekomen.



De multidisciplinaire bouwstenen betrokkenheid, deelname en verantwoordelijkheid werden door de geïnterviewden benoemd. Het belang van betrokkenheid en voldoende deelname aan het aanbod werd benoemd als randvoorwaarde voor succes van intern aanbod. De docent heeft zelf een verantwoordelijkheid in het volgen van het professionaliseringsaanbod, omdat de docent zichzelf aanmeldt voor een cursus of training. Daarnaast heeft de docent vaak ook de verantwoordelijkheid om zijn/haar behoeftes rondom professionalisering aan te geven, zodat het aanbod op deze behoeftes kan worden afgestemd. De andere bouwstenen rondom dit thema zijn niet teruggekomen in de interviews. Van de multidisciplinaire bouwstenen zijn voornamelijk de bouwstenen betrokkenheid, deelname en verantwoordelijkheid teruggekomen in het aanbod.

4.3.5 Factor organisatie lijkt veel voorkomend in intern aanbod, factor leersituatie komt minder voor

Op basis van de interviews is gekeken welke factoren van ict-bekwaamheid docenten terug lijken te komen in het interne aanbod.

Door de geïnterviewden wordt voornamelijk gesproken over ‘knoppencursussen’ in het interne aanbod. Van de factor digitale geletterdheid lijkt dus voornamelijk de basisvaardigheden ict vaak terug te komen in het aanbod. De factoren informatievaardigheden, mediawijsheid en computational thinking worden niet expliciet benoemd in de interviews.

Met betrekking tot de factor leersituatie wordt geen van de drie punten duidelijk benoemd in de interviews. De factoren didactisch redeneren, weten wat werkt en variëren komen niet duidelijk naar voren uit de interviews rondom het interne aanbod.

Kijkend naar de factor organisatie worden soms de factoren registreren en volgen en verantwoorden benoemd. Geïnterviewden geven aan dat docenten zich registreren voor bepaald aanbod en dat wordt gevolgd over de tijd welke docenten welk aanbod volgen. Het punt communiceren komt niet duidelijk naar voren uit de interviews rondom intern aanbod.

Rondom de factor professionalisering wordt samen redeneren benoemd in de interviews. Zo wordt benoemd dat er tijdens de teamvergaderingen ruimte is om best-practices met elkaar uit te wisselen rondom de cursus/training die is gevolgd. De punten feedback en netwerken komen minder naar voren in de interviews rondom het interne aanbod.

4.3.6 Tot stand komen intern aanbod voornamelijk bottom-up

Het beschikbare aanbod binnen de instellingen komt op verschillende manieren tot stand. In het tot stand komen van het aanbod spelen verschillende partijen een rol. Opvallend is dat bijna al het aanbod bottom-up wordt geïnitieerd. Bij het vormgeven van het aanbod wordt bijna altijd uitgegaan van de wensen die er op dat moment spelen onder docenten. Het aanbod zelf wordt aangeboden aan verschillende groottes groepen. Veel aanbod wordt bijvoorbeeld op Teamniveau gegeven en worden de leden van het team betrokken in het tot stand komen van het aanbod.

Bij organisatie-breed aanbod wordt geluisterd naar de input vanuit de i-coaches die vaak spreken met meerdere docenten in de organisatie die tegen vragen aan lopen op het gebied van docentprofessionalisering en digitalisering. In het tot stand komen van het aanbod spelen dus verschillende partijen een rol.



i-coaches

De i-coaches vormen in veel gevallen de brug tussen de docenten en de beleidsmakers en HR-medewerkers op het gebied van professionalisering en digitalisering. De i-coach heeft veel contact met docenten die tegen vragen aan lopen op het gebied van digitalisering. Dit zorgt ervoor dat de i-coach goed zicht heeft op wat er speelt bij de docenten. De i-coach communiceert de input vanuit de docenten met de teamleider. De teamleider gaat dan kijken wat de mogelijkheden zijn om in de behoeften te voorzien. Veel i-coaches worden ook ingezet om zelf het aanbod te verzorgen voor de docenten. Op deze manier dragen de i-coaches ook bij aan het tot stand komen van aanbod.

Docenten

Docenten hebben in veel instellingen de mogelijkheid om input te leveren op aan welk aanbod behoefte is. In sommige instellingen worden voornamelijk de docenten die al meer aan de slag zijn met digitalisering gevraagd om input te leveren, terwijl in andere instellingen er actief bij alle docenten input wordt opgehaald over waar behoefte aan is. Bij andere instellingen is de betrokkenheid van docenten meer op eigen initiatief. De docenten kunnen dan input leveren op welk aanbod zij graag zouden willen zien bij hun teamleider. Dit kan ervoor zorgen dat minder goed wordt ingespeeld op de behoeften van de docenten die juist minder met digitalisering bezig zijn. In elke instelling waarmee gesproken is tijdens dit onderzoek, wordt de input van docenten op een manier meegenomen in het vaststellen van het aanbod.

4.4 Extern aanbod: een eerste inventarisatie

4.4.1 Verschillende motivaties om te kiezen voor extern aanbod

Evenals dat er redenen zijn voor mbo-instellingen om voor intern aanbod te kiezen, zijn er ook redenen voor instellingen om voor extern aanbod te kiezen. De motivatie voor afnemen van extern aanbod die uit de interviews naar voren is gekomen is hieronder weergegeven.

Uitwisseling kennis tussen mbo-instellingen

In tegenstelling tot informatie over intern aanbod wordt kennis over extern aanbod vaak wel gedeeld tussen mbo-instellingen. Zo komen mbo-instellingen via elkaar op het spoor van een goede training en/of trainer en bekijken dan zelf of deze interessant is voor hun eigen instelling. De uitwisseling van kennis tussen mbo-instellingen draagt op deze manier bij aan het formeren van het aanbod.

In de interviews wordt tevens benoemd dat de verschillende netwerkbijeenkomsten en werkgroepen die door saMBO-ICT worden gefaciliteerd een duidelijke plek zijn waar kennis tussen instellingen rondom een bepaald onderwerp met elkaar gedeeld wordt. Het is dan wel belangrijk dat het gaat om werkgroepen rondom thema's die op elke school spelen en die niet specifiek zijn voor een bepaalde methode die een school gebruikt. De gezamenlijke ontwikkeling van het 'Tool-wheel' wordt als een positieve manier van kennisdeling rondom professionalisering gezien. Het aanbod wordt dus ook deels vormgegeven door uitwisseling via netwerkbijeenkomsten.

Houding docenten

Docenten nemen externe trainingen serieuzer dan intern verzorgde trainingen. Het wordt door docenten gewaardeerd wanneer er een extern ingekochte training wordt aangeboden. Eén van de geïnterviewden geeft aan dat de beleving als een externe partij iets aanbiedt anders is dan wanneer je iets intern aanbiedt. Dit was voor hen de reden dat ze voor extern aanbod hebben gekozen. Uiteindelijk heeft dit opgeleverd dat docenten na afloop van de training erg enthousiast waren en tips en tricks met elkaar gingen delen rondom het thema waar de training over ging. Dit was naar verwachting van de geïnterviewde in veel mindere mate gebeurd wanneer de training intern verzorgd zou zijn.

