



Stappen in LOB en burgerschap

Professionalisering en
kwaliteitsverbetering LOB en
burgerschapsonderwijs mbo

Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	5
1.1	Achtergrond van het onderzoek.....	5
1.2	Doelstelling en onderzoeksvragen	7
1.3	Aanpak en leeswijzer	8
2	Analyse beleidsopties burgerschap.....	9
2.1	Bevoegdheidseisen of bekwaamheidseisen voor docenten.....	10
2.2	Een verplicht vak burgerschap en urennormen	12
2.3	Landelijke eindtermen en resultaatverplichting.....	13
2.4	Processeisen aan scholen.....	15
2.5	Beschikbare kennis	17
2.6	Conclusies en aanbevelingen.....	20
3	Profiel docent burgerschapsonderwijs.....	22
3.1	Aanleiding en uitgangspunten	22
3.2	Taken burgerschapsdocent	23
3.3	Taken coördinator of expertdocent burgerschapsonderwijs	24
3.4	Burgerschapsvormende taken voor alle docenten.....	24
3.5	Competenties burgerschapsdocent.....	25
3.6	Ontwikkelpaden	26
4	Kwaliteitskader LOB	27
4.1	Het belang van LOB	27
4.2	Wat weten we uit onderzoek over de vormgeving en effecten van LOB?	28
4.3	Richtlijnen voor LOB in het mbo.....	30
5	Scholingsbehoefte LOB en burgerschap	34
5.1	Taakverdeling LOB en burgerschapsonderwijs.....	34
5.2	Competentie en professionaliseringsbehoefte	36
5.3	Tevredenheid over aanbod	45
5.4	Samenvatting.....	47
6	Conclusies en aanbevelingen	49
6.1	Conclusies en aanbevelingen burgerschapsonderwijs	49
6.2	Conclusies en aanbevelingen voor LOB.....	53
Bijlage 1	Literatuur.....	56
Bijlage 2	Gesprekspartners en deelnemers	59
Bijlage 3	Achtergrondkenmerken enquête	62

1 Inleiding

In opdracht van de MBO Raad, het ministerie van OCW, het Kennispunt MBO Burgerschap en het Expertisepunt LOB heeft Oberon in een ontwerponderzoek tussen april en december 2021 gewerkt aan een kwaliteitskader voor LOB en burgerschap, bekwaamheidsprofielen en een overzicht van scholingsbehoeften. Doel is het bieden van concrete handvatten voor de kwaliteitsverbetering van LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo. In dit inleidende hoofdstuk gaan we in op de aanleiding en achtergrond van het onderzoek (wettelijke kaders, praktijk en knelpunten), het doel en de aanpak.

1.1 Achtergrond van het onderzoek

Wettelijke kaders loopbaan en burgerschap

Burgerschap en Loopbaanoriëntatie en –begeleiding (LOB) maken onderdeel uit van het generieke deel van de kwalificatiestructuur. In de bijlage van het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen (EKB) zijn de kwalificatie-eisen voor LOB en Burgerschap in het mbo beschreven.

Kwalificatieopdrachten beroepsonderwijs

Deelnemers kwalificeren zich voor:

- Uitoefening van een beroep
- Deelname aan de maatschappij (burgerschap)
- Doorstroom naar een hoger onderwijsniveau.

Verplichte elementen curriculum

<i>LOB</i>	<i>Burgerschap</i>	<i>Gezamenlijk</i>
Capaciteitenreflectie	Politiek-juridische dimensie	Kritisch denken
Motievenreflectie	Economische dimensie	
Werkexploratie	Sociaal-maatschappelijke dimensie	
Loopbaansturing	Dimensie vitaal burgerschap	
Netwerken		

Om aan de doelstellingen van het beroepsonderwijs te voldoen hebben mbo-instellingen de wettelijke verplichting tot het aanbieden van LOB en burgerschapsonderwijs. Ook is uit verschillende documenten op te maken dat de wetgever elke instelling vraagt om een visie te hebben op burgerschap en LOB, die per team kan worden geoperationaliseerd¹.

Mbo-instellingen dienen een vorm van loopbaanoriëntatie- en begeleiding (LOB) te bieden die studenten 'voorbereidt op de beroepspraktijk, vervolgonderwijs en de samenleving'. Dit onderwijsprogramma dient vervolgens te zijn afgestemd op het kwalificatiedossier en op de keuzedelen, wettelijke beroepsvereisten en onderwijs- en vormingsdoelen van de opleiding zelf. Hoe mbo-instellingen en opleidingen hier precies invulling aan geven is niet vastomlijnd. Elementen waar een

¹ Zie o.a. de Voortgangsbrief 2019 aan de Tweede Kamer over de burgerschapsagenda en MBO Raad (2009) Brondocument Burgerschap, Leren en Loopbaan in het mbo.

opleiding ten minste aandacht aan moet besteden binnen het LOB-onderwijs zijn capaciteitenreflectie, motievenreflectie, werkexploratie, loopbaansturing en netwerken – de vijf loopbaancompetenties.

Ook bij burgerschap heeft de wetgever er gezien de verscheidenheid in het mbo voor gekozen om vrij te laten hoe mbo-instellingen hier invulling aan geven. Op hoofdlijnen is in een bijlage van het examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen (EKB) bepaald dat burgerschapsonderwijs op vier dimensies betrekking heeft: politiek-juridische dimensie, economische dimensie, sociaal-maatschappelijke dimensie en vitaal burgerschap. Daarnaast moeten mbo-instellingen in zowel LOB als burgerschap sinds 2016 aandacht geven aan kritische denkvaardigheden.

In tegenstelling tot beroepsgerichte vakken en de andere generieke vakken, gelden voor LOB en burgerschapsonderwijs een *inspanningsverplichting* en geen *resultaatverplichting*. De wetgever kwam tot dit besluit omdat “de kwalificatie-eisen voor loopbaan en burgerschap niet zo gespecificeerd en handelingsgericht kunnen worden aangegeven als de kwalificatie-eisen voor een beroep”². Studenten doen hierdoor geen examen voor LOB en burgerschap, maar moeten voldoen aan een door de mbo-instelling in de Onderwijs- en Examenregeling (OER) vastgelegde inspanningsverplichting. De examencommissie van de instelling moet vervolgens vaststellen of hieraan is voldaan, de Inspectie van het Onderwijs ziet toe op de manier waarop dit gedaan wordt.

Praktijk en knelpunten

In 2016 gaf de minister van OCW al aan dat er uitdagingen lagen op het gebied van borging en kwaliteit, betrokkenheid en visie en professionalisering op het gebied van LOB en burgerschapsonderwijs³. In september 2017 ondertekenden de minister van OCW en de MBO Raad de burgerschapsagenda mbo (2017-2021)⁴, met als doel het burgerschapsonderwijs in het mbo naar een hoger plan te brengen.

Ondanks de gezamenlijke aanpak blijven er uitdagingen bestaan rondom borging, professionaliteit en doorlopende leerlijnen. Tegelijkertijd speelt ook de vraag of de vrijheid waarmee de instellingen dit onderwijs mogen inrichten niet leidt tot een aantal knelpunten. Aspecten waar veel discussie over bestaat zijn de verhouding tussen kennis, vaardigheden en houdingsaspecten; tussen een beroepsgerichte en een beroepsonafhankelijke invulling; en de mate waarin LOB en burgerschap ook gericht dienen te zijn op een gewenste houding/gedrag. Inhoudelijke knelpunten voor LOB zijn met name de doorlopende leerlijnen tussen vmbo en mbo en het realiseren van een integraal aanbod⁵. Dit zien we ook terugkomen bij burgerschapsonderwijs. Ook burgerschapsonderwijs is weinig integraal⁶. **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**: afstemming met beroepsvakken en andere generieke onderdelen vindt weinig plaats, evenmin als uitwisseling tussen docenten burgerschap uit verschillende opleidingen binnen één instelling. Daarbij geven docenten aan een samenhangende visie en sturing binnen de instelling te missen. De behoefte aan betere afstemming heeft ook voor burgerschap betrekking op doorlopende leerlijnen: de afstemming op het vmbo-curriculum en de aansluiting bij het beroep. Mbo-instellingen hebben niet altijd voor zichzelf helder welke doelen ze nastreven. Daarbij zijn er grote verschillen in inhoud en type onderwijsactiviteiten en in hoe studenten beoordeeld worden.

