



REGIOPLAN

PARTNER VOOR MAATSCHAPPELIJKE IMPACT



Eindrapport

Master digitale didactiek en digitale veiligheid: een behoefteonderzoek

Master digitale didactiek en digitale veiligheid: een behoefteonderzoek

EINDRAPPORT

Auteurs

Mathilde Vandersteen
Jos Lubberman

Met medewerking van

Denise Bijman
Britt van den Berg

Amsterdam, 8 augustus 2024
Publicatienr. 24009

© 2024 Regioplan, in opdracht van de MBO Raad

Het gebruik van cijfers en/of teksten als toelichting of ondersteuning in artikelen, scripties en boeken is toegestaan mits de bron duidelijk wordt vermeld. Niets uit deze uitgave mag worden veeleenvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Regioplan. Regioplan aanvaardt geen aansprakelijkheid voor drukfouten en/of andere onvolkomenheden.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Doel van het onderzoek	5
1.2 Kenmerken van de respondenten	6
2. Inzicht in de ontwikkelbehoefte	10
2.1 Algemene ontwikkelbehoefte	10
2.2 Uiteenlopende doelgroepen	13
2.3 Ontwikkelbehoefte van de koplopers	14
3. Overwegingen professionaliseringsactiviteit	18
3.1 Argumenten voor een master	18
3.2 Argumenten voor een andere professionaliseringsactiviteit	18
4. Uitgangspunten professionaliseringsactiviteit	21
5. Conclusies en aanbevelingen	23

1. Inleiding

1. Inleiding

1.1 Doel van het onderzoek

In de huidige samenleving is het gebruik van digitale technologieën niet meer weg te denken, zo ook in het onderwijs. De samenleving verandert voortdurend en het beroepsonderwijs moet zich hieraan aanpassen. Mbo-instellingen zijn bezig met vernieuwingen op het gebied van flexibilisering. Deze veranderingen vragen van docenten dat ze in staat zijn om ICT en didactische technologie in te zetten om hun didactische aanpak te versterken en zo vakinhoudelijke kennis over te brengen. Om deze ambitie te waarborgen is het programma Digitaal Bekwaam MBO¹ opgezet. Hierin wordt multidisciplinair samengewerkt om de ICT-bekwaamheid van lesgevend personeel naar een hoger niveau te tillen. Het programma bestaat uit een zestal speerpunten. Een van de speerpunten is het ontwikkelen van een master gericht op digitale didactiek en veilig digitaal onderwijs. In dit kader is Regioplan gevraagd om te onderzoeken of een master datgene is wat docenten nodig hebben om aan hun professionele groei en ontwikkeling op het gebied van digitale bekwaamheid te werken. De doelstelling van het onderzoek is tweeledig: I) het identificeren van specifieke professionaliseringsbehoeften van docenten in het mbo op het gebied van digitale bekwaamheid en II) het formuleren van een advies voor MBO Digitaal dat antwoord geeft op de vraag of de vorm van een master digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs het aanleren van digitale bekwaamheid zal stimuleren. De hoofdvraag bij dit onderzoek luidt als volgt: *'In hoeverre vormt een masteropleiding in digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs een geschikte professionaliseringsmogelijkheid voor docenten en medewerkers in het mbo?'* We beantwoorden naast deze hoofdvraag ook een zevental deelvragen binnen verschillende thema's:

Professionaliseringsbehoeften

1. Wat zijn de specifieke professionaliseringsbehoeften van docenten en medewerkers in het mbo met betrekking tot digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs?
 - a. In hoeverre verschilt de professionaliseringsbehoefte van docenten die een pdg-traject hebben gevolgd van die van docenten met een docentgraad?
 - b. In hoeverre verschilt de professionaliseringsbehoefte van docenten naar andere achtergrondkenmerken (o.a. leeftijd, ervaring, functie of vakgebied)?

Draagvlak en interesse

2. In hoeverre is er draagvlak en interesse onder docenten en medewerkers in het mbo voor het volgen van een masteropleiding op het gebied van digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs?
 - a. In hoeverre verschilt de mate van draagvlak en interesse naar achtergrondkenmerken (o.a. opleidingsachtergrond, leeftijd, ervaring, functie of vakgebied)?
 - b. Wat kunnen we leren van de motivatie van docenten in het mbo om te kiezen voor de master Leren en Innoveren (MLI) in vergelijking met andere masteropleidingen op het gebied van onderwijsinnovatie?
3. Wat is de reden dat docenten en medewerkers in het mbo wel of geen interesse hebben in het volgen van een masteropleiding op het gebied van digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs?
4. In hoeverre staan docenten en medewerkers in het mbo die geen interesse hebben in het volgen van een masteropleiding wel open voor andere vormen van professionalisering?

Succesfactoren en uitdagingen

5. Wat zijn succesfactoren en uitdagingen voor docenten en medewerkers in het mbo bij het volgen van een masteropleiding Leren en Innoveren (MLI)?
6. Welke lessen kunnen hieruit worden getrokken voor een eventuele master rondom digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs?

Impact

7. Welke impact kan de voltooiing van een masteropleiding op het gebied van digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs hebben op de professionele ontwikkeling van docenten en medewerkers in het mbo?
 - a. In hoeverre kan de kennis en kunde van mbo-docenten en -medewerkers die een dergelijke masteropleiding hebben gevolgd worden benut, als we bijvoorbeeld kijken naar de ervaringen vanuit de MLI? In hoeverre hebben zij andere taken of rollen gekregen?
 - b. Welke impact kan de voltooiing van een dergelijke masteropleiding hebben op de doorgroeimogelijkheden van docenten en medewerkers in het mbo, als we bijvoorbeeld kijken naar de ervaringen vanuit de MLI?

¹ MBO Raad (2022). *Digitaal bekwaam mbo*. Opgehaald uit: <https://mbodigitaal.nl/programmas/programma-digitaal-bekwaam/>

Ondernomen onderzoeksactiviteiten

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn meerdere onderzoeksactiviteiten ondernomen. Ter inventarisatie van de thematieken die spelen rondom de professionalisering van de digitale bekwaamheid van mbo-docenten startten we met verkennende interviews met hr-professionals en I-coaches (5 gesprekken). Op basis van die gesprekken is een vragenlijst opgesteld en uitgezet onder docenten (157 respondenten), zijn focusgroepen gehouden met docenten en I-coaches (8 deelnemers) en aparte gesprekken gevoerd met alumni van de MLI (4 deelnemers).

De resultaten van deze onderzoeksactiviteiten vormen de basis van dit rapport. Hiermee schetsen we een kwalitatief beeld van hoe docenten en medewerkers binnen het mbo als geheel over het hier centrale vraagstuk denken. In de volgende paragrafen gaan we eerst in op de ontwikkelbehoefte van verschillende doelgroepen. Vervolgens beschrijven we de afwegingen die MBO Digitaal kan maken bij het kiezen voor een passende professionaliseringsactiviteit. We sluiten af met geïnventariseerde randvoorwaarden voor professionaliseringsactiviteiten. Op basis daarvan formuleren we adviezen over professionaliseringsactiviteiten die digitale bekwaamheid (kunnen) stimuleren en aansluiten bij de behoefte van de doelgroep.