Sommige instellingen maken inzichtelijk naar docenten wat de kosten zijn voor een bepaalde training. Eén instelling belast de kosten van een training, wanneer een docent niet komt opdagen, ook door naar de docent. Dit zorgt er wel voor dat docenten goed nadenken voor ze aan een training deelnemen en er een laag no-show percentage is. Ook ziet een docent zo de waarde van de training die hij/zij krijgt aangeboden. Daardoor neemt de docent de training serieuzer.

Ervaring trainers

Externe trainers hebben veel ervaring in het geven van trainingen. De vaardigheden die je nodig hebt om een goede trainer te zijn, zijn ook anders dan de vaardigheden die je nodig hebt om een goede docent te zijn. Een goede docent is niet altijd een goede trainer. De kwaliteit van een extern verzorgde training is hoger dan wanneer een docent zelf een training zou geven.

Tijd voor lesgeven

Door docenten niet te belasten met het geven van trainingen aan andere docenten, houden docenten meer tijd over om voor de klas te staan. Er is momenteel een tekort aan docenten dus de uren die beschikbaar zijn voor docenten om voor de klas te staan zijn erg kostbaar. Er zijn voldoende trainers die een training kunnen verzorgen, maar er zijn onvoldoende docenten om lessen te kunnen geven.

Specialistische kennis

Veel instellingen geven aan dat zij een externe inhuren op het moment dat er binnen de instelling geen kennis over een bepaald onderwerp. Zo geeft één van de respondenten als voorbeeld dat ze een training hebben ingekocht over het inzetten van VR in de les en het maken van VR content. Dit is kennis die de school zelf niet heeft, maar wel van toegevoegde waarde kan zijn voor de leskwaliteit.

Bekendheid en affiniteit met onderwijs van aanbieder

Scholen geven aan dat het voor start-ups vaak moeilijker is om als aanbieder binnen te komen bij een mbo-instelling. De mbo-instelling is nog niet bekend met de naam van dit bedrijf en het bedrijf is vaak nog minder bekend met de taal die in het onderwijs wordt gesproken. Dit kan een gemiste kans zijn, omdat start-ups vaak innovatieve ideeën meebrengen die de gevestigde aanbieders wellicht minder inbrengen.

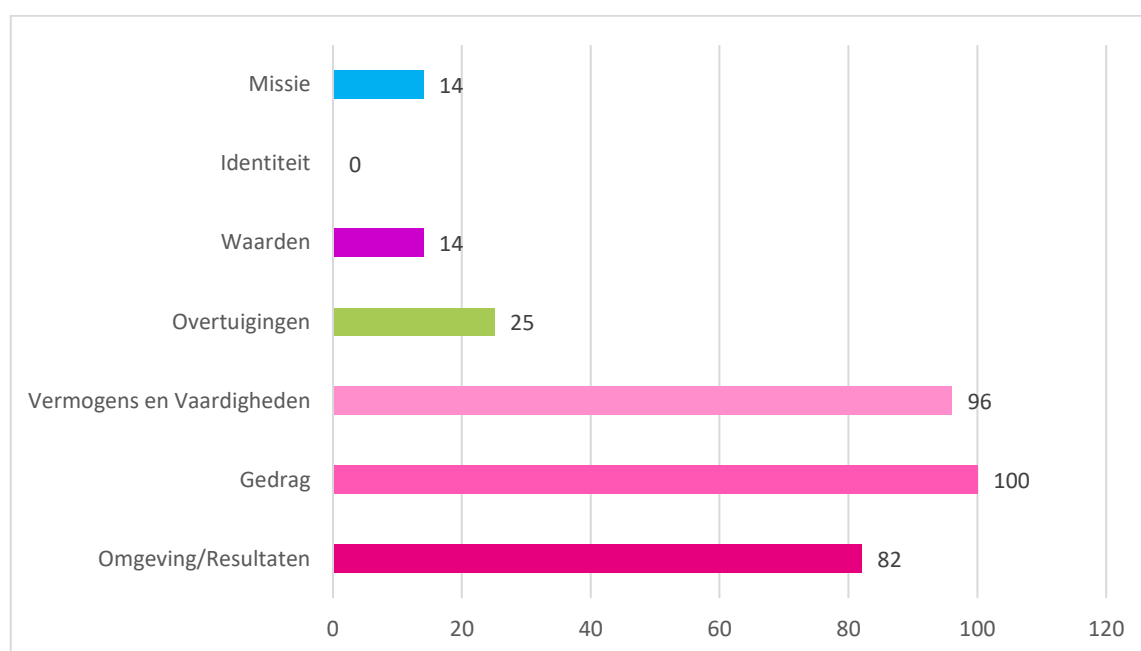
4.4.2 Bateson: omgeving en resultaten, gedrag en vermogens en vaardigheden komen veel terug in extern aanbod

Ten eerste is gekeken naar welke niveaus van Bateson terugkomen in het aanbod (zie paragraaf 4.2.3).

In Figuur 1 is te zien dat het grootste deel van het aanbod ingrijpt op Omgeving en Resultaten (82%), Gedrag (100%) en Vermogens en vaardigheden (96%). In het externe aanbod is minder aandacht voor Overtuigingen (25%), Waarden (14%), Identiteit (0%) en Missie (14%).

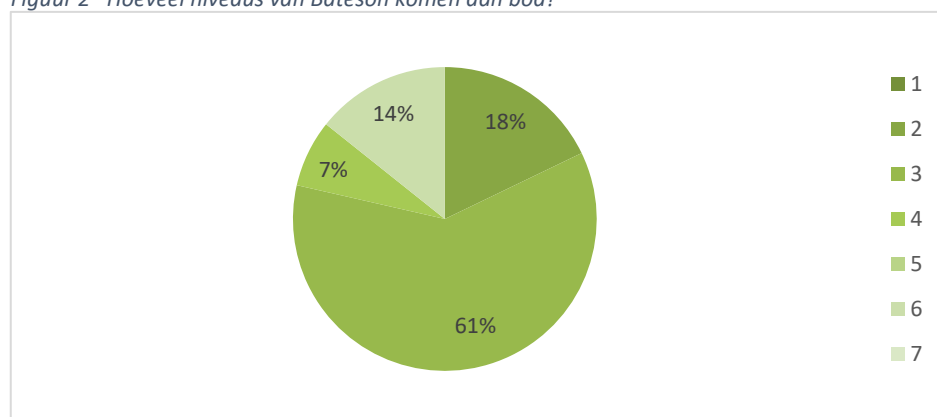
Ook is te zien dat de niveaus die terugkomen in het aanbod bijna altijd conform de opbouw van de piramide aanwezig zijn. Dus wanneer er sprake is van Vermogens en Vaardigheden in het aanbod, dan zijn de niveaus Gedrag en Omgeving & Resultaat ook bijna altijd aanwezig.

Figuur 1 Welke niveaus van Bateson komen aan bod?