² <https://burgerschapmbo.nl/beleid-en-regelgeving/inspanningsverplichting-en-resultaatverplichting/>

³ Tweede Kamerbrief (28 september 2016). Loopbaanoriëntatie- en begeleiding. 1062328

⁴ Burgerschapsagenda mbo 2017-2021: Een impuls voor burgerschapsonderwijs

⁵ Ternité, E.M., Verbakel, M., Schreurs, M., Groenewoud, L. & Evers, L. (2020). Behoeft en aanbod professionalisering LOB. Euroguidance.

⁶ Elfering, S., Den Boer, P. & Tholen, R. (2016). LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo: Eindrapport. KBA Nijmegen & ResearchNed

Mede hierdoor hebben mbo-instellingen weinig zicht op de kwaliteit van hun burgerschapsonderwijs⁷. Slechts de helft van de mbo-instellingen gaf aan dat dit schoolbreed wordt gemeten en zelfs dan wordt vaak enkel de kennis over burgerschapsaspecten gevolgd en minder vaak vaardigheden, houdingen of sociaal-emotionele ontwikkeling.

1.2 Doelstelling en onderzoeksvragen

Doelstelling

Gegeven bovenstaande knelpunten, geven jongeren en docenten aan behoefte te hebben aan herkenbaar LOB en burgerschap in het curriculum, kwalitatief goede begeleiding en meer uniformiteit. Ook de Tweede Kamer heeft de regering afgelopen jaren regelmatig via moties verzocht zich meer in te zetten voor professionalisering, kwaliteit en uniformiteit in het burgerschapsonderwijs. Dit geluid over LOB is vanuit de Kamer al eerder kenbaar gemaakt middels de motie Duisenberg uit 2016.

Daarom hebben de MBO Raad, het ministerie van OCW, het Kennispunt MBO Burgerschap en het Expertisepunt LOB gezamenlijk aan Oberon gevraagd om via een ontwerponderzoek te komen tot een gemeenschappelijk en richtinggevend (minimum) beleids- en kwaliteitskader voor LOB en Burgerschap. Elementen van dat kader zijn onder meer mbo docentprofielen en handvatten om dat kader en die profielen te verankeren in de kwaliteitscyclus van scholen. Daarnaast is het doel om concrete handvatten aan mbo-scholen, onderwijsprofessionals, lerarenopleidingen en beleidsmakers te bieden. Het is de ambitie van de partijen om de resultaten van dit traject na accordering op te nemen in (nieuwe) bestuurlijke afspraken.

Onderzoeksvragen

De volgende drie onderzoeksvragen staan centraal in dit ontwerponderzoek:

- Op landelijk niveau: wat zijn mogelijke, bruikbare en effectieve kaders en richtlijnen die mbo-instellingen, docenten en opleiders kunnen helpen om met meer kwaliteit en eenduidigheid invulling te geven aan LOB en burgerschap?
- Op instellingsniveau: wat zijn mogelijke instrumenten om de professionalisering van docenten voor LOB en burgerschap te ondersteunen en de inbedding van LOB en burgerschap in kwaliteitsbeleid een plaats geven?
- Op professionelniveau: welke kennis en deskundigheid is nodig als docent/begeleider om LOB en burgerschap te geven?

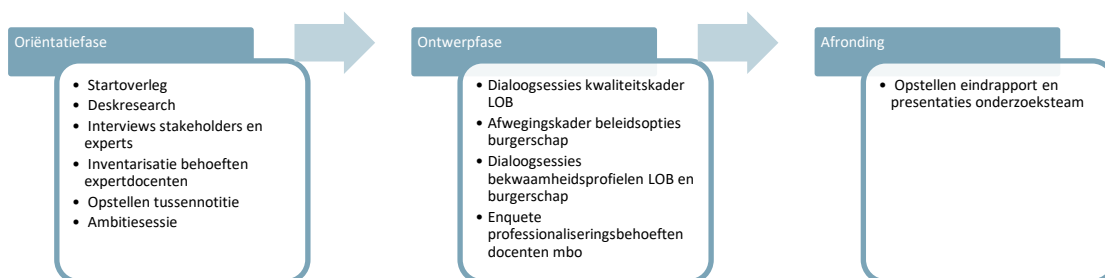
⁷ Bomhof, M., Walraven, M., Ledoux, G. (2016). Burgerschap op school – een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage (po, vo, so en mbo). Oberon en Kohnstamm Instituut.

1.3 Aanpak en leeswijzer

Aanpak

Het onderzoek kende een gefaseerde aanpak, zoals weergegeven hieronder.

Figuur 1.1 Het onderzoek op hoofdlijnen



De oriëntatiefase had als doel om een scherper beeld te krijgen van de huidige situatie en wat volgens verschillende stakeholders nodig is om met meer kwaliteit en eenduidigheid invulling te geven aan LOB en burgerschap. Deze fase bestond uit een deskresearch (zie bijlage 1), een ronde interviews met stakeholders en experts en twee groepsgesprekken met expertdocenten LOB en burgerschap. Daarna is een tussennotitie opgesteld, die eind juli 2021 is besproken met vertegenwoordigers van instellingen, docenten, studenten en het ministerie.

Na de zomer is in de ontwerpfase met betrokkenen via dialoog- en ontwerpssessies gewerkt aan een kwaliteitskader LOB en een docentprofiel burgerschap, als instrumenten voor professionalisering en kwaliteitsverbetering. Ook is een notitie geschreven over mogelijke beleidsopties burgerschap. Tenslotte hebben we een vragenlijst uitgezet onder een representatief panel van mbo-docenten over hun taken en scholingsbehoefte op het terrein van burgerschapsonderwijs en LOB (zie ook bijlage 3). Meer informatie over de aanpak van het onderzoek en de betrokken in de verschillende fases is opgenomen in de relevante hoofdstukken en in bijlage 2.

Leeswijzer

Tijdens het onderzoek zijn verschillende tussenproducten opgeleverd. Deze zijn in de afrondingsfase in dit rapport bij elkaar gebracht. Hoofdstuk twee analyseert argumentaties en draagvlak voor verschillende beleidsopties om burgerschapsonderwijs in het mbo te versterken. Hoofdstuk drie bevat het docentprofiel burgerschap zoals opgesteld door de ontwerpgroep en hoofdstuk vier bevat het kwaliteitskader LOB. In hoofdstuk vijf presenteren we de resultaten van de enquête, waarna we in hoofdstuk zes de uitkomsten samenbrengen, conclusies trekken en aanbevelingen doen.

2 Analyse beleidsopties burgerschap

Eén van de vragen in de ontwerpfase van onderzoek luidt : *Welke kaders en richtlijnen zijn mogelijk, bruikbaar en effectief om mbo-instellingen meer duidelijkheid te bieden over een kwalitatieve invulling van burgerschapsonderwijs?*

In een tussennotitie hebben we een beeld geschetst van de huidige situatie rondom burgerschapsonderwijs en het bijhorende beleid in het mbo. Breed leeft in het mbo-veld de wens tot meer uniformiteit en hogere kwaliteit. Hoe dat het beste te realiseren is, is echter een punt dat nog volop in discussie is. In de tussennotitie gaven we een eerste overzicht van verschillende beleidsopties, die ook zijn opgenomen in de aanbevelingen van de evaluatie van de Burgerschapsagenda mbo⁸.