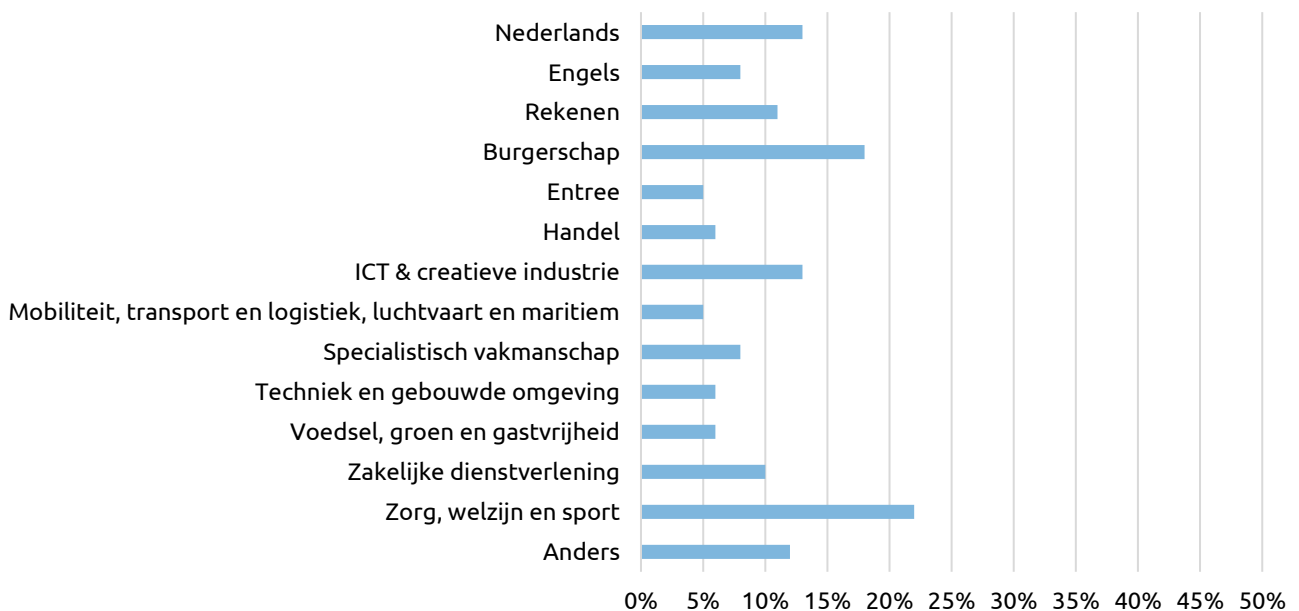
Digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs

In dit onderzoek gaat het over professionalisering op het vlak van digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs. Ten behoeve van de leesbaarheid van het rapport zullen we met name spreken over digitale didactiek. We moeten hierbij opmerken dat tijdens de focusgroepen zowel digitale didactiek als digitaal veilig onderwijs als uitgangspunt is genomen.

1.2 Kenmerken van de respondenten

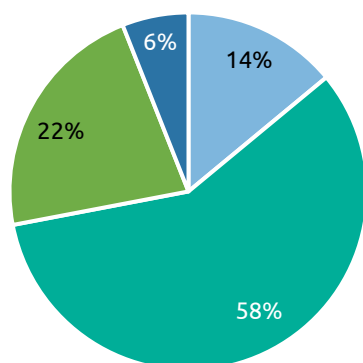
Op de vragenlijst zijn in totaal 157 reacties gekomen. Het overgrote deel van de respondenten is werkzaam op een roc (86%). Daarna volgen docenten die werken zijn op vakscholen (11%) en aoc's (3%). De doelgroep is divers wat betreft vakgebieden (zie figuur 1.1).

Figuur 1.1 Vakgebied (N=157)



De respondenten hebben veel werkervaring in het mbo. Iets meer dan de helft (52%) van de respondenten is langer dan twintig jaar werkzaam in het mbo. Een vijfde (21%) heeft vijftien tot negentien jaar werkervaring in het mbo. Zes op de tien (58%) heeft een tweedegraads onderwijsbevoegdheid, terwijl ruim een vijfde (22) een pdg-traject heeft gevolgd (zie figuur 1.2). De ruime meerderheid (89%) heeft geen master gevolgd.

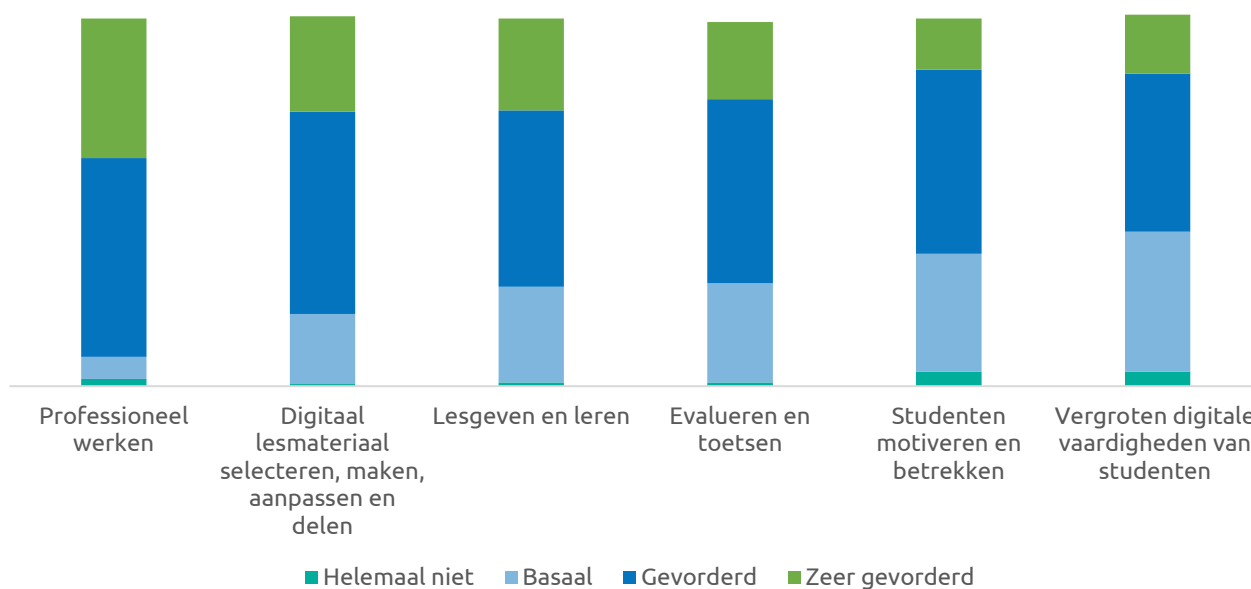
Figuur 1.2 Onderwijsbevoegdheid (N=157)



- Eerstegraads lerarenopleiding
- Tweedegraads lerarenopleiding
- Pdg
- Anders

Responderende docenten schatten zichzelf over het algemeen als gevorderde in als het gaat om verschillende digitale vaardigheden. Ze scoren zichzelf hoger op de vaardigheden ‘professioneel werken’ en het selecteren, maken en aanpassen van digitaal lesmateriaal. Slechts een klein deel geeft aan helemaal geen digitale vaardigheden toe te passen in het werk (zie figuur 1.3 en tabel 1.1).

Figuur 1.3 Toepassen digitale vaardigheden



Tabel 1.1 Toepassen digitale vaardigheden

Digitale vaardigheid	Helemaal niet	Basaal	Gevorderd	Zeer gevorderd
Professioneel werken	2%	6%	54%	38%
Digitaal lesmateriaal selecteren, maken, aanpassen en delen	1%	19%	55%	26%
Lesgeven en leren	1%	26%	48%	25%
Evalueren en toetsen	1%	27%	50%	21%
Studenten motiveren en betrekken	4%	32%	50%	14%
Vergroten digitale vaardigheden van studenten	4%	38%	43%	16%

De deelnemers aan de focusgroepen zijn docenten en I-coaches van uiteenlopende mbo-instellingen (met name roc's) verspreid over het land. De deelnemers zijn werkzaam in uiteenlopende vakgebieden en hebben verschillende onderwijsbevoegdheden, zowel eerste- en tweedegraads als zij-instromers met een pdg. De deelnemers die hebben meegedaan met de focusgroepen en geen I-coach zijn, bevinden zich niet per definitie in de voorhoede van digitaal onderwijs en digitale innovatie. Ze hebben echter wel interesse in het thema. Ze zijn zich ervan bewust dat er in het onderwijs meer en meer van docenten wordt verwacht op het gebied van digitale didactiek.