Daarnaast is gekeken hoeveel niveaus van Bateson terugkomen in het aanbod. In Figuur 2 is te zien dat in het grootste deel van het aanbod (60%) 3 niveaus van Bateson terugkomen. In 17% van het aanbod komen 2 niveaus van Bateson terug. In 7% zijn 4 niveaus van Bateson te herkennen en in 14% van het aanbod zijn 6 niveaus van Bateson terug te vinden. Gemiddeld komen er in het aanbod 3 niveaus van Bateson terug.

Figuur 2 Hoeveel niveaus van Bateson komen aan bod?



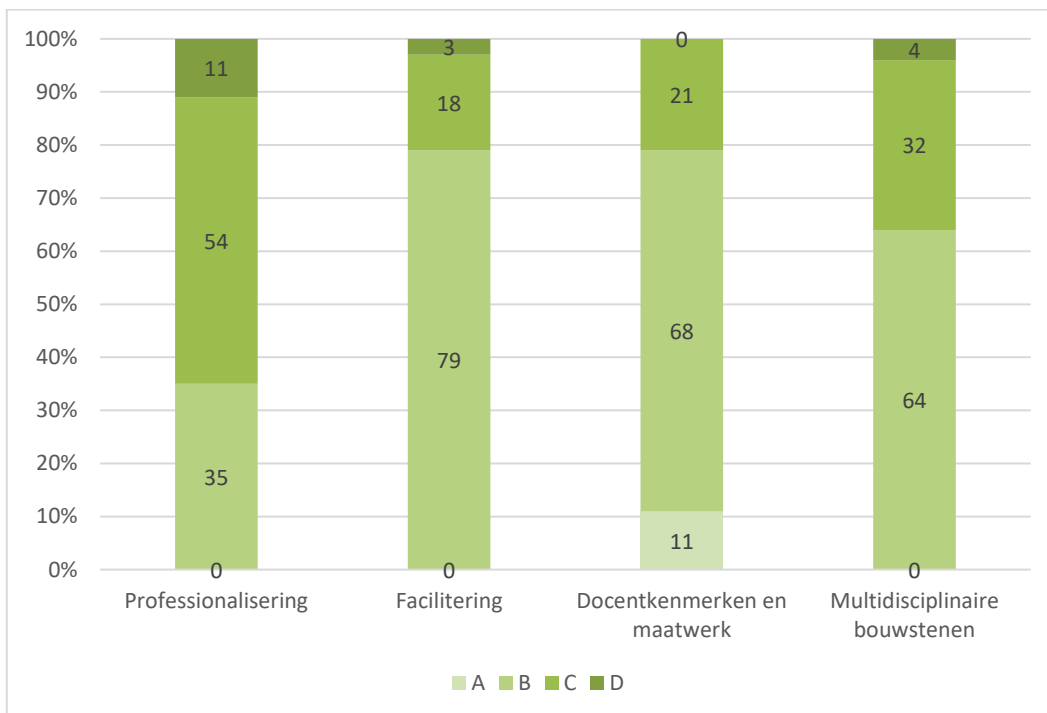
4.4.3 Bouwstenen professionalisering veel aanwezig in extern aanbod, bouwstenen facilitering en docentkenmerken en maatwerk minder aanwezig in extern aanbod



In Figuur 3 is per categorie weergegeven hoeveel bouwstenen er voorkomen in het onderzochte aanbod (zie paragraaf 4.2.3). Per categorie betekenen de as-labels dat het volgende aantal bouwstenen terugkomt in het aanbod:

	A	B	C	D
Professionalisering	0 bouwstenen	1 tot 5 bouwstenen	6 tot 11 bouwstenen	12 tot 16 bouwstenen
Facilitering	0 bouwstenen	1 tot 2 bouwstenen	3 tot 5 bouwstenen	6 tot 8 bouwstenen
Docentkenmerken en maatwerk	0 bouwstenen	1 tot 2 bouwstenen	3 tot 4 bouwstenen	5 tot 6 bouwstenen
Multidisciplinaire bouwstenen	0 bouwstenen	1 tot 2 bouwstenen	3 tot 5 bouwstenen	6 tot 7 bouwstenen

Figuur 3 Hoeveel bouwstenen komen per categorie aan bod?



Tevens is per categorie gekeken welke 5 bouwstenen het meest voorkomend zijn en welke bouwstenen bijna niet voorkomen in het aanbod.

	Meest voorkomende bouwsteen/bouwstenen in het aanbod	Bouwstenen die bijna niet voorkomen in het aanbod
Professionalisering	- doel helder formuleren - ontwerpend leren - vakinhoud - vakdidactiek - verbeteren van eigen onderwijs	- uitwisselen van succeservaringen - samenwerkend leren - multidisciplinaire teams - ethiek
Facilitering	- tijd	- visie op onderwijsinnovatie met ict - beleid van de instelling, cultuur om te leren - ict-infrastructuur - ondersteuning vanuit landelijke overheid - ondersteuning vanuit bestuur en management - leiderschap
Docentkenmerken en maatwerk	- individuele behoeftes - motivatie - voorkennis	- teachers beliefs - professionele identiteit - self-efficacy
Multidisciplinaire bouwstenen	- deelname - betrokkenheid - micro-meso-perspectief	- redeneerketens - langlopende en doorlopende professionalisering

Te zien is dat in het aanbod voornamelijk aandacht wordt besteed aan de bouwstenen rondom professionalisering. Van de bouwstenen rondom professionalisering komt een relatief grote variëteit aan bouwstenen terug in het aanbod. Er is veel aandacht voor bijvoorbeeld vakinhoud en het helder formuleren van het doel van het aanbod. Van de 16 bouwstenen rondom professionalisering komen er 4 weinig voor in het aanbod.

De bouwstenen met betrekking tot docentkenmerken en maatwerk komen aanzienlijk minder terug in het aanbod dan de bouwstenen rondom professionalisering. 3 van de 6 bouwstenen op dit thema komen veel terug in het aanbod, terwijl de andere 3 bouwstenen minder voorkomen.

De multidisciplinaire bouwstenen komen ook minder terug in het aanbod dan de bouwstenen rondom professionalisering. Er is veel aandacht voor deelname, betrokkenheid en micro-meso-perspectief in het aanbod. De bouwstenen redeneerketens en langlopende en doorlopende professionalisering komen nog minder voor.

De bouwstenen die gaan over facilitering komen het minst voor in het aanbod. Opvallend is dat de bouwstenen rondom facilitering voornamelijk gaan over de tijd die een docent beschikbaar krijgt om het aanbod te volgen. Dit betekent dat er in het aanbod nog weinig aandacht is voor bijvoorbeeld het beleid en ondersteuning vanuit de instelling voor docentprofessionalisering op het gebied van digitalisering.

4.4.4 Factoren digitale geletterdheid en leersituatie veel voorkomend in extern aanbod, factoren organisatie en professionalisering komen minder voor

In Figuur 4 is per categorie weergegeven hoeveel onderdelen van ict-bekwaamheid voorkomen in het onderzochte aanbod (zie paragraaf 4.2.3).

Figuur 4 Hoeveel onderdelen van ICT-bekwaamheid komen per categorie aan bod?