Het doel van deze analyse is het verder uitwerken en verkennen van verschillende beleidsopties voor burgerschapsonderwijs. Om goed te kunnen afwegen welke opties relevant, realistisch en (potentieel) effectief zijn voor burgerschap, worden verschillende beleidsopties in dit afwegingskader geconcretiseerd en geanalyseerd aan de hand van voor- en nadelen en draagvlak. Daarnaast wordt gerefereerd aan beschikbare kennis over effectieve sturing in het onderwijs om te komen tot aanbevelingen. Deze analyse is ondersteunend aan de (bestuurlijke) gesprekken die komende periode gevoerd worden over verschillende mogelijke beleidsopties en maatregelen om de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs binnen het mbo te vergroten.

Aanpak

Dit hoofdstuk is gebaseerd op een brede gespreksronde met betrokkenen voor de zomer van 2021, een gesprek met juristen en beleidsmedewerkers van OCW, een peiling en discussie met ongeveer 40 contactpersonen burgerschap van mbo-instellingen eind september en een scan van literatuur over effectief onderwijsbeleid. Dit concept is begin december besproken met JOB, MBO Raad en het ministerie van OCW in de stuurgroep van de burgerschapsagenda.

Leeswijzer

De beleidsopties die op dit moment de ronde doen zijn in te delen in drie typen of groepen⁹.

- Ten eerste aanpassingen in wet- en regelgeving waarbij de beleidsoptie een voorschrijvend karakter heeft, gericht op standaardnormen (wat of hoe). Een voorbeeld hiervan is het opstellen van meer eisen aan docenten, aan studenten of het instellen van een urennorm.
- Een tweede optie is om aanpassingen te maken in wet- en regelgeving met een open karakter, gericht op proceseisen aan scholen (dat). Denk hierbij aan eisen op gebied van visie, kwaliteitsborging of facilitering van professionalisering.
- Ten derde is er nog de optie om in plaats van aanpassingen in wet- en regelgeving, afspraken op bestuurlijk niveau te maken. Hierbij kan gedacht worden aan het opnemen van afspraken over onderdelen als visie, curriculum of professionalisering in een nieuw bestuursakkoord.

Voor de eerste twee groepen zullen in deze notitie een aantal concrete beleidsopties worden besproken. Hierbij zal aandacht worden besteed aan de huidige (wettelijke) situatie, de mogelijke

⁸ Den Boer en Leest (2021)

⁹ Zie ook Den Boer en Leest (2021).

vormgeving van deze opties, de voor- en nadelen zoals genoemd in het veld en wordt waar mogelijk een indicatie van het draagvlak voor deze beleidsoptie gegeven. Over de invulling van bestuurlijke afspraken heeft de MBO Raad in najaar 2021 een veldoriëntatie georganiseerd. Op het moment van deze publicatie is er overleg tussen MBO Raad en OCW over de vertaling daarvan in een (eventueel) nieuw bestuursakkoord.

2.1 Bevoegdheidseisen of bekwaamheidseisen voor docenten

Een deel van de gesprekspartners pleit voor het formuleren van eisen aan docenten die burgerschapsonderwijs verzorgen, om de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs in het mbo te verbeteren. De meest verstrekkende optie die hierbij wordt genoemd is het stellen van bevoegdheidseisen¹⁰, ook wordt gesproken over bekwaamheidseisen.

Bevoegdheidseisen

De wet- en regelgeving voor het mbo kent op dit moment geen (vakspecifieke) wettelijke bevoegdheidseisen. Het bevoegd gezag van de mbo-school bepaalt of iemand vakinhoudelijk bekwaam is voor het vak dat hij of zij wil geven. Om benoembaar te zijn moet een docent beschikken over een diploma van een eerste- of tweedegraads lerarenopleiding óf over een geschiktheidsverklaring in combinatie met het getuigschrift pedagogisch-didactische scholing WEB (PDG).

Het mbo kent ook geen verdere regeling over vakgebieden waarbinnen een docent mag worden ingezet, in lijn met de sectorwetgeving (WEB), die geen regels stelt over welke ‘vakken’ een opleiding dient te omvatten.

Het stellen van bevoegdheidseisen voor docenten burgerschap kan volgens voorstanders zowel voor instellingen als docenten duidelijkheid bieden over wat er verwacht wordt bij het verzorgen van burgerschapsonderwijs. Een bevoegdheidseis borgt de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van docenten, en daarmee de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs. Een wettelijke bevoegdheidsregeling geeft ook het toezicht een helder criterium om toe te zien op de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs. Anderzijds lijkt een groot obstakel van deze beleidsoptie dat de invoering ervan een complex en ingrijpend, wettelijk proces is. Het invoeren van bevoegdheidseisen per vak zou ingrijpend zijn omdat het zo verschilt van de huidige praktijk en wetgeving in het mbo en het daarom raakt aan de bevoegdheidendiscussie in het mbo in bredere zin. Het is niet mogelijk om een vakspecifieke bevoegdheid voor burgerschap te introduceren, zonder structurele wijzigingen in het huidige wettelijke stelsel van benoembaarheid in het mbo door te voeren en het introduceren van regelgeving die ‘vakken’ en ‘vakbevoegdheden’ introduceert.

Samen met de uitvoeringsvragen die geadresseerd moeten worden (welke opleidingen leiden tot een bevoegdheid burgerschap, wat vraagt dit van de huidige docenten, zijn er voldoende nieuwe bevoegde docenten te vinden?), is daarmee de niet-passendheid of proportionaliteit van deze beleidsoptie het belangrijkste nadeel dat wordt genoemd. Mocht de wetgever besluiten tot een dergelijke wijziging, dan ligt het voor de hand om breder en in samenhang te kijken naar de generieke vakgebieden die op dit moment worden onderscheiden in het mbo: Nederlands, Engels, rekenen, loopbaan en burgerschap.

¹⁰ Eidhof en Nieuwelink (2021) burgerschapsonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs, brief aan de leden van de Tweede Kamercommissie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Amsterdam 14 juni 2021

Bekwaamheidseisen

Om de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs te waarborgen, wordt het vaststellen en implementeren van aanvullende vakspecifieke bekwaamheidseisen voor burgerschap als een meer op het mbo toegesneden optie genoemd. Het mbo kent, net als andere sectoren, echter alleen generieke wettelijke bekwaamheidseisen voor docenten¹¹. Deze bekwaamheidseisen geven het minimum aan van wat een leraar moet weten en kunnen, onderverdeeld in drie dimensies: *vakinhoudelijke bekwaamheid*, *vakdidactische bekwaamheid* en *pedagogische bekwaamheid*. Een mogelijkheid is om dit uit te breiden met een specifiek bekwaamheidsprofiel voor burgerschapsonderwijs. Dit profiel zouden scholen dan kunnen inzetten wanneer zij nieuwe docenten aannemen of richting geven aan de professionalisering van docenten die nu burgerschapsonderwijs verzorgen.

Het bekwaamheidsprofiel kan beschrijvingen van verschillende aspecten van 'de burgerschapsdocent' bevatten. Uit de gesprekken en eerdere verkenningen komt een redelijke consensus over de benodigde competenties van een goede docent burgerschap. Dan gaat het om een goede kennisbasis, vakdidactische vaardigheden die reflectie, interactie en het aanleren van een kritische houding stimuleren, het pedagogisch vermogen om een veilig klimaat voor discussies te creëren en oog voor verbinding met omgeving, beroep en maatschappij.

Een profiel waarin dergelijke punten beschreven staan, kan gebruikt worden in de werving van nieuwe docenten maar ook bij de werkverdeling binnen teams. In dit bekwaamheidsprofiel kan onder andere de voorkeur worden uitgesproken voor een docent met een opleidingsachtergrond in aan burgerschap verwante vakken (bijvoorbeeld maatschappijleer of geschiedenis). Daarnaast kunnen ook uitspraken worden gedaan over affiniteit met burgerschap en over eventueel benodigde bijscholing om kennis en vaardigheden aan te vullen.