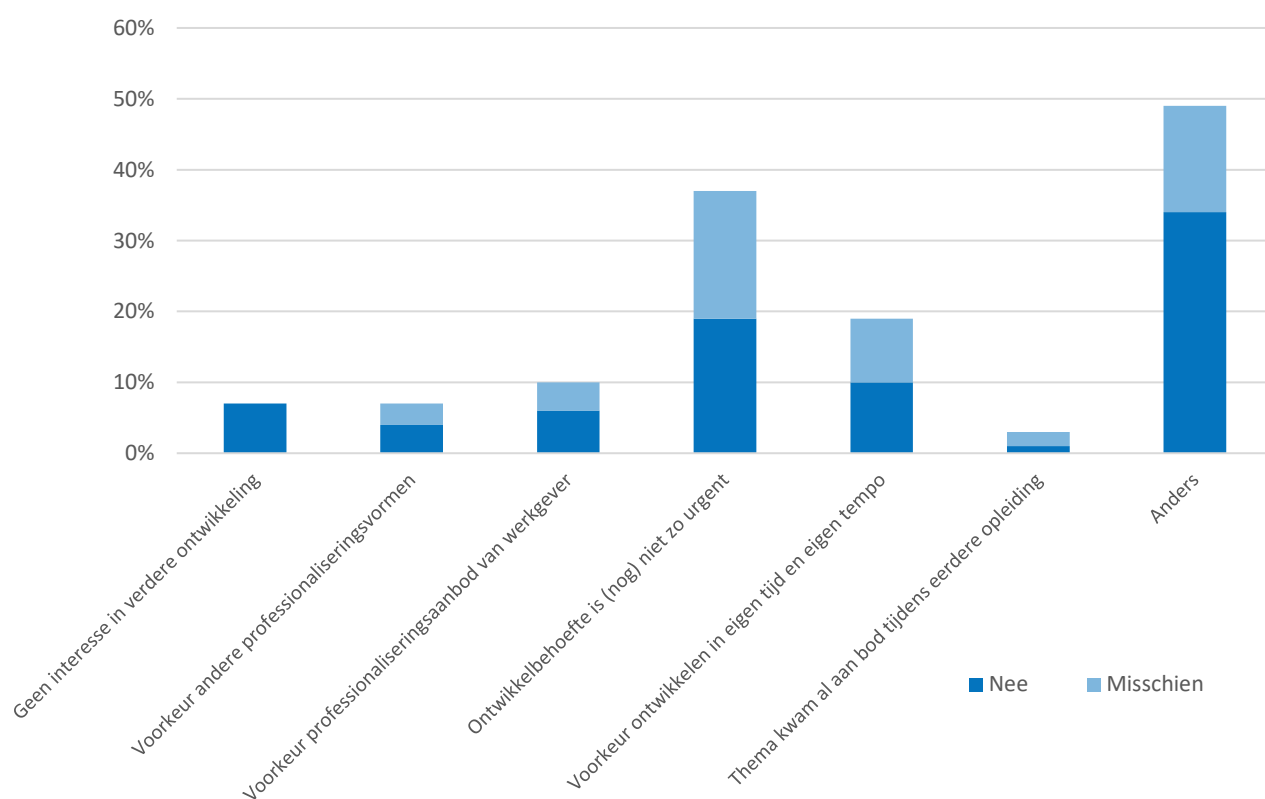
2. Inzicht in de ontwikkel- behoefte

2. Inzicht in de ontwikkelbehoefte

2.1 Algemene ontwikkelbehoefte

In zowel de vragenlijst als in de focusgroepen is aandacht besteed aan de ontwikkelbehoefte van mbo-docenten. In de vragenlijst is specifiek gevraagd naar deze ontwikkelbehoefte. In de focusgroepen is het een belangrijk onderwerp in een groter geheel geweest. In de vragenlijst geeft iets minder dan de helft van de respondenten (48%) aan dat zij geen interesse hebben in een master digitale didactiek en digitaal veilig werken. Drie op de tien (31%) respondenten geeft aan daar misschien interesse in te hebben. Redenen om ervan af te zien, zijn met name: (nog) geen urgente ontwikkelbehoefte, het willen ontwikkelen op een eigen tempo en, zo blijkt uit de open antwoorden, een naderende pensioenleeftijd. Ook zien respondenten een master als een te zware opleidingsvorm om naast het werk te doen. Daarnaast noemen sommige respondenten dat zij al een master hebben gedaan. Dat het thema al voldoende aan bod is gekomen in een eerdere opleiding, is voor maar drie procent een reden om zich niet verder te willen ontwikkelen (zie ook figuur 2.1).

Figuur 2.1 Redenen voor niet willen volgen master



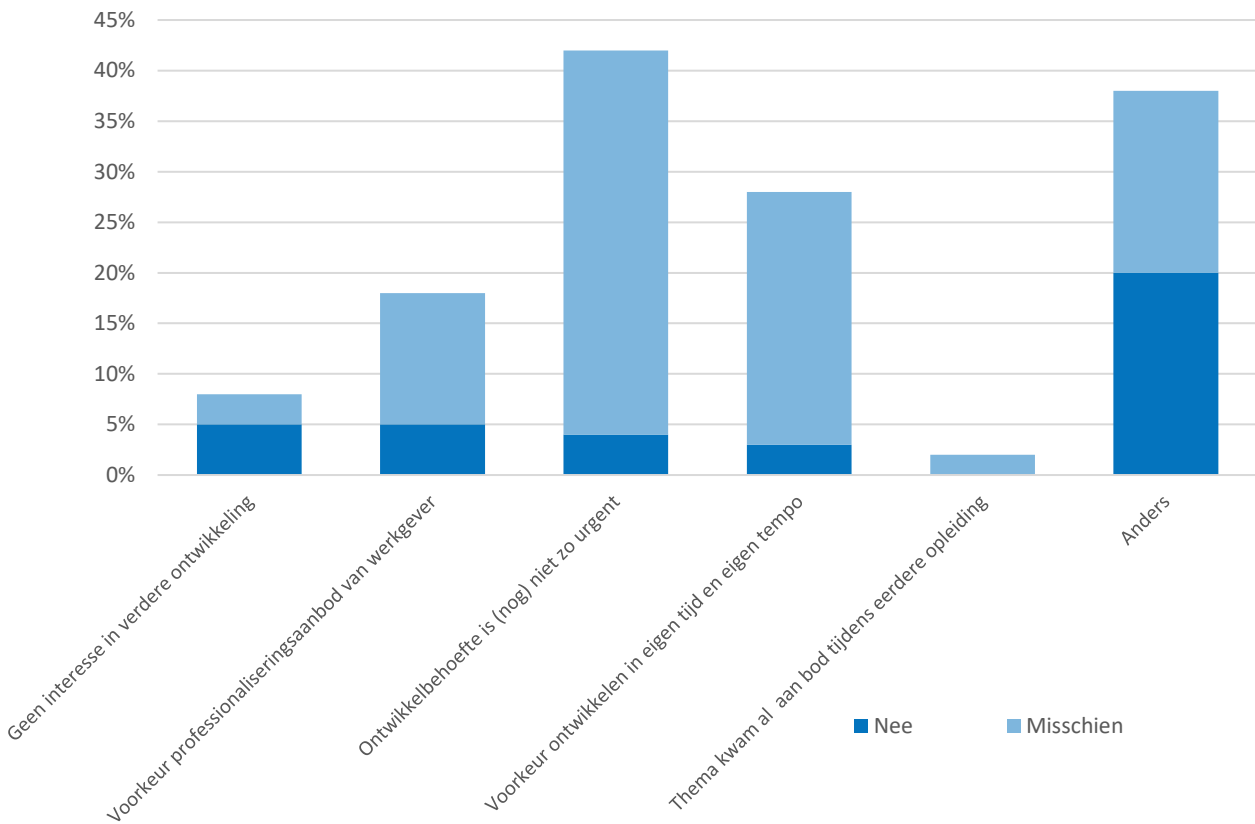
Tabel 2.1 Redenen voor niet willen volgen master

	Misschien	Nee
Geen interesse in verdere ontwikkeling	0%	7%
Voorkeur andere professionaliseringsvormen	3%	4%
Voorkeur professionaliseringsaanbod van werkgever	4%	6%
Ontwikkelbehoefte is (nog) niet zo urgent	18%	19%
Voorkeur ontwikkelen in eigen tijd en eigen tempo	9%	10%
Thema kwam al aan bod tijdens eerdere opleiding	2%	1%
Anders	15%	34%

Geen behoefte aan master, wel ontwikkelbehoefte

Dat maar een vijfde van de respondenten stelt interesse te hebben in een master digitale didactiek en digitaal veilig werken, wil echter niet zeggen dat er weinig ontwikkelbehoefte is op dit thema. Een derde van de respondenten (36%) heeft interesse in deelname aan een *andere vorm van professionalisering*. Ruim twee vijfde (44%) van de respondenten zegt hier misschien interesse in te hebben. Slechts twintig procent geeft desgevraagd aan geen interesse te hebben in een *andere vorm van professionalisering*. Redenen om geen interesse te hebben in andere professionaliseringsactiviteiten zijn vergelijkbaar met de redenen voor het ontbreken van interesse in een master. Respondenten noemen met name dat ze nog geen urgente ontwikkelbehoefte hebben en – in de open antwoorden – dat ze de pensioenleeftijd naderen. Voor een kwart (28%) is het willen ontwikkelen in eigen tempo en tijd een reden om niet deel te nemen aan andere professionaliseringsactiviteiten. Het valt daarbij op dat dit vooral geldt voor mensen die *misschien* hebben geantwoord op de vraag. Wederom geeft maar een kleine groep als reden dat het thema digitale didactiek en veiligheid al dusdanig in een eerdere opleiding aan bod is gekomen, dat ze zich niet verder willen ontwikkelen (zie figuur 2.2).