Over het algemeen is te zien dat er in het aanbod relatief veel aandacht is voor digitale geletterdheid en leersituatie. De categorie digitale geletterdheid is in de volgende paragraaf verder uitgewerkt. Binnen de leersituatie komen de punten didactisch redeneren, weten wat werkt en variëren in gelijke mate voor in het aanbod. Het verschilt per aanbod op welk van de punten de nadruk wordt gelegd.

Opvallend is dat de punten rondom organisatie in een heel groot deel van het aanbod niet terug komen. In geen enkel aanbod is aandacht voor alle punten rondom organisatie. Het aanbod richt zich op dit moment dus bijna niet op de focus organisatie. Dit betekent dat er rondom deelname aan professionaliseringsaanbod weinig volgen en verantwoording, communicatie en registratie plaatsvindt.

Voor professionalisering is in meer dan de helft van het aanbod geen aandacht. In het aanbod waar wel aandacht is voor professionalisering zijn de meest voorkomende punten zijn samen redeneren en feedback. Het punt netwerken komt erg weinig voor in het aanbod.

Digitale geletterdheid

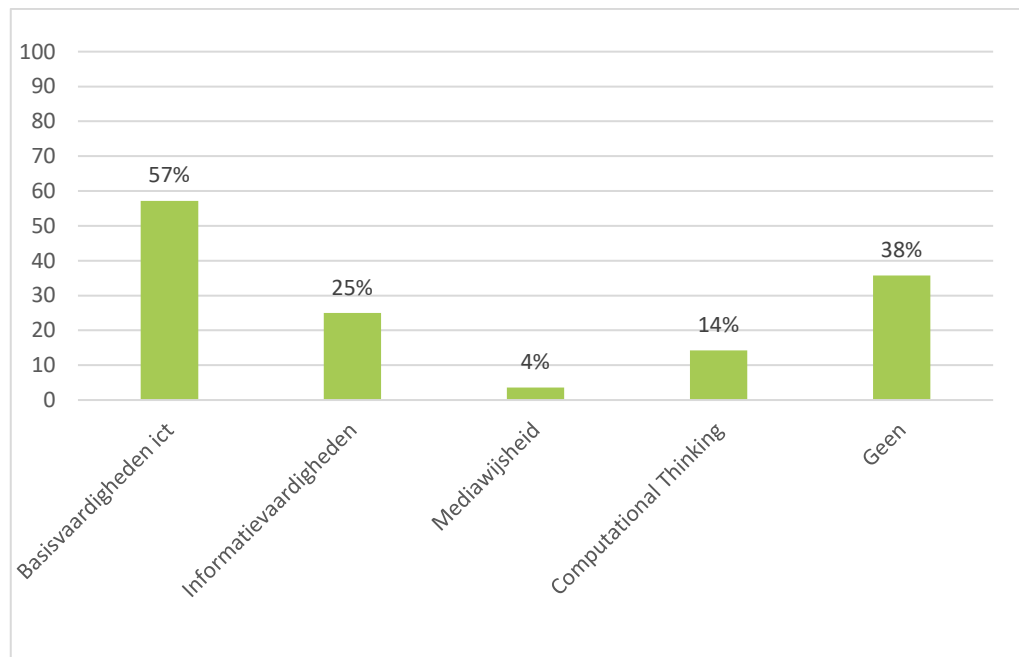
In dit onderzoek hebben we de categorie digitale geletterdheid uitgebreider geanalyseerd. Naast dat we gekeken hebben hoeveel deze categorie terugkomt in het

aanbod hebben we ook gekeken naar welke punten behorende bij deze categorie het meeste terugkwamen in het aanbod.

In Figuur 5 is te zien dat in een deel van het aanbod de punten behorende bij de factor digitale geletterdheid niet terug komen. In het grootste deel van het aanbod wordt aandacht besteed aan basisvaardigheden ICT. In een klein deel van het aanbod is aandacht voor mediawijsheid en computational thinking. Bij sommige aanbieders komen meerdere punten van digitale geletterdheid terug.



Figuur 5 Welke onderdelen van ICT-bekwaamheid komen aan bod?



Het feit dat het grootste deel van het aanbod in gaat op de basisvaardigheden-ict en er binnen het aanbod minder aandacht is voor informatie-vaardigheden, mediawijsheid en computational thinking wijst erop dat een groot deel van het aanbod een 'knoppencursus' is. Dit zegt tevens dat het aanbod zich op dit moment nog minder richt op de didactische en integratieve toepassing van digitale tools.

4.4.5 Visuele weergave onderzoeksmatrix: aanbod weinig verspreid op de dimensies

Om een integraal overzicht te geven van het externe aanbod op de drie dimensies:

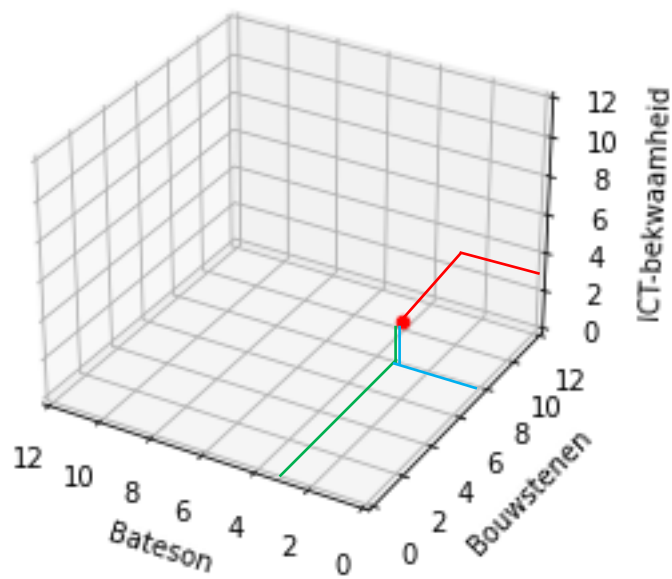
1. Niveau van leren denken of handelen (Bateson),
2. Belangrijkste kenmerken van professionalisering (bouwstenen),
3. Onderdelen van ICT bekwaamheid,

is de onderzoeksmatrix waarin het externe aanbod is geanalyseerd in een 3D-weergave samengevat.