De vraag is daarbij welke status een dergelijk profiel krijgt. Kunnen scholen een bekwaamheidsprofiel vrijwillig gebruiken als een HR- of werkverdelingsinstrument, of wordt de inzet ervan verplicht gesteld waardoor het meer als indiensttredingstoets zal fungeren? Verplichte bekwaamheidseisen worden voor de andere onderdelen van mbo-opleidingen ook niet gesteld. Daarmee kent deze variant vergelijkbare nadelen als de bevoegdheidseisen hierboven, wat betreft aanpassingen in wet- en regelgeving en voor gebruik en handhaving ervan in de praktijk.

Een bekwaamheidsprofiel hoeft echter niet noodzakelijk een wettelijke status te hebben, zodat voor het invoeren ervan geen aanpassingen in wet- en regelgeving nodig zijn.

Een nadeel dat wordt genoemd van een specifiek profiel is dat dit er (impliciet) vanuit gaat dat burgerschapsonderwijs los staat van het overige onderwijs. Dit gaat in tegen de visie van een deel van de instellingen en opleidingen dat burgerschapscompetenties integraal in het curriculum aan bod moeten komen, verweven met de beroepsvaardigheden. Hierbij zijn beroepsgerichte docenten ook verantwoordelijk voor het ontwikkelen van deze competenties. Vanuit deze visie wordt eerder gepleit voor het opnemen van bepaalde kennis of vaardigheden in de algemene bekwaamheidseisen voor alle docenten mbo.

Bijna alle gesprekspartners uit het werkveld pleiten voor het opstellen en uitdragen van een vorm van bekwaamheidseisen in de vorm van een docentprofiel burgerschap. De meningen verschillen nog over de precieze vorm waarin deze eisen en dit profiel moeten worden gegoten. Het grootste gedeelte van

¹¹ Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (<https://wetten.overheid.nl/BWBR0018692/2020-08-01>)

de gesprekspartners is voor het opzetten van een landelijk bekwaamheidsprofiel door de sector zelf, waaraan de mate waarin een docent (al) geschikt is om burgerschapsonderwijs te verzorgen kan worden getoetst. Een klein deel pleit ervoor om meer specifieke bevoegdheidseisen wel wettelijk vast te leggen in wet- en regelgeving.

2.2 Een verplicht vak burgerschap en urennormen

Een aantal gesprekspartners stelt dat om een minimum kwaliteit te kunnen garanderen, burgerschapsonderwijs een minimum aantal uren zou moeten worden onderwezen. Het instellen van een urennorm waarbij een doorlopende leerlijn burgerschap met een voldoende aantal uren per jaar wordt opgesteld, kan wenselijk zijn om scholen meer richting te geven. Het instellen van een urennorm zou logischerwijs betekenen dat burgerschap een apart vak moet worden.

Verplicht vak

Op dit moment kent het mbo geen wettelijk voorgeschreven ‘vakken’, zoals in het vo. Voor het opstellen van ‘eindtermen’ wordt in het mbo gebruik gemaakt van de kwalificatiestructuur en kwalificatiedossier. In een kwalificatiedossier staat het geheel van bekwaamheden beschreven die een afgestudeerde van een beroepsopleiding kwalificeert voor het functioneren in een beroep of beroepsgroep, in het vervolgonderwijs en als burger. Het bevoegd gezag dient ervoor te zorgen dat een student deze kwalificatie binnen de vastgestelde studieduur kan bereiken en dat het onderwijsprogramma evenwichtig is verdeeld. In lijn met deze opzet, kent het mbo alleen een algemene urennorm, die is onderverdeeld in begeleide onderwijstijd en beroepspraktijkvorming. Voor afzonderlijke onderdelen is geen urennorm vastgelegd, dus ook niet voor burgerschapsonderwijs.

Een voordeel van het wettelijk borgen van burgerschap als vak is dat op deze wijze de inhoud van de kwalificatie-eisen in een curriculum structureel geborgd wordt, met verwachte positieve gevolgen voor de kwaliteit. Anderzijds kan burgerschap gezien worden als integrale opdracht binnen het mbo; iets wat niet in één vak te gieten valt. Zo wordt op een deel van de mbo-scholen burgerschap op dit moment geïntegreerd met bijvoorbeeld de praktijkvakken of andere generieke vakken.

Om verschillen tussen opleidingen tegemoet te komen, kan het wellicht werken om als overheid niet teveel richting te geven aan de vorm waarin het burgerschapsonderwijs wordt gegoten. Ongeacht of het als apart vak op het rooster staat of geïntegreerd gegeven wordt, is het belangrijk om burgerschapsonderwijs structureel te verzorgen om meetbaar effectief zijn (zie ook hoofdstuk 6).

Het invoeren van burgerschap als verplicht vak kent weinig draagvlak onder docenten en anderen in de sector. Het past niet bij de huidige wetgeving en het ligt niet in lijn met de professionele autonomie van teams over het inrichten van hun opleiding en de inzet op eindtermen en kwalificatiedossiers als inhoudelijk kader. Deze optie zou dan ook een zeer ingrijpende wijziging van het huidige stelsel van wet- en regelgeving betrekken, die fors ingrijpt op de autonomie van teams (professioneel statuut) en de inrichtingsvrijheid van scholen.

Urennorm

Vanuit bovenstaande overwegingen is er ook weinig draagvlak voor het instellen van een urennorm. Een klein aantal gesprekspartners geeft aan liever geen apart vak ‘burgerschap’ te zien, maar juist wel een verplicht aantal uren. Om degenen die binnen de opleiding belast zijn met het versterken van het burgerschapsonderwijs te ondersteunen, zou een dergelijke urennorm een wettelijke ‘stok achter de deur’ kunnen zijn. Het geeft de huidige gevarieerde invulling van burgerschapsonderwijs in het mbo wat

meer sturing en structuur. Daarnaast creëert een urennorm voor hen duidelijkheid en is het toetsbaar. Het geeft de Inspectie iets om handen voor het toezicht en kan zorgen voor een goede borging in het curriculum. De bezwaren en nadelen komen grotendeels overeen met die we hierboven bespraken. Aanvullend geven enkele gesprekspartners van opleidingen waar op dit moment al wel veel aandacht is voor burgerschap aan bang te zijn dat het instellen van een landelijke urennorm zal betekenen dat een minimaal aantal uren in de praktijk ook de (maximum) norm wordt.

2.3 Landelijke eindtermen en resultaatverplichting

De huidige inspanningsverplichting op het vlak van burgerschap leidt in de praktijk tot vrijblijvendheid voor studenten, docenten en instellingen. Een van de beleidsopties die betrokkenen noemen is de huidige inspanningsverplichting voor studenten te vervangen door een resultaatverplichting, waarbij kennis en vaardigheden getoetst worden. Ook wordt gepleit voor meer duidelijkheid over de doelstellingen en eindtermen. Voor het instellen van een resultaatverplichting zou de wetgever naar verschillende beleidsopties kunnen kijken.

Huidige situatie

De Wet Educatie en beroepsonderwijs (WEB) geeft het mbo drie kwalificatieopdrachten: deelnemers voorbereiden op uitoefening van beroepen, de algemene vorming en de persoonlijke ontplooiing te bevorderen, en bij te dragen aan het maatschappelijk functioneren. Dit is voor het mbo enerzijds specifiek uitgewerkt in beroeps-specifieke eisen, vastgelegd in kwalificatiedossiers. Anderzijds in meer generieke eisen, waarbij voor taal en rekenen referentieniveaus zijn opgesteld en voor loopbaan en burgerschap alleen generieke kwalificatie-eisen zijn. De wetgever heeft hiervoor gekozen omdat het “onmogelijk [is] om deze eisen net zo specifiek en handelingsgericht uit werken als de kwalificatie-eisen voor een beroep”¹².