Figuur 2.2 Redenen voor niet willen deelnemen aan andere professionaliseringsactiviteiten



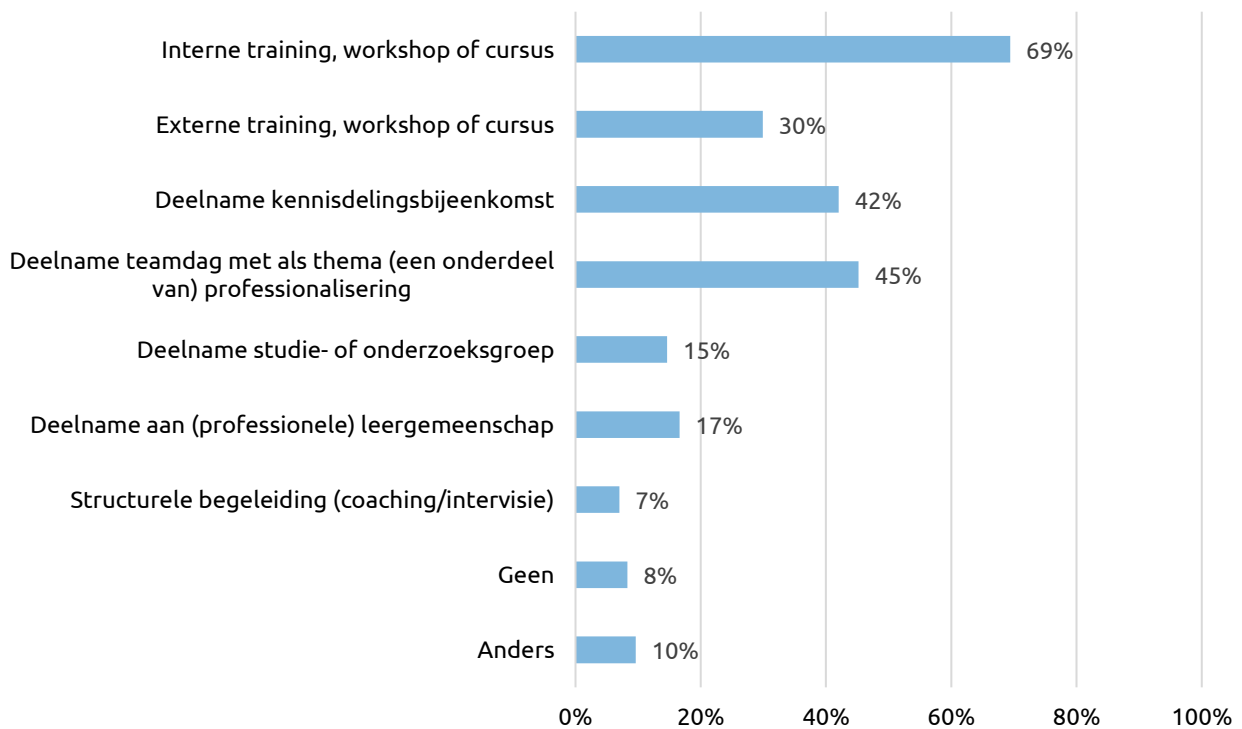
Tabel 2.2 Redenen voor niet willen volgen andere professionaliseringactiviteiten

	Misschien	Nee
Geen interesse in verdere ontwikkeling	3%	5%
Voorkeur professionaliseringsaanbod van werkgever	13%	5%
Ontwikkelbehoefte is (nog) niet zo urgent	38%	4%
Voorkeur ontwikkelen in eigen tijd en eigen tempo	25%	3%
Thema kwam al aan bod tijdens eerdere opleiding	2%	0%
Anders	18%	20%

Ondernomen professionaliseringsactiviteiten

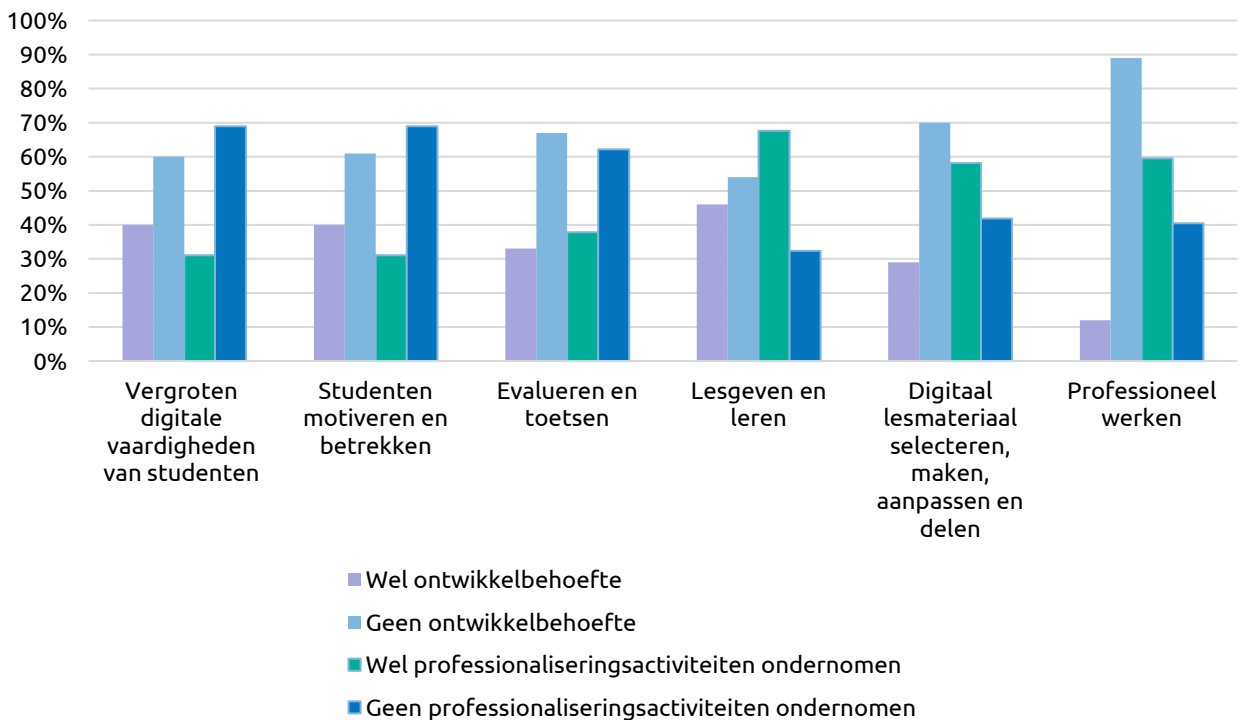
Behalve dat een groter deel van de respondenten (misschien) interesse heeft in andere professionaliseringsactiviteiten zien we ook dat een groot aantal respondenten aangeeft eerder professionaliseringsactiviteiten te hebben ondernomen. Dit zijn vooral interne trainingen of cursussen, maar ook teamdagen of kennisdelingsbijeenkomsten (zie figuur 2.3).

Figuur 2.3 Ondernomen professionaliseringsactiviteiten (N=157)



Bij welke thema's noemen respondenten specifiek dat ze er een verdere ontwikkelbehoefte op hebben? We zien dat dit vooral is op het gebied van lesgeven en leren: het creatief gebruiken van digitale leermiddelen en het experimenteren met nieuwe vormen van onderwijs (zie figuur 2.4). Dit blijkt ook het thema te zijn waarbij respondenten het vaakst aangeven dat ze hier al eerdere activiteiten op hebben ondernomen.