Deze 3D-grafiek bevat 3 assen waarop het aanbod is uitgezet. Ter verduidelijking van hoe de grafiek afgelezen dient te worden is in Figuur 6 een voorbeeld van een aanbieder geplott. In dit aanbod komen:

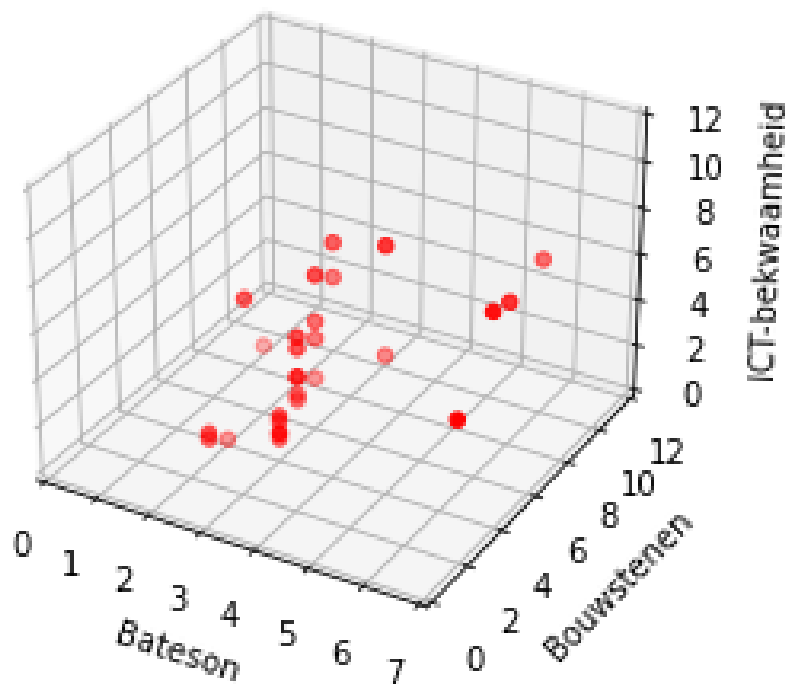
- Score 3 voor de niveaus van Bateson voor (groene lijn),
- Score 8 voor bouwstenen (blauwe lijn),
- Score 3 punten voor ict-bekwaamheid (rode lijn).

Figuur 6 Voorbeeld 3D-grafiek inventarisatie aanbod op de drie dimensies



In Figuur 7 is al het geïnventariseerde aanbod op de drie dimensies geplot.

Figuur 7 3D-grafiek inventarisatie aanbod op de drie dimensies



Hoe verder de 'bolletjes' bij de nullijnen vandaan verspreid zijn van elkaar, hoe gevarieerder en 'multidimensionaal' het aanbod is.

In de 3D-visualisatie is te zien dat in een groot deel van het aanbod niet alle niveaus van denken, leren of handelen naar voren komen. Ook is te zien dat er een grote spreiding is tussen het aanbod qua in hoeverre de bouwstenen terugkomen. Kijkend naar ict-bekwaamheid is te zien dat in het aanbod minder dan de helft van de factoren voor ict-bekwaamheid terugkomen.

4.4.6 Extern aanbod komt tot stand door input verschillende groepen

Externe aanbieders maken hun aanbod met de input van verschillende groepen. In deze paragraaf is uitgezet welke groepen dit zijn en op welke manier zij input kunnen leveren aan het extern ontwikkelde aanbod. Binnen de externe aanbieders kan onderscheid gemaakt worden tussen 2 typen aanbieders:

- Aanbieders van cursussen en trainingen voor docenten;
- Aanbieders van digitale leersystemen/tools die daarnaast ook trainingen voor docenten verzorgen.

Op het moment dat er verschil zit in het tot stand komen van het aanbod tussen deze twee typen aanbieders, is dit aangegeven in de desbetreffende paragraaf.

Input van docenten

De contacten vanuit de aanbieders met de docenten in het werkveld zijn goed. Er zijn verschillende manieren waarop de behoefte van docenten wordt opgehaald.

Ten eerste hebben aanbieders een helpdesk. Hier komen veel vragen van docenten binnen. Op basis hiervan wordt informatie verzameld over welke onderdelen van het aanbod nog verbeterd kunnen worden. Ook wordt tijdens de gesprekken die de helpdesk met docenten heeft vaak de vraag gesteld hoe het in het algemeen gaat met de docent en welke zaken er op dat moment spelen in de school. Zo wordt via de helpdesk een breed beeld gevormd van de behoefte van het mbo op dat moment. Daarnaast wordt nadat er gebruik is gemaakt van aanbod door een instelling ook altijd een evaluatie of enquête afgenomen onder de deelnemers. De deelnemers zijn veelal docenten. Op deze manier wordt informatie verzameld om het aanbod verder te verbeteren.

Sommige aanbieders hebben ten tijde van corona ook vragenuurtjes ingericht waarin een adviseur een uur lang vragen beantwoordde die op dat moment speelden bij docenten. In deze vragenuurtjes kwamen ook vragen naar voren die een uitgebreider antwoord behoeften. Hier heeft deze aanbieder dan een webinar of online sessie over georganiseerd. Dit was bijvoorbeeld het geval rondom het thema 'hoe toets je goed digitaal?'. Elke aanbieder organiseert daarnaast ook klankbordsessies, satellietbijeenkomsten en informatieavonden voor hun klanten waarin input van docenten wordt opgehaald.

Als laatste wordt veel van het materiaal van de externe aanbieders ook gemaakt door ervaren docenten met veel kennis van één onderwerp. Op deze manier zijn de docenten dus ook heel direct betrokken bij de eerste opzet van het materiaal.

Wel wordt door de aanbieders aangegeven dat docenten het vaak erg druk hebben. Het is daardoor niet altijd realistisch om het volledige aanbod in samenspraak met docenten te maken, omdat het ontwikkelen van het materiaal dan te lang duurt.

De docenten zijn voor de aanbieders een hele belangrijke groep om te betrekken, omdat docenten veel invloed hebben op of materiaal wel of niet wordt aangeschaft.

De laatste beslissing hiervoor ligt vaak bij een teammanager, HR-manager of bestuurslid, maar wanneer er geen draagvlak is onder de docenten van de instelling wordt het materiaal niet aangeschaft.



Input van studenten

Vooraf de aanbieders van leersystemen die daarnaast ook trainingen geven aan docenten geven aan dat zij de input van studenten gebruiken om hun aanbod vorm te geven. Studenten zijn namelijk vaak de eindgebruikers van het platform of het materiaal dat de aanbieder heeft ontwikkeld en dat de docent inzet in de les. Om deze reden is het voor aanbieders ook belangrijk om te weten wat studenten van het aanbod vinden. Dit verschaft de aanbieders ook inzicht in de mate waarin het materiaal op de door hen bedacht wijze door docenten in de praktijk wordt ingezet. Studenten leveren input via de helpdesk van de aanbieders. Ook bij deze groep wordt vaak doorgevraagd door de helpdesk wat er naast de directe vraag van de student speelt in de school en bij deze doelgroep. De studenten hebben er uiteindelijk weinig invloed op of het aanbod wel of niet wordt aangeschaft.

Input van praktijkwerkveld

Eén van de geïnterviewde aanbieders haalt bij het maken van materiaal ook input op vanuit het werkveld waarin de student uiteindelijk aan het werk gaat. Dit is voor namelijk het geval wanneer examenmateriaal wordt ontwikkeld waar het werkveld uiteindelijk ook mee aan de slag moet in beoordeling van studenten. Dit type materiaal heeft minder betrekking op de professionalisering van docenten rondom digitalisering. De input vanuit het werkveld is voornamelijk relevant voor de aanbieders van systemen die daarnaast ook training geven aan docenten.

Eigen redacteuren

Elke externe aanbieder heeft ook eigen redacteuren in dienst die invloed hebben op de inhoud van het aanbod. Deze redacteuren zijn vaak voormalig of huidige docenten die zich richten op de inhoud rondom één of meerder vakken.