Het EKB beschrijft daarbij inhoudelijk vier burgerschapsdimensies (de politiek-juridische, de economische, de sociaal-maatschappelijke en vitaal burgerschap) en kritisch denken als algemene vaardigheid. In die dimensies voor burgerschap is - net als bij loopbaan - geen differentiatie naar niveau, leerweg of doelgroep aangebracht. Dit betekent dat scholen en teams zelf de ruimte hebben om zowel het onderwijs als de afsluiting daarvan vorm te geven. Studenten moeten vervolgens voldoen aan een door de instelling of opleiding in de Onderwijs- en Examenregeling (OER) vastgelegde inspanningsverplichting. Volgens de wet stelt de examencommissie van de instelling vast of hieraan is voldaan en de Inspectie van het Onderwijs ziet toe op de manier waarop de examencommissie dat doet. De praktijksignalen in dit onderzoek geven de indruk dat de examencommissie hier geen rol speelt.

Resultaatverplichting, eindtermen en leerplankaders

Om de vrijblijvendheid te verminderen pleit een deel van de betrokkenen voor resultaatverplichtingen voor studenten. Een resultaatverplichting voor burgerschap in het mbo kan op verschillende manieren vorm krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van centrale examinering, instellingsexamens of via andere vormen van beoordelen.

¹² Kennispunt MBO Burgerschap (2020). Factsheet inspanningsverplichting loopbaan en burgerschap. Geraadpleegd van <https://burgerschapmbo.nl/publicaties/factsheet-inspanningsverplichting-loopbaan-en-burgerschap-2/>

Een voorwaarde daarvoor is dat er vooraf helderheid is over leerdoelen - de te behalen doelen, eindtermen of kwalificatie-eisen. Studenten, maar ook de Inspectie vragen ook om meer helderheid welke inspanningen en resultaten van studenten worden verwacht op het gebied van burgerschap. De huidige omschrijving van de vier burgerschapsdomeinen in het EKB en de toelichting daarop in het brondocument¹³ is volgens veel gesprekspartners te breed en te open. Heldere afbakening kan nuttig zijn om uiteenlopende politieke en maatschappelijke verwachtingen te 'managen'; zolang er geen afbakening is, zal er altijd vraag naar uitbreiding zijn.

Voor andere generieke onderdelen in het mbo zoals Nederlands en rekenen zijn referentieniveaus opgesteld. Dit zijn specifiek uitgewerkte leerplankaders die duidelijk weergeven op welk niveau een student zich zou moeten bevinden in zijn/haar ontwikkeling en die leidend zijn in het opstellen van examens. Zulke tussendoelen en leerlijnen slaan een brug tussen beknopte kerndoelen en de lespraktijk. Voor burgerschapsonderwijs in het mbo ontbreken dergelijke leerplankaders, die handvatten zouden kunnen bieden voor het inrichten van het onderwijs, de ontwikkeling van leermiddelen of toetsing.

De meningen in het veld zijn verdeeld over de vraag of het voor burgerschap mogelijk en wenselijk is specifieke eindtermen (al dan niet uitgesplitst naar niveau) op te stellen. Aan de ene kant staan experts en docenten die stellen dat Burgerschap, net als Bildung en kritisch denken, omstreden concepten zijn. Omdat experts het niet eens zijn over hoe burgerschap, Bildung en kritisch denken exact is te definiëren, is het ook niet mogelijk zo'n opdracht als overheid te formuleren¹⁴. Voor een gezonde democratie is juist het kritisch bevragen van burgerschapsopvatting noodzakelijk. Hieraan verwant is het argument dat burgerschapsonderwijs (ook) over waarden en visies op mens en samenleving gaat. Binnen het Nederlandse onderwijs zou dit iets zijn waar scholen vooral zelf over (moeten) aan. Een derde argument is dat een algemene, overal 'geldende' uitwerking niet mogelijk is, omdat de benodigde competenties over hoe goed samen te leven kunnen verschillen tussen opleidingen op basis van veranderende actualiteit (welke vragen doen zich voor?), het beroep waarvoor wordt opgeleid en met de situatie waarin studenten opgroeien (welke vorm heeft burgerschap in hun leven, wat hebben studenten nodig, en wat heeft de samenleving nodig?)¹⁵.

Anderen stellen hier tegenover dat ook bij verschillende conceptualiseringen er wel degelijk een *common ground* of grootste gemene deler is te formuleren van kennis en competenties op het terrein van burgerschap en de democratische rechtstaat. Zij wijzen erop dat het ook niet mogelijk is om goed onderwijs te geven zonder kwaliteitszorgcyclus. Een geëxpliciteerd doel en informatie over wat jongeren leren is daarvoor noodzakelijk. Zij wijzen ook op bestaande meetinstrumenten op dit vlak. Daarbij is het voor de competenties wel de vraag in hoeverre mbo-onderwijs dergelijke brede competenties niet hoe dan ook bijbrengt en of het daarom wel nodig is om die apart naar voren te halen en in een wettelijke opdracht vast te leggen¹⁶. Zij pleiten dan ook voor een bredere kijk op burgerschap die ook het algemene schoolklimaat adresseert.

Voor- en nadelen en draagvlak

Het invoeren van meer uniforme eindtermen en een resultaatverplichting waarbij kennis en vaardigheden worden getoetst, kan voor meer duidelijkheid zorgen onder studenten, docenten en

¹³ MBO Raad (2009). Brondocument Burgerschap, Leren en Loopbaan in het mbo. Versie juni 2009.

¹⁴ Zie bv Werkplaats Democratisering van kritisch denken (2020) Praktijkboek

¹⁵ Deze argumentatie wordt gevolgd in de notitie van de Academische Werkplaats Burgerschap (nog niet gepubliceerd) IJkpuntennotitie burgerschap

¹⁶ Van der Ploeg, P. (2021). Nieuwe onderwijswet burgerschap: wat er mis mee is. Rijksuniversiteit Groningen.

instellingen. Daarnaast kan het scholen een basis bieden voor het monitoren en bijsturen van beleid. Het opstellen van eindtermen/examinering van burgerschapsonderwijs kan zorgen voor een beter landelijk beeld van het kennis- en vaardighedeniveau van studenten. Ook kunnen landelijke eindtermen ervoor zorgen dat verschillen tussen en binnen scholen kleiner worden.

Betrokkenen noemen als risico's van het invoeren van (met name examinerende vormen van) toetsing een te grote nadruk op de kennisaspecten van burgerschap en op *learning to the test*, waarbij studenten zich alleen focussen op het leren van datgene wat getoetst wordt. Een resultaatverplichting met bijhorende eindtermen kan daarmee een negatief effect hebben op de intrinsieke motivatie. Aan de andere kant is het de vraag of gegeven de huidige variatie in de onderwijspraktijk dat niet eerder een argument vóór het invoeren van afsluitende toetsing is.

Tot slot is het belangrijk om af te wegen welke elementen van burgerschapsonderwijs ook toetsbaar zijn. Burgerschap gaat, zoals enkele contactpersonen uit het mbo ook aangeven, (ook) over het aanmeten van een bepaalde houding als burger. Het raakt heel nauw aan persoonlijke ontwikkeling, waardoor een deel van de docenten ervoor pleit te waken dat burgerschapsonderwijs geen kennistoetsing wordt.

Daarnaast lijkt er in het veld (nog) volop discussie over de gewenste inhoud van burgerschapsonderwijs. Daarbij gaat het onder meer om de verhouding tussen persoonsvorming (kritisch denken) en socialisatie, de verhouding tussen kennis, vaardigheden en houdingsaspecten en tussen een beroepsgerichte en een beroepsonafhankelijke invulling.