Figuur 2.4 Ontwikkelbehoefte ondernomen activiteiten



2.2 Uiteenlopende doelgroepen

De cijfers hierboven beschreven geven een beeld van de globale ontwikkelbehoefte bij docenten. Uit de focusgroepen blijkt dat we bij het vaststellen van de ontwikkelbehoefte ten aanzien van digitale didactiek rekening dienen te houden met uiteenlopende doelgroepen. Er is een groep docenten, de zogenoemde koplopers, die zich bezighouden met digitaal onderwijs en zich hier graag verder in ontwikkelen. Voor hen zou een master wellicht een passende oplossing kunnen zijn. Er is daarnaast ook een groep docenten die weinig tot geen digitale basisvaardigheden beheersen, of geen behoefte voelen hier een koploper in te zijn. Dit is een groep die niet geholpen is met professionalisering op masterniveau, maar andere behoeften heeft ten aanzien van professionalisering. Dit is dus niet de potentiële doelgroep van de master digitale didactiek, maar deze groep is wel belangrijk om in acht te nemen bij het nadenken over een potentiële master. Tot slot is er ook nog een ‘middengroep’, de docenten die wel digitale basisvaardigheden bezitten, maar die niet vooraan staan als het gaat om digitale innovatie. In de focusgroepen is vooral gesproken over de koplopers en de groep met weinig basisvaardigheden. Een nadere beschrijving van de ontwikkelbehoeften van deze twee groepen volgt hieronder.

Koplopers

Deelnemers van de focusgroepen spreken tijdens de interviews en focusgroepen veel over de kartrekkers; de koplopers in een organisatie of team. Dit is de groep die “elke professionaliseringskans aangrijpt”. Uit de gesprekken blijkt duidelijk dat dit de beoogde doelgroep voor een eventuele master is. Deze docenten ontwikkelen zich graag verder op het gebied van digitale didactiek en zijn vaak op zoek naar (theoretische) onderbouwing voor hetgeen zij al doen. Veel van hen “experimenteren”, maar weten nog niet goed wat de effecten van hun experimenten zijn, of wat dit *precies* betekent voor hun onderwijs. Specifiek werd er meermaals gerefereerd aan een insteek voor de master als een soort (vervolg)opleiding voor I-coaches. Al plaatsten deelnemers ook de kanttekening dat docenten, koplopers inclusief, misschien niet de geschikte doelgroep is voor een eventuele master. Verwacht de organisatie dan dat deze docenten het team of de organisatie mee kunnen krijgen met (nieuwe) digitale kennis, vaardigheden of didactiek? Is dat een rol die zij aan kunnen nemen? Deze vragen raken de kern van enerzijds de ontwikkelbehoefte van de koplopers, anderzijds speelt dit ook een rol bij de voorwaarden die op orde moet zijn voordat docenten succesvol een master digitale didactiek kunnen doorlopen. In het volgende hoofdstuk gaan we hier verder op in.

Groep met beperkte basisvaardigheden

De andere doelgroep kenmerkt zich volgens degenen die we hebben gesproken door (beperkte) basisvaardigheden. Deze groep heeft onder andere behoefte aan zogenoemde “knoppencursussen”. Zij hebben baat bij het leren over de programma’s en tooling waar ze mee moeten werken. Er is meermaals benoemd dat bepaalde digitale vaardigheden nu eenmaal bij het hedendaagse onderwijs horen. De verwachting is dat *alle* docenten hier tot op bepaalde hoogte mee uit de voeten kunnen. In het kader hiervan halen geïnterviewden onder andere het beroepsbeeld van de mbo-docent² aan, waar digitale didactiek onderdeel is van het domein “verzorgen van onderwijs”. Maar ook zonder het beroepsbeeld te benoemen, vertellen de deelnemers dat het beheersen van digitale basisvaardigheden hoort bij een professional en dat dit van iedere docent wordt verwacht. De digitale en technologische ontwikkelingen in de samenleving gaan snel en het is van belang dat docenten hierin mee kunnen gaan. Zoals een deelnemer benoemde tijdens een van de gesprekken: docenten zullen het beroep als zwaarder gaan ervaren als zij niet meegaan met deze ontwikkelingen en als mbo-studenten docenten inhalen op het gebied van digitale vaardigheden. Docenten zijn dan minder goed in staat om actueel onderwijs te kunnen bieden. Daarnaast zullen de studenten zich na hun mbo-opleiding in beroepen begeven die ook onderhevig zijn aan digitale veranderingen of digitale vaardigheden vereisen. Het is hiermee het in het belang van de student om daar tijdens de studie al mee in aanraking te komen. Met dat uitgangspunt is het volgens de deelnemers van de focusgroepen noodzakelijk dat alle docenten over digitale basisvaardigheden beschikken die zij kunnen inzetten in het onderwijs zodat de studenten goed voorbereid zijn op hun toekomst.

Uit de gesprekken blijkt dat de groep met (beperkte) basisvaardigheden te weinig tijd ervaart om zich goed te bekwamen in digitale vaardigheden. Maar zij durven of willen vaak niet erkennen dat ze zich hierin verder kunnen ontwikkelen. We hoorden regelmatig terug in de interviews en focusgroepen dat het nog niet altijd even veilig voelt voor deze doelgroep om aan de bel te trekken en om hulp te vragen wanneer zij dat nodig hebben. Waar de een aangeeft dat vooral jonge docenten om hulp vragen, geeft een ander juist het tegenovergestelde aan. Overigens lijkt niet zozeer leeftijd een rol te spelen, maar wel het aantal jaren ervaring. Docenten die net starten of net de opleiding hebben afgerond zitten nog meer in het “momentum van leren” en grijpen alle kansen om bij te leren. Verder kwam tijdens de gesprekken naar voren dat het bij een ander deel van deze groep ontbreekt aan intrinsieke motivatie om met het thema aan de slag te gaan

² Held, M., Medendorp, L., & Snoek, M. (editors) (2019). Beroepsbeeld mbo docent: ontwikkeling van starter tot expert: handvat voor professionele ontwikkeling. (versie maart 2019 redactie) BVMBO.

en (intern) professionaliseringsaanbod te volgen. Tellen we daar de grote werkdruk en het gebrek aan tijd dat docenten ervaren bij op, maakt dit dat veel docenten zich maar tot op bepaalde hoogte kunnen verdiepen in de materie.

In de focusgroepen komen meerdere mogelijke oplossingen naar voren om hiermee om te gaan. Een eerste manier om de basisvaardigheden op peil te krijgen en te houden kan door het borgen van kennisoverdracht in al bestaande structuren. Denk aan teambijeenkomsten of vaste ontwikkeldagen, het ontwikkelen van medewerkers in een een-op-een-setting of op coachende wijze. Daarnaast werd geopperd dat het voor deze groep het best werkt ze op een “onvoorwaardelijke” manier kennis te laten maken met (nieuwe) digitale toepassingen. De docenten raken zo geïnspireerd door allerlei mogelijkheden en ervaren zelf hoe iets toe te passen in hun lessen zonder dat dit gelijk verplicht is. Daarentegen benoemden anderen juist dat het wellicht nodig is om die onvoorwaardelijkheid los te laten. Zo refereerden enkele docenten aan het kwaliteitsregister in de zorg, dat een bepaald niveau van vaardigheden en kennis garandeert. De vraag rijst waarom zoiets er (nog) niet is voor het onderwijs. Enkelingen zijn het er in ieder geval over eens dat digitale basisvaardigheden en -kennis op een bepaalde wijze geborgd moeten zijn. Dit kan enerzijds door verplichte bijscholing, maar respondenten verwijzen ook naar de lerarenopleidingen en pdg-trajecten waarin er meer aandacht zou moeten zijn voor digitale vaardigheden. De digitale vaardigheden horen immers bij een professionele docent en toekomstige docenten zullen dus ook over die vaardigheden moeten beschikken. Tot slot werd benoemd dat een gevoel van noodzaak tot professionalisering op het gebied van digitale vaardigheden wellicht groeit door de ontwikkeling van studenten en hun voorbereiding op hun toekomstige beroep als uitgangspunt te nemen.

2.3 Ontwikkelbehoefte van de koplopers

De ontwikkelbehoefte van de koplopers is in feite tweeledig. In de eerste plaats zoeken docenten ontwikkeling op het gebied van de inhoud. Zij zoeken naar inspiratie, willen op de hoogte blijven van (nieuwe) trends en hebben behoefte aan theoretische onderbouwing. Ten tweede ligt er een grote ontwikkelvraag op het gebied van verandkunde en innovatie.