Missie en visie aanbieder

Elke aanbieder heeft haar eigen profiel waarin zij opereren. Zo richt de ene aanbieder zich meer op eindexamenmateriaal terwijl de andere aanbieder zich meer richt op inhoud voor de lessen tot het examen. De ene aanbieder heeft als doelgroep voornamelijk de zorgsector, terwijl een andere aanbieder voornamelijk afname heeft in de techniek. De aanbieders willen graag blijven bij hun eigen visie en missie. Daardoor kan het voorkomen dat een vraag vanuit het werkveld door een aanbieder bewust niet wordt beantwoord met de ontwikkeling van nieuw aanbod. Dit is dan omdat het aanbod niet past in het toekomstbeeld en de expertise van de aanbieder. De aanbieders geven wel aan dat door Corona er ook binnen de aanbieders veel wordt gesproken over hoe de situatie na Corona gaat zijn en welke invloed dit voor hen heeft op de ontwikkeling van blended materiaal. Deze discussie zorgt ervoor dat er op dit moment in de ontwikkeling van aanbod meer mogelijk is dan voor Corona.

4.5 Samenvatting

Concluderend is te zien dat de interne academies in het intern ontwikkelde aanbod rondom professionalisering op het gebied van digitalisering een grote rol spelen. Deze interne academies zijn voor docenten een herkenbare en centrale plek waar geleerd kan worden.

Het is lastig om zicht te krijgen op de exacte inhoud van het intern ontwikkelde aanbod per instelling. Op basis van de interviews lijkt er in het interne aanbod relatief veel aandacht te zijn voor het aanleveren van vermogens en vaardigheden. Ook is er veel aandacht voor professionalisering en de facilitering van het aanbod op organisatieniveau. Er lijkt in het interne aanbod minder aandacht te zijn voor docentkenmerken en maatwerk en de leersituatie. Overkoepeld is ook te zien dat er binnen het interne aanbod veel aandacht is voor het aanleren van vaardigheden die nodig zijn voor het geven van online lessen. Dit gebeurt veelal via 'knoppencursussen'. Het intern ontwikkelde aanbod wordt eigenlijk altijd top-down vormgegeven vanuit de behoefte van de docent. De redenen om te kiezen voor intern ontwikkeld aanbod zijn divers.



Van het externe aanbod is er beter zicht op de inhoud. Voor het kiezen voor extern aanbod geven verschillende instellingen verschillende redenen. Het aanbod van externe aanbieders is divers, maar ook hier zijn er relatief veel 'knoppencursussen' te vinden. Daarnaast is er in het externe aanbod relatief weinig aandacht voor de facilitering en randvoorwaarden rondom docentprofessionalisering en digitalisering. Binnen het aanbod is er tevens weinig aandacht voor samenwerking en kennisdeling tussen deelnemers. Ook het externe aanbod komt voornamelijk top-down tot stand door de input van docenten. Wel zijn er bij de ontwikkeling van extern aanbod meer partijen betrokken dan bij de ontwikkeling van intern aanbod.

In het laatste hoofdstuk van dit rapport zullen de opgedane conclusies om worden gezet tot een aantal concrete aanbevelingen.

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

Om een beeld te krijgen van welk professionaliseringsaanbod beschikbaar is voor mbo-docenten op het terrein van digitalisering en onderwijs is een beknopte online deskresearch uitgevoerd. Daarnaast is uitgebreid gesproken met representanten van alle lagen in het mbo en met een aantal externe aanbieders. Op basis van deze onderzoeksactiviteiten kan een goed onderbouwd *indicatief* beeld worden neergezet, maar heeft niet de pretentie representatief of uitputtend te zijn.

In dit hoofdstuk worden eerst de onderzoeksvragen beantwoord die aan de start van het onderzoek geformuleerd zijn. Vervolgens geven we, op basis van de verzamelde informatie, een aantal aanbevelingen aan saMBO-ICT mee.

5.2 Conclusies

5.2.1 Welke behoefte heeft het mbo op dit moment op het gebied van professionalisering digitalisering?

Grote verschillen in beleid instellingen

Het afgelopen jaar stond in het teken van het (in allerijl) inrichten van afstandsonderwijs, als de enige mogelijke oplossing om het onderwijs doorgang te kunnen laten vinden vanwege de beperkingen vanuit de coronamaatregelen. Alle onderwijsinstellingen, zo ook die in het mbo, hebben alles gedaan wat in hun vermogen lag. De mate waarin de mbo-instellingen reeds begonnen waren met formuleren van een visie en beleid, gericht op digitalisering en onderwijs en de professionalisering van docenten hierop, verschilt sterk. Voor alle instellingen heeft de coronacrisis echter als een versneller gefungeerd. Bestuur, managers, teamleiders en docenten, iedereen moest zich er wel mee bezig houden.

Voor docentprofessionalisering wordt overwegend intern aanbod ontwikkeld en ingezet, vaak door de eigen academie. Het gaat dan veelal om 'knoppencursussen' die nodig zijn om als docent afstandsonderwijs te kunnen verzorgen. De i-coach heeft in de meeste mbo-instellingen een centrale rol in het ondersteunen van (individuele) docenten ten behoeve van afstandsonderwijs door als vraagbaak te fungeren, in kaart te brengen wat hun behoefte aan professionalisering is en daarop te schakelen met de teamleider, de interne academie en het management en zelf ook cursussen/trainingen te ontwikkelen of hierbij ondersteuning te geven. Een enkele instelling koopt volledig extern aanbod in, daarnaast is er een paar instellingen die (nog) geen eigen academie hebben.

Professionalisering docenten voor digitalisering en onderwijs vaak niet geborgd

De professionalisering van docenten voor digitalisering en onderwijs is veelal niet geborgd in het beleid. Slechts een paar instellingen heeft het onderwerp als vast onderdeel opgenomen in de gesprekkencyclus en een enkeling heeft een monitor ontwikkeld om de voortgang op digitale competenties in het lesgeven te meten of is daarmee bezig. De mate van borging lijkt samen te hangen met de visie op welk niveau professionalisering belegd zou moeten zijn. Instellingen die ervan uitgaan dat dit de verantwoordelijk is van professionele autonome docent, voeren er doorgaans weinig of geen beleid op. De vrees bestaat dan ook dat een behoorlijk deel van de docenten gaat 'terugveren' naar hun oude vertrouwde onderwijspraktijken van vóór corona.

Er wordt dan ook regelmatig aangegeven dat, als je echt wilt dat digitalisering en onderwijs een doorzettende trend is, dit opgenomen zou moeten worden in het toezichtskader van de inspectie.

Instellingen vinden vooral wet- en regelgeving belemmerend werken

Op instellingsniveau wordt niet zozeer aanbod gemist voor professionalisering, maar ondervinden ze belemmeringen in wet- en regelgeving. Zo zorgt de AVG voor grote terughoudendheid bij de inzet van digitale tools bij de ene instelling, terwijl een andere instelling 'daarom heen werkt'. Ook de urennorm wordt door sommige instellingen als een belemmerende 'harnas' beschouwd, omdat ze deze moeilijk te handhaven vinden bij afstandsonderwijs. Ook de i-coaches zien de AVG als een grote belemmering.