Het draagvlak voor het invoeren van een resultaatverplichting is wisselend onder betrokkenen in het mbo. De meeste betrokkenen staan overwegend positief tegenover een resultaatverplichting, afhankelijk van de vorm en invulling hiervan. Veruit het meest genoemde voorbeeld voor de vormgeving van een resultaatverplichting is een portfolio, met daarin opdrachten, bewijsstukken, reflectieproducten. Andere opties die worden genoemd komen de facto neer op een inspanningsverplichting: een aanwezigheids- of participatieplicht, een maatschappelijke stage of reflectieopdrachten. Deze opties sluiten bij de afwegingen en belangen die besproken worden in de discussie: zo wordt veel gesproken over het uit elkaar halen van burgerschapsvorming en toetsing van burgerschapskennis, het sectorbreed werken aan beoordelingsinstrumenten voor moeilijk meetbare elementen als persoonsvorming en kritisch denken, en het meer gebruiken van formatieve feedback. Een klein gedeelte van de betrokkenen ziet geen enkele vorm van resultaatverplichting zitten; in ieder geval niet in de vorm van een opdracht of toets die wordt beoordeeld. Een andere kleine groep pleit juist wel voor examinering, assessments of kennistoetsing.

2.4 Proceseisen aan scholen

Naast veranderingen aan wet- en regelgeving met een specifiek voorschrijvend karakter, zijn er ook mogelijkheden voor wettelijke eisen met een meer open karakter. Deze opties zijn gericht op proceseisen aan scholen ten aanzien van visie, kwaliteitsbeleid of professionalisering.

Een verplichte eigen visie

Als alternatief op een wettelijke aanscherping van de burgerschapsopdracht is het een optie om mbo-instellingen een (specifiekere) wettelijke plicht op te leggen om een *eigen visie* en beleid te formuleren op burgerschapsonderwijs. Daarnaast pleiten sommigen om daarbij ook een verplichting te formuleren

aan instellingen om over de resultaten daarvan (al dan niet in termen van leeropbrengsten bij studenten) te verantwoorden.

In het po en vo is het afgelopen jaar de wettelijke burgerschapsopdracht voor scholen veranderd en meer expliciet gemaakt. Ook in het mbo kan een specifieke wettelijke plicht om een *eigen visie* en beleid te formuleren op burgerschapsonderwijs de derde kwalificatieopdracht van het mbo (bijdragen aan het maatschappelijk functioneren) versterken. Uit sommige documenten is op te maken dat de wetgever elke mbo instelling al vraagt om een visie op burgerschap te formuleren, die tot op teamniveau is geoperationaliseerd.¹⁷ Deze opdracht is nu niet helder in wet- en regelgeving geformaliseerd. Docenten geven in dit onderzoek ook aan dat in de praktijk niet elke instelling nu een visie heeft of dat er sturing is op de manier waarop teams invulling geven aan burgerschap.

Het draagvlak voor het verplichtstellen van een visie op burgerschap per mbo-instelling is onder betrokkenen redelijk groot. Het zou ervoor kunnen zorgen dat scholen “aan de voorkant” worden gestimuleerd om bewuster na te denken over doel en vormgeving van hun burgerschapsonderwijs, wat bij kan dragen aan meer kwaliteit, zonder dat de wetgever de inhoud van het burgerschapsonderwijs bepaalt¹⁸. Een visie kan teams meer duidelijkheid geven en een specifiek minimum niveau kunnen aanduiden, daar waar de huidige vier burgerschapsdomeinen nu eigenlijk te breed worden bevonden door gesprekspartners. Het belang van een visie door het bestuur wordt onderstreept door onderzoek naar sturing op burgerschap in het mbo¹⁹. De conclusie hiervan was dat bij besturen die burgerschap prominent op de agenda zetten en hier prioriteit aan geven, vaker sprake is van een teambenadering waarin docenten hun aanpak omtrent burgerschapsonderwijs onderling bespreken en afstemmen. De kansen in het formuleren van een visie en curriculum op burgerschap liggen vooral in het creëren van eenheid en duidelijkheid voor studenten en docenten op instellingsniveau. Alle burgerschapsdimensies en de daarbij in het EKB genoemde onderwerpen substantieel behandelen is niet reëel. In de praktijk beslissen scholen, teams of docenten zelf wat belangrijk is en wat niet.

Anderzijds is de vraag of een wettelijke plicht om een visie op te stellen en te hanteren daadwerkelijk tot kwalitatieve veranderingen in het leren en onderwijzen zal leiden. Eerder onderzoek laat zien dat de visies op burgerschap op instellingsniveau vaak abstract en breed geformuleerd zijn, waardoor de specifieke implementatie ervan wordt overgelaten aan de docenten²⁰. Het is daardoor de vraag of de visie doorwerkt en in hoeverre dit op vergelijkbare wijze wordt gedaan binnen de mbo-instelling. Daarom pleit een deel van de betrokkenen ervoor om instellingen niet alleen tot een visie te verplichten, maar ook een opdracht te geven tot het uitwerken van die visie in doelen en resultaatmonitoring (“doelgerichte en samenhangende wijze”). Daarbij kan deze verantwoordingsplicht zowel verticaal (aan RvT en de inspectie) als horizontaal van karakter zijn (aan externen, medezeggenschap of bijvoorbeeld via ontwikkelgerichte visitaties).

¹⁷ Zie bv MBO Raad (2009) *brondocument LLB* “Vanuit de maatschappelijke opdracht van de mbo-instellingen formuleren zij in hun beleidsvisie hoe zij vormgeven aan burgerschap en de wijze waarop zij de studenten hierin begeleiden. Dit wordt door elke school verankerd in de professionaliteit van de medewerkers en mogelijk verschillend uitgewerkt per opleiding of per leeftijdscategorie. In het jaarverslag legt de instelling verantwoording af over de gekozen visie en uitwerking. De inspectie houdt toezicht op basis van de verantwoording in het jaarverslag”.

¹⁸ Zie bv Honingh & Stevenson (2020): Besturen van onderwijs, *Acquis over besturen van onderwijs*, in opdracht van de Onderwijsraad, over onderwijs als een ‘essentially contested’ begrip en de betekenis van sturing.

¹⁹ Waslander, S. (2017). *Sturingsdynamiek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.

²⁰ Van der Laan, J. (2020) *De invulling van burgerschapsonderwijs op het mbo. Bestuurskunde/Overheidsmanagement*. NHL Stenden Hogeschool, in opdracht van CDA-fractie Tweede Kamer

Een mogelijk nadeel van een duidelijke visie op instellingsniveau is dat het teams de ruimte ontnemt om bij burgerschapsonderwijs aan te sluiten op de beroepsvakken, het specifieke kwalificatiedossier en de actuele belevingswereld van de student. Hier komt (wederom) een fundamentele tegenstelling naar voren tussen situationeel invullen en rechtsgelijkheid. Een deel van de docenten kijkt naar burgerschapsvorming als bewustwording van de student als burger van de samenleving waarin hij of zij zich begeeft. Vanuit die visie lijkt het logisch om als school de ruimte te hebben om bij die specifieke student en dat specifieke deel van de samenleving te kunnen aansluiten, zonder dat er een raamwerk klaarligt wat gevolgd moet worden. Anderen wijzen juist op het belang van gedeelde kennis en gelijkheid, juist vanuit de thema's die vallen binnen burgerschapsonderwijs.

Eisen aan scholen op het gebied van kwaliteitsborging en professionalisering

Binnen het huidige wettelijke kader ligt de verantwoordelijkheid voor de borging van kwaliteit van burgerschapsonderwijs bij (het interne kwaliteitsbeleid van) mbo-instellingen. Mbo-instellingen hebben echter niet altijd helder welke doelen ze nastreven op dit gebied. Veel scholen en teams kunnen wel volgen of studenten voldoen aan de inspanningsverplichting, maar hebben geen instrumenten in handen om de kwaliteit van hun burgerschapsonderwijs te meten. Daarbij zijn er grote verschillen in hoe studenten beoordeeld worden. Mede hierdoor hebben mbo-instellingen weinig grip op de kwaliteit van hun burgerschapsonderwijs.²¹ Daarom pleiten sommige gesprekspartners voor het stellen van specifieke eisen aan instellingen op het gebied van kwaliteitsborging voor burgerschapsonderwijs, zowel op instellingsniveau (pdca-cyclus) als op het niveau van de teams (teamwerkplannen).