Onderwijskundige onderbouwing en (digitale) didactiek

Gevraagd naar de redenen voor het (willen) volgen van een master, noemen docenten verschillende redenen. Vaak komt als eerste naar voren dat zij op zoek zijn naar een (theoretische) onderbouwing voor hetgeen zij al doen. Docenten die zich bezighouden met digitale toepassingen of innovatie zijn vaak in de praktijk al veel bezig met hun eigen ideeën en initiatieven. Ze doen dit vooral naar eigen inzicht en vanuit een “gut feeling”. Ze weten nog niet goed *hoe* ze het beste kunnen experimenteren en wat de gevolgen zijn voor (de kwaliteit van) het onderwijs. Een theoretische of onderwijskundige onderbouwing ontbreekt vaak nog bij deze initiatieven. Een vervolgopleiding (o.a. master) kan hier uitkomst bieden, en dit is een van de redenen dat docenten kiezen voor bijvoorbeeld MLI of de master Special Educational Needs. Vaak zien docenten in de praktijk casussen voorbij komen die zij graag meer onderbouwd willen aanpakken of oplossen. Een veel aangehaald voorbeeld is het omgaan met (veilig gebruik van) Artificial Intelligence (AI) in het onderwijs. AI is een ontwikkeling die veel impact heeft op het onderwijs, zowel qua mogelijkheden als risico's. Docenten hebben hier in de praktijk al veel mee te maken en missen vaak een goede kennisbasis om weloverwogen beslissingen te nemen op dit thema.

Master Leren en Innoveren

In dit rapport refereren we meermaals naar de master Leren en Innoveren (MLI). Deze master brengt doorgaans nieuwe inzichten op het gebied van leren en op het gebied van vernieuwen samen in de onderwijscontext. Deelnemers leren onderwijskundige vernieuwingen te begeleiden en implementeren. De ervaringen van studenten en alumni van MLI hebben we in aparte groepsgesprekken en interviews onderzocht; de resultaten van deze gesprekken zijn verwerkt in de uitkomsten van de andere gesprekken en meegenomen in de overwegingen ten aanzien van een master digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs.

Vanuit eenzelfde redenatie is er bij sommige docenten behoefte aan onderwijskundige en theoretische onderbouwing op het thema van digitale didactiek. Deze ontwikkelbehoefte uit zich in een aantal concrete leervragen. Zo bestaat bij sommigen de behoefte aan kennis over het ontwikkelen van digitaal lesmateriaal en noemt een groot deel van de deelnemers dat zij graag weloverwogen de juiste digitale hulpmiddelen leren kiezen. De vraag “waarom kies ik voor een bepaald middel en kan ik die beslissing onderbouwen” komt hierbij als een rode draad terug in de ontwikkelbehoefte van

docenten. Deze valt uiteen in enkele specifiekere leervragen, zoals geïnspireerd raken op het gebied van digitale tools of het kunnen inschatten of een tool goed te beheren is. Daarnaast liggen er vragen over het kunnen opstellen van een visie op digitaal leren, alsmede onderwijskundig of didactisch kunnen onderbouwen waarom een bepaalde digitale tool of werkvorm goed past bij de ontwikkelvraag van de studenten.

Meerwaarde master

Er bestaan twijfels bij de deelnemers of een master digitale didactiek de juiste oplossing is voor de hiervoor genoemde ontwikkelvragen. Geïnspireerd raken door mogelijke digitale middelen en tools ervaren docenten als nuttig en handig. Maar het is de vraag of dit voldoende diepgang heeft om een prominente plek te krijgen in een masteropleiding. Daarnaast werd meermaals benoemd dat de trends zo snel gaan, dat een masteropleiding binnen afzienbare tijd zelf ook achterloopt op de ontwikkelingen. Qua vorm lijkt een masteropleiding niet direct geschikt voor deze leervraag waar inspiratie het hoofddoel is.

Digitaal als doel of middel

Wat betreft de leervraag ten aanzien van het kiezen van de juiste (digitale) tools en werkvormen, stellen respondenten zowel in focusgroepen als in antwoorden op de vragenlijst meermaals als kanttkening de vraag of dit wel een specifiek *digitaal* vraagstuk is. De overweging van deze docenten is dat het kiezen van (digitale) tools en werkvormen in de eerste plaats een didactische vraag is, die je vervolgens ofwel digitaal ofwel analoog kunt invullen. Het doel zou een juiste werkvorm moeten zijn, het middel kan dan eventueel digitaal zijn. Nu blijkt uit de gesprekken dat docenten die keuze nog niet altijd (onderbouwd) kunnen maken. Het ontbreekt hen nog aan kennis op dit thema, of omdat ze nog weinig weten hebben van alle mogelijke tools en middelen die voorhanden zijn. Een master digitale didactiek impliceert echter dat een mogelijk middel een te centrale plek krijgt: als het uiteindelijke doel. Veel docenten deelden deze gedachtegang en velen zien dit ook als een reden om twijfels te hebben bij het thema digitale didactiek van de potentiële master. De ontwikkelvragen die er liggen – digitale inspiratie en het didactisch kunnen onderbouwen van werkvormen – zijn twee aparte ontwikkelvragen. De deelnemers geven aan dat die twee samen niet impliceren dat digitale didactiek een “vak apart” is. Zoals verschillende deelnemers het verwoordden: “digitale didactiek *is* didactiek”. Er bestaat dan ook enige twijfel of een volledige masteropleiding passend is bij de leervragen en ontwikkelbehoeften. Daarop aansluitend benoemden deelnemers dat IT en digitaal onderwijs niet alleen een structuurvraag is (welke tooling zet je in op welke manier?), maar des te meer ook een cultuurvraag. Hoe zorg je er met een onderwijsteam voor dat je samen een doel hebt dat je met je onderwijs wilt bereiken en vervolgens de vraag stelt wat technologie betekent voor het didactisch handelen dat ervoor nodig is dat doel te behalen? In de master zou de aandacht moeten liggen op het integreren van technologie en digitaal onderwijs in al het onderwijs in plaats van het te zien als een losstaand vraagstuk. Die integratie vraagt om andere vaardigheden dan alleen op individueel niveau kennis vergaren over digitale tools. Dit vraagt ook om een verstaatslag naar de rest van het team of de organisatie.

Implementeren en overdragen van kennis en kunde

Groter dan de behoefte zich te bekwamen in digitale vaardigheden is de behoefte aan vaardigheden om de eigen kennis en kunde te implementeren en over te brengen naar collega's. Hoe kunnen docenten of I-coaches die veel kennis en kunde hebben op het gebied van digitale toepassingen en digitaal leren die vaardigheden inzetten in de rest van de organisatie? Deze vraag lieert ook aan de eerder genoemde twijfel over docenten als de doelgroep. Zijn zij de aangewezen personen om de teams mee te krijgen en te enthousiasmeren? Zoals een van de deelnemers het verwoordde: “kruisbestuiving is leuk, maar hoe maak je de vertaalslag en kun je je team een boost geven?”. Een ander gaf aan dat een master an sich geen toegevoegde waarde heeft voor een organisatie; de meerwaarde zit hem in het geleerde terug kunnen brengen naar de teams en er samen mee aan de slag kunnen gaan. De grootste leervragen die deelnemers opperden bevinden zich niet op de digitale inhoud, maar op de vaardigheden die nodig zijn om veranderingen in je team of organisatie te bewerkstelligen. De vragen waar de koplopers momenteel het meest mee worstelen, bevinden zich op thematieken als veranderkunde en het effectief beïnvloeden van collega's en het managementteam. Tijdens de gesprekken zijn meerdere vaardigheden op dit gebied besproken die zinvol zouden kunnen zijn in de ontwikkeling van de digitale koplopers. Een beknopt overzicht daarvan is weergegeven in een woordwolk (zie figuur 2.5).

Figuur 2.5 Woordwolk



In essentie gaat het erom dat de koplopers willen leren hoe zij hun eigen (digitale) kennis en kunde kunnen overbrengen op hun collega's. Neem als voorbeeld de inspiratiesessies die de deelnemers graag ontvangen; idealiter kunnen zij na het doorlopen van de professionaliseringsactiviteit zelf zo'n inspiratiesessie geven. Daarnaast leren de deelnemers graag hoe veranderingen en initiatieven op te zetten, te borgen en verder te brengen in de organisatie. Een mogelijk uitgangspunt van de professionaliseringsactiviteit is het opleiden van "expert-docenten". Zij faciliteren vervolgens hun collega's bij het aannemen van een onderzoekende houding en vanuit hun professionele expertise inbedden van goede ideeën in het onderwijs. Hierop aansluitend wordt bijvoorbeeld met regelmaat genoemd dat de professionalisering zich op I-coaches kan richten, en hoe hun rol binnen de organisatie vorm te geven. Hoe zorgen I-coaches er vervolgens voor dat collega's hen niet voor allerlei kleine vragen benaderen, maar dat zij juist op een hoger niveau andere docenten adviseren en inspireren op het thema digitale didactiek? Specifieke ontwikkeldoelen richten zich op het betrekken en stimuleren van de docenten die weinig intrinsieke motivatie voor het thema hebben. Bijvoorbeeld door coaching of individuele begeleiding en het kunnen overtuigen van het managementteam en de organisatie, zoals door het opstellen van een overtuigend projectplan.