De voorlopers onder docenten hebben wel concrete behoefte aan professionalisering

Docenten geven doorgaans aan prima uit de voeten te kunnen met het beschikbare aanbod. Het voordeel van intern aanbod is dat dit laagdrempelig is en toegesneden op hun dagelijkse werkpraktijk. Er zou echter ook sprake kunnen zijn van een latente behoefte, omdat een groot deel van de docenten niet weten wat de mogelijkheden zijn. De docenten die méér willen maken van afstandsonderwijs dan hun lessen online draaien in plaats van klassikaal, geven aan dat ze graag de verdergaande vaardigheden zouden willen opdoen, om ook na corona digitale tools te integreren in hun lessen.

Algemene drempels docenten: tijd, waardering en gebrek aan externe kennisdeling

De drempels die alle docenten benoemen, gaan over tijd en waardering. Zij hebben allemaal snel moeten schakelen en veel 'eigen tijd' moeten steken in hun professionalisering om afstandsonderwijs te kunnen verzorgen. Het uitblijven van waardering hiervoor werkt negatief door in hun motivatie. Daarbij maakt het uit in hoeverre er binnen de instelling sprake is van een leercultuur en professionalisering op centraal niveau als prioriteit wordt gezien. Voor een aantal docenten zou meer externe kennisdeling goed kunnen helpen om geïnspireerd en gemotiveerd te blijven. Zo wordt aangegeven dat het niet alleen nuttig maar ook leuk is om tips en ervaringen uit te wisselen met docenten uit andere organisaties.

5.2.2 Hoe ziet het professionaliseringsaanbod eruit?

Het merendeel van het benutte aanbod betreft intern ontwikkelde cursussen en trainingen, vaak gericht op het mogelijk maken van afstandsonderwijs. De interne academies spelen daarbij een grote rol en ontwikkelen, vaak in samenspraak met de i-coaches, aanbod waar onder docenten de meeste behoefte is.

Wat het externe aanbod betreft, blijkt uit de inventarisatie dat ook hier relatief veel 'knoppencursussen' te vinden zijn. Daarnaast is er in het externe aanbod relatief weinig aandacht voor de facilitering en randvoorwaarden rondom docentprofessionalisering en digitalisering. Ook wordt weinig aandacht geschonken aan samenwerking en kennisdeling tussen deelnemers. De input van docenten is tevens een belangrijke bron in de totstandkoming van het externe aanbod. Wel zijn er bij de ontwikkeling van extern aanbod meer partijen betrokken dan bij de ontwikkeling van intern aanbod.



5.2.3 Sluit het huidige aanbod aan op deze behoefte? Zo nee, op welke terreinen is nog versterking nodig qua aanbod?

De afgelopen tijd stond in het teken van het mogelijk maken van afstandsonderwijs. In dat licht bezien, is het logisch dat het merendeel van het aanbod om 'knoppencursussen' gaat. In welke mate docenten ook ná corona gebruik blijven maken van digitale tools hangt mede af van de meerwaarde die zij hiervan zien voor hun lessen en de positieve impact op hun studenten. Als het gaat om welk professionaliseringsaanbod in ieder geval de voorlopers onder de docenten meerwaarde toekennen, gaat het om:

- Gebruik van middelen om tijdens online lessen contact te maken met de studenten en om hun aandacht vast te houden;
- Gedifferentieerd lesgeven in een digitale leeromgeving;
- Online formatief toetsen;
- Creëren van aansprekende filmpjes, animaties en dergelijke;
- Structurele integratie van digitale (leer-)middelen in lessen;
- Inzet van (high-tech) innovaties om lessen interessanter te maken voor studenten;
- Inzet van (high-tech) innovaties zoals AR/VR/robots ten behoeve van de beroepspraktijk, en mogelijk deels als alternatief voor stages;
- Modules ontwerpen, deels ten behoeve van hybride onderwijs en LLO.

5.2.4 Waar kan het team Docentondersteuning van Doorpakken op digitalisering het verschil maken als verbinder tussen het mbo-veld en de aanbieders?

Zoals gezegd bestaat het merendeel van de professionaliseringsactiviteiten uit 'knoppencursussen'. Het is echter de vraag in hoeverre dit een probleem is, aangezien dit aansluit bij het merendeel van de behoefte onder docenten. Docenten hebben ook slecht zicht op de mogelijkheden en, in ieder geval de voorlopers, hebben behoefte aan kennisuitwisseling met docenten van andere instellingen. SaMBO-ICT, Kennisnet en de MBO-raad voorzien al deels in de behoefte aan meer zicht op aanbod door dit te bundelen op mbo.lesopafstand.nl. Deze website wordt gewaardeerd door het mbo-veld, maar het zijn echter voornamelijk de i-coaches en opleidingsmanagers die daar gebruik van maken. De website zou dan ook vaker gevonden moeten worden door andere docenten. Ook de (algemene) website van Kennisnet wordt vaak benut.

Verder zijn in de paragrafen een aantal aanknopingspunten benoemd waar het team Docentondersteuning een rol in zou kunnen spelen. In onderstaande aanbevelingen gaan we daar nader op in.

5.3 Aanbevelingen

Versterking van het externe aanbod:

- Het team Docentondersteuning van Doorpakken op digitalisering zou eerst in dialoog met mbo-scholen kunnen nagaan of er vraag is naar aanbod dat gericht is op de onderdelen die momenteel onderbelicht lijken in het huidige aanbod: facilitering (bouwstenen en ict-bekwaamheid), visie en beleid (bouwstenen). En zo ja, hoe die vraag eruit ziet. De uitkomsten hiervan bieden de basis waarop het team Docentondersteuning in gesprek kan met aanbieders;
- Daarnaast hebben (de voorlopers onder) de docenten behoefte aan professionalisering op specifieke onderwerpen (zie paragraaf 5.2.3), het team Docentondersteuning zou kunnen verkennen welk aanbod er reeds is op deze

onderwerpen en als deze ontbreekt kunnen nagaan wie het beste welk aanbod hierop zou kunnen ontwikkelen.



Facilitering kennisdeling:

- Het team Docentondersteuning zou in gesprek kunnen gaan met interne academies om inzichtelijk te krijgen hoe zij meer aan kennisdeling kunnen doen en ervaringen met aanbieders uit te wisselen;
- Het team Docentondersteuning zou een laagdrempelige platform kunnen inrichten voor vragen van docenten, waaronder ook interactie tussen docenten van verschillende instellingen mogelijk maken.

Handreikingen digitalisering en onderwijs:

- Er is behoefte aan visiestukken over digitalisering en onderwijs na corona ten behoeve van beleidsformulering, om te voorkomen dat het mbo volledig 'terugveert' naar de 'oude' lespraktijken, waarin de koppeling wordt gemaakt met het programma Doorpakken op digitalisering;
- Het team Docentondersteuning heeft een 'Docentprofiel van de toekomst' opgesteld, waar docenten behoefte aan blijken te hebben om zich op te kunnen richten. Dit profiel zou breder gecommuniceerd en verspreid kunnen worden, zowel onder de HR-afdelingen/academies van mbo-instellingen als onder docenten zelf, bijvoorbeeld via de i-coaches.