Onder docenten die burgerschapsonderwijs verzorgen leeft een sterke behoefte aan professionalisering. De meerderheid van deze docenten voelde zich (anno 2016) niet voldoende toegerust. Docenten wijzen ook op de samenhang tussen individuele professionalisering, team- en onderwijsontwikkeling²². Vanuit die constatering pleiten sommigen voor het stellen van eisen aan instellingen die leiden tot (afdwingbare) rechten op specifieke vormen van professionalisering.

Een voordeel hiervan is dat het, in combinatie met het de visie- en curriculumbeleid, een samenhangende aanpak van burgerschapsonderwijs stimuleert. Een nadeel dat wordt genoemd is dat eisen rondom kwaliteitsborging het risico in zich dragen van 'de papierentijger'

De vraag is ook of dit vraagt om aanvullende wet- en regelgeving of om betere toepassing van bepalingen in de huidige regelgeving en bijvoorbeeld de cao. Bovendien is de vraag hoe zo'n soort eis wettelijk zou kunnen aangrijpen in een stelsel waarin de overheid via deugdelijkheidseisen verantwoordelijk is voor het onderwijsstelsel, maar besturen (en teams) de vrijheid hebben om het onderwijs nader in te vullen op een manier waarop zij dat wensen. Daarbij is het ook niet in lijn met de huidige (ontwikkeling van de) wetgeving om op één specifiek onderdeel van kwaliteitszorg (of professionaliseringsbeleid) meer gedetailleerde voorschriften te stellen.

2.5 Beschikbare kennis

Bij het afwegen van de verschillende beleidsopties is het ook goed om te kijken naar beschikbare kennis over effectief beleid. In deze paragraaf kijken we vanuit verschillende bronnen naar wat bekend is over

²¹ Oberon (2021) tussennotitie, p. 8

²² Idem, p.7 en p. 11.

welke beleidsinzet wel of juist niet bijdraagt aan beter onderwijs in het algemeen en burgerschapsonderwijs in het bijzonder.

Goed burgerschapsonderwijs

Recent zijn door Eidhof en Nieuwelink²³ wetenschappelijke inzichten over goed burgerschapsonderwijs op een rij gezet. Kort samengevat: alleen een structureel aangeboden curriculum (programma), verzorgd door goed opgeleide docenten, met hoge verwachtingen van studenten, is een effectieve manier om burgerschap te stimuleren bij studenten²⁴. Dit benadrukt in termen van onderwijs-effectiviteit met name meso-factoren zoals *gelegenheid om te leren*, (de overeenstemming tussen het geïmplementeerde curriculum en het beoogde curriculum) en microfactoren zoals *pedagogical content knowledge*, de toepassing van vakkennis naar het onderwijzen²⁵. De vraag is vervolgens wat op stelselniveau moet gebeuren om bij te dragen aan of ruimte te geven aan goed burgerschapsonderwijs.

Effectiviteit van beleid

Er is vanuit onderzoek naar onderwijs-effectiviteit beperkt bewijs over generiek effectieve beleidsaanpakken. Dat heeft een aantal redenen. Over de feitelijke implementatie en de effectiviteit van ‘sturing’, beleid of curriculuminnovaties worden doorgaans maar weinig empirische gegevens verzameld²⁶. Ook wanneer die wel worden verzameld, is het aantonen van samenhang of causaliteit lastig door verschillen in condities tussen scholen, docenten en studenten. Tot slot is de relatie tussen beleid – sturing – en de onderwijspraktijk nooit direct. Elk onderwijssysteem, ook het mbo, kan worden gezien als een systeem van “losjes verbonden lagen”, waarin het leren van individuele studenten, het onderwijs door docenten(teams), beleid van de school en het nationale onderwijsbeleid op elkaar inwerken, maar nooit direct. Tussen al die lagen zijn er gemengde denkbeelden over controle van bovenaf versus autonomie voor de lager liggende lagen van het systeem, tussen richtlijnen en vastgestelde structuren aan de ene kant en zelfstandig functioneren aan de andere kant²⁷. Factoren op systeemniveau (zoals beleid) hebben doorgaans dan ook kleine ‘bewezen’ effecten op het leren van leerlingen en studenten, waar factoren op microniveau – de docent en het onderwijsleerproces – veel meer en directer invloed hebben op het leren van studenten.

²³ Eidhof, B. & Nieuwelink, H. (2021, 14 juni). Burgerschapsonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs. Brief aan de leden van de Tweede Kamercommissie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Amsterdam.

²⁴ Ze verwijzen daarbij o.a. naar Nieuwelink, H., Dekker, P., & Ten Dam, G. (2019). Compensating or Reproducing? Students in different educational tracks about the role of school in experiencing democracy. *Cambridge Journal of Education*; Geboers, Geijsel, Admiraal, & Ten Dam (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*; Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. Metz, E. C., & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based required service. *Political Psychology*, 26, 413-437 en Donbavand, S., & Hoskins, B. (2021). Citizenship Education for Political Engagement; A Systematic Review of Controlled Trials. *Social Sciences*, 10(5), 151; NAEP (2020). *The Nation's Report Card: 2018 Civics at Grade 8. National Assessment of Educational Progress*, Washington D.C.

²⁵ Scheerens, J., Veldkamp, B. & Meelissen, M. (2021). Onderzoek naar hefboomen voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs. Oberon.

²⁶ Van den Akker, Kuiper en Nieveen (2012) Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculumontwikkeling en -onderzoek, *Pedagogische Studien* 89, p. 399-410.

²⁷ Scheerens, J., Veldkamp, B. & Meelissen, M. (2021). Onderzoek naar hefboomen voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs. Waslander, S. (2017). *Sturingsdynamiek in het middelbaar beroepsonderwijs*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.

Internationaal vergelijkend onderzoek

Internationaal zijn er vanuit de OESO de afgelopen jaren verschillende publicaties opgesteld over effectief onderwijsbeleid en sturing (governance)²⁸ op basis van vergelijkend onderzoek tussen landen. Er is op stelselniveau enige onderbouwing voor de effectiviteit van een combinatie van autonomie met accountability. Een recente review komt in lijn met OECD (2016²⁹) tot de volgende taken voor de overheid om de kwaliteit van het onderwijs te stimuleren en te waarborgen:

- duidelijke onderwijsdoelstellingen formuleren. Heldere doelstellingen en standaarden zijn van groot belang voor zowel de ontwikkeling van curricula als examens.
- zorg dragen voor een goed uitgelijnd systeem van examens en toetsen en zorgen voor inspectie waarbij scholen verantwoording afleggen over hun prestaties.
- zorgen voor een lerarenopleiding van hoog niveau, waarin leraren vooral worden opgeleid om les te geven
- een zekere regulering op de marktwerking bij dienstverlening en ondersteuning³⁰.

In deze publicaties wordt tegelijk erkend dat het sturen in een complex onderwijssysteem niet eenvoudig is en vraagt om een adaptieve en lerende aanpak met oog voor ongewenste (neven)uitkomsten³¹. Succesvol beleid vraagt om

- Het verhelderen en uitlijnen (alignment) van verwachtingen en verantwoordelijkheden om fricties te voorkomen.
- Het invoeren van constructieve manieren van verantwoording, wat partijen helpt zich te richten op gezamenlijke doelen.
- Het ondersteunen van partijen in het uitvoeren van beleid en het gebruik van onderzoek bij het doorvoeren van veranderingen.
- Stabiel beleid dat ruimte laat voor strategische bijstellingen.