Deze thematieken komen in essentie overeen met hetgeen in de MLI centraal staat. Meermaals kwam ter sprake dat de vaardigheden die de potentiële doelgroep nodig heeft, grotendeels worden ondervangen in de thema's van de MLI. De vraag is dan ook of een volledige master gespecificeerd op digitale vaardigheden voldoet aan de ontwikkelbehoefte van de doelgroep, of dat een andere vorm passender is. Denk aan een op zichzelf staande minor of specialisatie binnen de MLI.

3. Overwegingen professionaliseringsactiviteit

3. Overwegingen professionaliseringsactiviteit

Verskillende overwegingen spelen een rol spelen bij de keuze voor een professionaliseringsactiviteit. Deze overwegingen geven we hier weer.

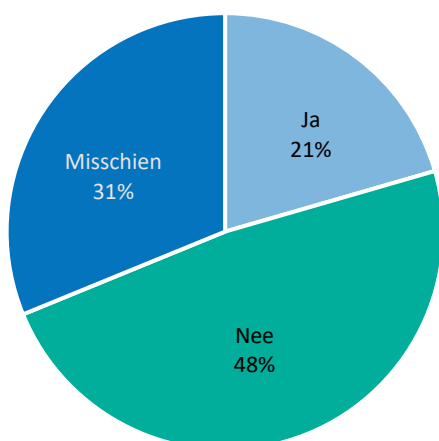
3.1 Argumenten voor een master

Er is een aantal redenen om voor een master als professionaliseringsactiviteit te kiezen. In de vragenlijst noemt iets meer dan de helft van de respondenten die een master heeft gevolgd dat het volgen van een master impact heeft gehad op hun loopbaan. Een aantal deelnemers van de focusgroepen hecht veel waarde aan de mastertitel. Voor zowel interne als externe mobiliteit op de arbeidsmarkt achten zij dit van groot belang. Enkele mensen kiezen bewust voor een master en kiezen – indien het professionaliseringsaanbod niet in een master is vervat – minder snel voor dat aanbod. Meerdere mensen benoemen dat een master digitale didactiek en digitale vaardigheden kan voorzien in een behoefte als dit past bij een persoonlijk traject, bijvoorbeeld van de LB- naar de LC-salarisschaal. Sommige mbo-instellingen verzorgen (interne) trajecten die die overgang van LB naar LC waarborgen, zonder dat daar een mastertitel voor nodig is. Op de vraag of dat een optie was geweest, zeggen deelnemers dat een master toch de voorkeur heeft. Enerzijds door een hogere kwaliteit en theoretische onderbouwing, en anderzijds vanwege de marktwaarde die aan de mastertitel hangt. In de focusgroepen kwam eenzelfde beeld naar voren. Het is dan makkelijker om eventueel ergens anders op masterniveau aan de slag te gaan. Deelnemers merken echter op dat een master effect heeft op hun interne loopbaan. Zo komen ze eerder in aanmerking voor leidinggevende taken en het op zich nemen van extra rollen of “groepjes”. Ze krijgen meer werk aangeboden en op die manier is het voor docenten met masterniveau makkelijker door te groeien naar andere posities en zich op te werken binnen de organisatie.

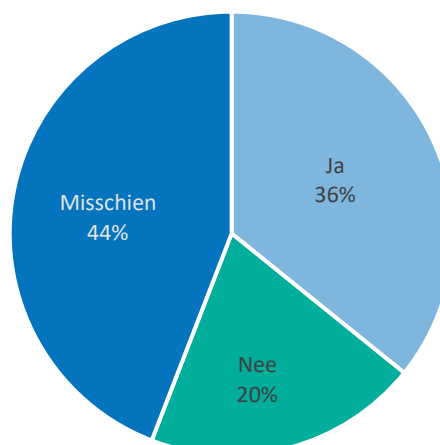
3.2 Argumenten voor een andere professionaliseringsactiviteit

Ondanks bestaande redenen om te kiezen voor een master als professionaliseringsactiviteit, blijkt uit het vorige hoofdstuk dat een master niet per definitie een ideale oplossing is voor de ontwikkelbehoefte op digitaal vlak. Een deel van de docenten ontwikkelt zich liever op een andere manier en voelt weinig voor een master als professionaliseringsactiviteit. De vragenlijst laat zien dat er meer interesse is voor andere professionaliseringsactiviteiten dan voor een master (zie figuur 3.1).

Figuur 3.1 Interesse in een master



Figuur 3.2 Interesse in andere professionaliseringsactiviteiten



Uit de focusgroepen blijkt dat de groep koplopers in theorie wel interesse heeft in een master. Zij twijfelen echter of de opzet van de master zoals die nu het uitgangspunt is, past bij hun ontwikkelvraag. Ten eerste vragen zij zich af of de inhoudelijke thema's passend zijn voor een masteropleiding (wat is de toegevoegde waarde van digitale didactiek, en is inspiratie iets wat op masterniveau plaats moet vinden?). Ten tweede loopt deze groep tegen een grotere ontwikkelvraag aan: die van het aanleren van vaardigheden als coaching, verandercunde en effectief beïnvloeden. Het is de vraag

of een master kan voldoen aan deze ontwikkelbehoeften. Sommigen zijn van mening dat een masterafgestudeerde docent (ook bijvoorbeeld van de MLI) niet direct waarde toevoegt voor de organisatie. Dit komt bijvoorbeeld door een gebrek aan juiste positionering van deze alumni binnen een team. Dit laat onder meer zien dat het aanleren van verandervaardigheden in een master niet per definitie betekent dat er daadwerkelijk waardevolle veranderingen plaatsvinden in een organisatie. Mocht de overweging wel zijn dat deze vaardigheden voldoende aan te leren zijn in een masteropleiding, dan speelt een volgend punt op. De hiervoor genoemde thematieken komen al grotendeels aan bod in de MLI. De vraag die daaruit volgt, is in hoeverre een nieuwe master toegevoegde waarde heeft ten opzichte van het bestaande aanbod aan masteropleidingen en specifiek de MLI. Geopperde alternatieven bevinden zich voornamelijk in het spectrum van modules, minoren en specialisaties. De verandervaardigheden waarover docenten moeten beschikken wanneer zij een voortrekkersrol op het digitale thema op zich willen nemen, zijn niet wezenlijk anders dan die bij een andere innovatie. Wél moeten we niet voorbij gaan aan de andere ontwikkelbehoefte die er speelt, namelijk die van inspiratie op digitaal onderwijs en onderwijskundige onderbouwing voor de keuze voor digitale toepassingen. Het valt te overwegen om deze leervragen op te nemen in een kortdurende opleiding als bijvoorbeeld een specialisatie in de MLI, of als een module die los te volgen is. Met name de optie van een op zichzelf staande module werd vaak genoemd. Zowel vanuit de docenten zelf, die aangeven zich graag te willen specialiseren, als vanuit de hoek van hr-professionals die aangeven dat modulair stapelen van verschillende professionaliseringsactiviteiten goed werkt. Een andere overweging om hierbij mee te nemen, is dat volgens sommigen de titel *master* mogelijk niet de volledige doelgroep aanspreekt. Er zijn genoeg docenten die baat hebben bij deze professionalisering, maar geen master (meer) kunnen of willen doen. Het opzetten van een master heeft bovendien het gevolg dat maar een deel van de docenten deze opleiding volgt. Het zou eigenlijk, zoals meerdere mensen benoemden tijdens de gesprekken, onderdeel zou moeten zijn van *al* het onderwijs. Die verantwoordelijkheid moet dan dus niet bij één specifieke doelgroep liggen.

4. Uitgangspunten professionaliseringsacti- viteit

4. Uitgangspunten professionaliseringsactiviteit

Op basis van de vorige hoofdstukken en de ervaringen van alumni van de MLI valt een aantal uitgangspunten te destilleren die van belang zijn bij het vormgeven van professionaliseringsactiviteiten, ongeacht de gekozen vorm. Het gaat om uitgangspunten die bijdragen aan het bereiken van een maximaal leereffect voor een zo groot mogelijke groep.