Aandacht voor randvoorwaarden/regelgeving in programma 'Doorpakken op digitalisering':

- Er is behoefte aan duidelijkheid hoe om te gaan met AVG als het gaat om digitale tools in het onderwijs;
- Ook is behoefte aan het bespreekbaar maken van de bepalingen omtrent de wettelijke urennorm;
- Er wordt naar de MBO-raad gekeken voor het meer op één lijn krijgen van de instellingen wat betreft beleid voor professionalisering en borging daarvan. Er zijn zeer grote verschillen tussen en zelfs binnen de instellingen, die als onwenselijk worden ervaren;
- Hetzelfde geldt voor de PDG- en lerarenopleidingen: digitalisering zou in ieder geval een vast onderdeel van moeten zijn;
- Tevens zou met scholen bekeken kunnen worden hoe gestuurd kan worden op digitale competenties ten behoeve van het lesgeven, eventueel in samenwerking met de inspectie.

Bijlage 1 Lijst geïnterviewden



Geïnterviewden sleutelorganisaties

Naam	Functie	Organisatie
Martijn Bijleveld	Adviseur	saMBO-ICT
Marian Kat- de Jong	Beleidsadviseur Onderwijs en ICT / Verbinder	Avans Hogeschool / detachering SURF
Marius van Zandwijk	Versnellingsplan Senior adviseur	Kennisnet

Geïnterviewden mbo-veld

Leidinggevenden binnen mbo-instellingen die verantwoordelijk zijn voor de implementatie van het beleid

Naam	Functie	Onderwijsinstelling
Petjo Molenaar	Sectordirecteur Creatieve Industrie	Aventus
Corine Bouwes	Teammanager Welzijn	Regiocollege
Karin Molenaar	Team ICA, informatiemanager	Regiocollege
Astrid Janmaat	Leidinggevende Onderwijs & kwaliteit en brughoofd	Nova College
Alwyna Eekman	Trekker mboRijnland Academie	MBO Rijnland

Medewerkers mbo-instellingen verantwoordelijk voor professionaliseringsbeleid docenten (HR)

Naam	Functie	Onderwijsinstelling
Frederike van Houwelingen	Onderwijskundig beleidsmedewerker	Mediacollege Amsterdam
Lisa van Tongeren	Procescoördinator Zorg	ROC van Amsterdam
Tineke Porschen	HR Mondriaan Academie	ROC Mondriaan
Marjolein van Daalen	Onderwijsondersteuning en -advies	ROC Mondriaan
Madelon de Lange	Programmamanager Leraar van nu	Wellant College

i - Coaches

Naam	Functie	Onderwijsinstelling
Marika Drexhage	i-coach	ROC van Amsterdam
Mirza van Eck	i-coach	Nova College
Gert Toersen	Leraar metaaltechniek en blended-coach	Deltion
Peter Smith	Leraar transport en techniek en i-coach	Deltion
Petra Holstein	i-coach	Drenthe College
Ad Liefwaard	i-coach	Horizon collega



Docenten die geen i-coach zijn, maar wel voortrekkersrol vervullen

Naam	Functie	Onderwijsinstelling
Ilse van der Meij	Docent	Nova college
Leonie van Noorden	Docent	Nova College
Nathalie Petrocchi	Docent	ROC Top
Nienke Zaal	Docent	ROC Top
Ferdinand Haselager	Docent	ROC van Amsterdam
Elise van Oel	Docent	Regiocollege
Michaela Back	Docent	Regiocollege

PPS'en die innovaties nastreven op het terrein van digitalisering in het mbo

Naam	Functie	PPS
Eva Leurink	Projectleider	Roboacademy
Tim van der Voord	Projectleider	Smart Makers Academy - Smart Makers Education
Sanne Borger	Projectleider	Werkplaats voor Digitaal Vakmanschap + techsavvy
Ben Visscher	Projectleider	XR lab
Jeroen Cremer	Projectleider	Digiwise

Aanbieders

SLB diensten
 Consortium Beroepsonderwijs
 Noordhoff

Onze contactgegevens

KplusV

Vestiging Arnhem

Postbus 60055
6800 JB Arnhem
Westervoortsedijk 73
6827 AV Arnhem
T +31 (0)26 355 13 55

Vestiging Amsterdam

Postbus 74744
1070 BS Amsterdam
Science Park 402
1098 XH Amsterdam
T +31 (0)20 669 90 66

Vestiging Rotterdam

Stationsplein 45
(Groot Handelsgebouw)
3013 AK Rotterdam
4de verdieping
Ruimte A4.004
T +31 (0)10 254 00 17



E info@kplusv.nl

I www.kplusv.nl

Thema's



Over KplusV

Wie we zijn

Wie betrokken is, wordt betrokken. Dat zien we bij KplusV elke dag. Opdrachtgevers en initiators weten ons te vinden. Voor gedegen adviezen. Voor onze kennis van zowel de publieke sector als het bedrijfsleven. Voor onze ervaring met innovatieve projecten. En voor onze ondernemersmentaliteit. Vaak nemen we zelf het initiatief om partijen bij elkaar te brengen. Want we houden van aanjagen en van resultaat.

Wat we doen

We verbinden mensen en mogelijkheden. Daar zijn we goed in. We laten publieke organisaties en bedrijven excelleren, zodat ze het beste uit zichzelf en elkaar halen. Verbinden als middel, niet als doel. Met als gevolg slimme oplossingen die betekenisvol zijn voor maatschappij en opdrachtgevers. Je vindt ons overal waar mogelijkheden en ambities bij elkaar komen. Bij de publieke sector die voor maatschappelijke uitdagingen staat. Bij ondernemingen met strategische en operationele vraagstukken. Bij organisaties in transitie.

Hoe we verbinden

In ieder geval altijd informeel en collegiaal. Maar met een enorme drive om projecten te laten slagen. Met inspirerende initiatieven en goede ideeën. Als adviseur, kwartiermaker, programmamanager of gids... Zolang het maar slaagt. We denken, durven en doen. Die houding maakt ons tot een modern, no nonsens kennisbedrijf. Flexibel, innovatief en resultaat-gedreven. Aantoonbaar.

En waarom we dat doen

Onze kracht schuilt in onze aanpak: een stevige mix van bedenken, verbinden en doen. Partijen en middelen succesvol bij elkaar brengen. Liefst in een publiek-privaat ecosysteem. Omdat dat mogelijkheden biedt om structureel en langdurig waarde te creëren die je niet alleen kunt bereiken. Wij werken er al sinds 1984 mee. En onze ambitie is daarin marktleider te blijven. Want zo leveren en ervaren we elke dag de toegevoegde waarde ervan. Bij onze projecten, bij onze opdrachtgevers, in de samenleving en bij onszelf... KplusV initieert, adviseert, verbindt en realiseert. Nu en in de toekomst.