- Ten aanzien van de basisvaardigheden die de grootste groep docenten moet beheersen, is een eerste suggestie dat dit meer een plek moet krijgen binnen de **lerarenopleidingen** en **pdg-trajecten** zodat deze basisvaardigheden geborgd zijn bij nieuwe docenten. Daarnaast passeert een verplichte **bijscholing** om deze basisvaardigheden bij iedere docent op peil te krijgen en te houden de revue. Om docenten te stimuleren zich verder te verdiepen in digitale didactiek zouden vrijblijvende **inspiratiesessies** (verwerkt in bestaande activiteiten) goed kunnen werken. Het vooropstellen van het studentenbelang en het voorbereiden van studenten op de arbeidsmarkt kan helpen om de noodzaak van professionalisering in digitale vaardigheden bij docenten meer onder de aandacht te brengen.
- Voor de docenten die zich verder willen bekwamen in digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs kunnen verdere professionaliseringsactiviteiten worden georganiseerd. De voorkeur ligt in dit geval bij een vrije vorm, met een flexibele opzet en inhoud waarbij docenten een **eigen casus** inbrengen en hier tijdens de professionalisering mee aan de slag gaan. De deelnemers willen graag de ruimte om digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs in hun eigen situatie te onderzoeken en ermee te experimenteren. Voorwaarde is wel dat er gedegen begeleiding en sturing aanwezig is. Dit kan bijvoorbeeld door agile of kort-cyclisch te werken en regelmatig contactmomenten tussen de docent en de begeleider in te bouwen.
- Hierop voortbordurend: het inbrengen van eigen casussen biedt ruimte voor **maatwerk** in de professionaliseringsactiviteit. Zo ervaren sommige MLI-alumni dat zij met regelmaat de praktijk moesten aanpassen op de eisen van de master, in plaats van dat zij de vereisten van de master eenvoudig konden toepassen in de praktijk. Zeker bij veranderstukken zijn de verschillende docenten met uiteenlopende casussen in verschillende fases van de verandering. Dit vraagt om professionalisering op maat en een kleine groepsgrootte.
- Een **praktisch toepasbare insteek** is van belang. Er is behoefte aan ontwikkeling op een manier die aansluit bij de dagelijkse praktijk en die direct toepasbaar is. Dit maakt de professionalisering toegankelijker. Veel van de deelnemers kiezen bijvoorbeeld niet voor een master Onderwijskunde, omdat die te theoretisch is en het daar uitgevoerde onderzoek niet aansluit bij hetgeen zij als docenten meemaken.
- De directe leidinggevende moet een **steunende en faciliterende rol** op zich nemen. Steun vanuit de leidinggevende is een cruciale factor in het succes van een opleidingstraject. Zo dient er genoeg tijd en ruimte te zijn om aan de professionalisering te werken, denk aan een vaste studiedag en tijd om in de praktijk met een opdracht aan de slag te gaan. Ook het faciliteren van leren binnen het team en het voldoende positioneren van de docent binnen het team of de organisatie valt hieronder. Daarnaast is afstemming nodig over een duidelijke casus die bekend is bij beide partijen alsmede overeenstemming over de toegevoegde waarde van de casus voor de organisatie. Ook hulp bij het opzetten van een professionele leergemeenschap om de verandering te borgen kan hier onderdeel van zijn. Een potentiële professionaliseringsactiviteit lijkt hieraan weliswaar niet direct iets bij te dragen, maar sommige MLI-opleidingen stellen een contract op tussen docent en leidinggevende met daarin duidelijke verwachtingen en afspraken. Dit gaat onder meer over praktische afspraken zoals tijd en geld, alsmede het vastleggen van de casus die centraal staat. Beide partijen hebben op deze manier iets om op terug te vallen indien dat nodig is.

5. Conclusies en aanbevelingen

5. Conclusies en aanbevelingen

Docenten in het mbo hebben op digitaal vlak een ontwikkelbehoefte. Enerzijds is er een groep docenten die (net niet) basisvaardig is, wel baat heeft bij verdere professionalisering op dit gebied, maar niet de interesse heeft en de tijd er-vaart om hiermee aan de slag te gaan. Anderzijds is er ook een groep “koplopers” die zich graag in een voortrekkersrol ziet, en zich daar verder in wil ontwikkelen. Hun leervragen bevinden zich op het gebied van de inhoud. Zij zoeken naar inspiratie, willen op de hoogte blijven van (nieuwe) trends en hebben behoefte aan theoretische onderbouwing voor de activiteiten die zij momenteel al uitvoeren. Verder ligt er een grote ontwikkelvraag op het gebied van veranderkunde, innovatie en implementatie. Het is de vraag of een nieuwe master digitale didactiek het juiste instrument is om in de leerbehoefte te voorzien. Zo zijn er twijfels bij het onderscheiden van *digitale* didactiek ten opzichte van didactiek en ondervangt de MLI grotendeels de ontwikkelvraag met betrekking tot veranderkunde. Gegeven deze conclusie adviseren wij vanuit Regioplan aan MBO Digitaal om te kijken naar andere vormen van bij- en nascholing dan een master. Hierbij moet overigens wel worden bedacht dat aan dit onderzoek vooral medewerkers en docenten van roc’s hebben meege- werkt. Voor een meer gedifferentieerd breed beeld van de mbo-doelgroep als geheel adviseren wij MBO Digitaal om de bevindingen en onderstaande aanbevelingen terug te leggen aan docenten en medewerkers van aoc’s en vakscholen om na te gaan of daar nog andere dan wel meer specifieke behoeften zijn.

- Ter optimalisatie van de basisvaardigheden adviseren wij MBO Digitaal om met eerste- en tweedegraads lerarenop- leidingen en aanbieders van pdg-trajecten in gesprek te gaan over hoe digitale vaardigheden in hun aanbod te bor- gen, om zo de toekomstige docenten al meer digitaal vaardig te laten zijn.
- Om de huidige docenten basisvaardig te maken, adviseren we om te inventariseren welke mogelijkheden er zijn voor bijscholingstrajecten waarin iedere docent digitale (basis)vaardigheden aangeleerd krijgt. Hiervoor valt aan te sluiten bij de opzet van de huidige *monitor Leren en lesgeven met ICT*. Deze monitor meet onder andere het competentieni- veau van docenten. Dat biedt een goede basis voor het inrichten van de bijscholingstrajecten.
- Naast formele bijscholing bieden ook andere activiteiten mogelijkheden voor professionalisering. We adviseren om in gesprek met mbo-scholen in kaart te brengen welke laagdrempelige en inspirerende activiteiten door MBO Digitaal zijn te initiëren. De ingang voor deze activiteiten lijkt in eerste instantie te liggen bij de sleutelfiguren in de organisatie zoals hr of opleidingsmanagers. Deze laagdrempelige activiteiten dragen bij aan nieuwsgierigheid onder docenten en spreken hun intrinsieke motivatie op dit thema aan. MBO Digitaal kan de ontwikkeling van leergemeenschappen of practoraten stimuleren, bijvoorbeeld door aan te sluiten bij de plannen die instellingen in het kader van de Werk- agenda mbo hebben geformuleerd. Ongeacht het type activiteit is het volgens ons van belang om bij deze activiteiten studentontwikkeling een belangrijke positie te geven.
- Tot slot adviseren we MBO Digitaal om verder na te denken over mogelijk nascholingsaanbod voor docenten die zich veel bezighouden met digitale didactiek en digitaal veilig onderwijs. Een master lijkt niet de meest geschikte vorm voor de ontwikkelbehoefte. We bevelen MBO Digitaal aan om uit te zoeken of verdieping op digitale didactiek en digi- taal veilig onderwijs voor docenten via een specialisatiemodule mogelijk is. Past een dergelijke module binnen de MLI, waardoor docenten zich zowel kunnen professionaliseren op het digitale thema als op veranderkunde en imple- mentatie zodat zij de geleerde kennis en kunde ook kunnen terugbrengen binnen hun eigen teams en organisatie? Hierover dient het gesprek gevoerd te worden tussen MBO Digitaal en de opleidende instanties.

Regioplan

Jollemanhof 18
1019 GW Amsterdam
T +31(0)20 531 53 15
www.regioplan.nl



REGIOPLAN
PARTNER VOOR MAATSCHAPPELIJKE IMPACT