Effectieve curriculuminnovaties vragen in ieder geval om goede afstemming tussen beleidsontwikkelaars, toets- en examenontwikkelaars, schoolexterne belangenbehartigers, professionals binnen de schoolcontext, lerarenopleidingen en nascholingsinstituten, leermiddelenontwikkelaars, onderzoekers, schoolexterne ondersteuners, de media en de onderwijsinspectie over het type steun dat ze bieden aan scholen en docenten. Daarnaast is voldoende tijd een factor van belang³².

Lessen van eerder beleid in Nederland

Een recente analyse van onderwijsbeleid in Nederland geeft aan dat er nooit een gebrek is aan verbeteruggesties die via Kamervragen en moties bij de overheid te terecht komen, die vervolgens via een uitgebreid sturingsnetwerk uiteindelijk scholen bestookt met nieuwe initiatieven³³. Om kans van slagen te hebben, is het van belang twee vragen te beantwoorden. Ten eerste, is er een afweging in samenhang met alle andere opdrachten van het onderwijs. En ten tweede aandacht is er voldoende

²⁸ Zie bv OESO (2016) *Education Governance in Action Lessons from Case Studies*, Paris, OECD, en OECD (2016) *PISA 2015 Results. Policies and practices for successful schools. Volume II*. Paris: OECD Publishing.

²⁹ OECD (2016) *PISA 2015 Results. Policies and practices for successful schools. Volume II*. Paris: OECD Publishing.

³⁰ Scheerens, J., Veldkamp, B. & Meelissen, M. (2021). *Onderzoek naar hefboomen voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs*. Oberon. P. 95.

³¹ OESO (2016) *Education Governance in Action Lessons from Case Studies*, Paris, OECD, en OECD (2016) *PISA 2015 Results. Policies and practices for successful schools. Volume II*. Paris: OECD Publishing. P. 170.

³² Van den Akker, Kuiper en Nieveen (2012) *Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculumontwikkeling en -onderzoek*, *Pedagogische Studien* 89, p. 399-410.

³³ Kneyber, R. & Zevenbergen, D. (2018) *De sluipende crisis: waarom het onderwijs niet beter wordt*, Uitgeverij Phronese: Culemborg.

aandacht voor realiseerbaarheid en capaciteit³⁴. Dan gaat het onder meer over (tekort aan) personeel, effectieve vormen van opleiden en professionaliseren van docenten en de afstemming tussen wat docenten, schoolleiders en besturen doen.

In de balans tussen autonomie en verantwoording zijn duidelijke keuzes en heldere sturing vanuit de overheid een eerste vereiste³⁵. Een risico dat daarbij moet worden vermeden, is het stellen van (snel veranderende) detail- of procesdoelen door de wetgever. Dit heeft de afgelopen decennia geleid tot 'sturingsoverload' waardoor besturen, teams en docenten een zekere beleidsresistentie ontwikkelen.³⁶ Iets waar al eerder naar is verwezen in het toetsingskader voor onderwijsbeleid, opgesteld door de parlementaire onderzoekscommissie onderwijsvernieuwingen vo³⁷.

2.6 Conclusies en aanbevelingen

Een structureel aangeboden curriculum, verzorgd door goed opgeleide docenten met hoge verwachtingen van studenten, is de meest effectieve manier om beoogde burgerschapscompetenties te stimuleren bij studenten. Dat vraagt op stelselniveau om beleid dat autonomie met verantwoording combineert en zo bijdraagt aan goed burgerschapsonderwijs. Autonomie van besturen en teams vraagt daarbij ten eerste om duidelijke keuzes en heldere sturing vanuit de overheid. Burgerschapsonderwijs is op dit moment een maatschappelijke opdracht aan het mbo die niet eenduidig is geformuleerd en waarover instellingen niet tot nauwelijks verantwoorden. De huidige kwalificatie-eisen voor burgerschapsonderwijs zoals beschreven in het EKB zijn breed en te open geformuleerd. Een betere omschrijving en afbakening is nodig om uiteenlopende politieke en maatschappelijke verwachtingen te 'managen' en om meer richting te geven aan curricula en toetsing.

Deze conclusies leiden in samenhang met de analyse van mogelijke beleidsopties in de voorgaande paragrafen tot de aanbeveling om te komen tot een samenhangende inzet op meerdere niveaus en door meerdere actoren: acties van en binnen instellingen, bestuurlijke afspraken tussen ministerie en besturen, organiseren van ondersteuning, de ontwikkeling van kennisbases, stimuleren van professionalisering en aanpassingen in wet- en regelgeving.

- Formuleer landelijk meer specifieke en actuele doelstellingen op het gebied van burgerschap, om maatschappelijke verwachtingen en verantwoordelijkheden van instellingen en teams uit te lijnen (alignment). Heldere doelstellingen en standaarden zijn van groot belang voor de ontwikkeling van curricula en examens. Stem deze doelen ook af op de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs in het voortgezet onderwijs.
- Neem daarnaast in wetgeving de opdracht voor mbo-instellingen op om een eigen visie op burgerschap en burgerschapsonderwijs te formuleren en deze uit te werken in doelen en resultaatmonitoring ("doelgerichte en samenhangende wijze").
- Draag zorg voor constructieve manieren van verantwoording, om partijen te helpen zich op gezamenlijke doelen te richten. Zet in op de ontwikkeling van relevante vormen van examinering

³⁴ Kneyber, R. & Zevenbergen, D. (2018) De sluipende crisis: waarom het onderwijs niet beter wordt, Uitgeverij Phronese: Culemborg. P. 15.

³⁵ Brede Maatschappelijke Heroverweging (2020) Fundament op orde: kwalitatief goed onderwijs met kansen voor iedereen, Inspectie der Rijksfinanciën

³⁶ Waslander, S. (2017). Sturingsdynamiek in het middelbaar onderwijs. TIAS, School for Business and Society, Tilburg University.

³⁷ Zie ook: Onderwijsraad (2014). Onderwijspolitiek na de commissie-Dijsselbloem. Excelsior: Den Haag.

en toetsing in samenhang met de introductie van een resultaatverplichting. Zorg daarnaast op instellingsniveau voor constructieve vormen van verantwoording. Dat kan zowel verticaal (aan RvT en de inspectie) als horizontaal van karakter zijn (aan externen, medezeggenschap of bijvoorbeeld via ontwikkelgerichte visitaties).

- Ondersteun partijen in het uitvoeren van beleid en ondersteun de opbouw van capaciteit in scholen. Zorg daarbij ook voor een zekere regulering op dienstverlening en ondersteuning.
- Draag sectorbreed het belang uit van het docentprofiel burgerschapsonderwijs als bekwaamheidsprofiel. Ondersteun de bekendheid en het gebruik van deze kaders.
- Zorg voor voldoende scholingsmogelijkheden voor docenten, van initiële lerarenopleidingen, pdg-trajecten, inductie-beleid tot post-initieel onderwijs voor (expert)docenten burgerschap.
- Voer stabiel beleid op meerdere niveaus dat ruimte laat voor strategische bijstellingen op basis van onderzoek en evaluatie.

3 Profiel docent burgerschapsonderwijs

In dit hoofdstuk is een docentprofiel burgerschapsonderwijs mbo opgenomen. Deze omschrijving van de ideale docent burgerschapsonderwijs wil mbo-instellingen, teams en docenten houvast en inspiratie bieden. Dit profiel is aanvullend aan de eisen die gelden voor alle docenten in het mbo en gaat specifiek in op de taken, kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om burgerschapsvorming en burgerschapsonderwijs in het mbo vorm te geven.

Dit profiel heeft een aantal functies:

- het kan als basis dienen voor de werving, selectie en professionalisering van (nieuwe) burgerschapsdocenten;
- het is behulpzaam bij het gesprek over de taakverdeling binnen teams;
- het versterkt het gesprek tussen het mbo, de initiële lerarenopleidingen en het post-initieel nascholingsaanbod op het terrein van burgerschapsonderwijs.

Dit profiel is tot stand gekomen in een serie bijeenkomsten najaar 2021, op verzoek van OCW en de MBO Raad begeleid door Oberon. Daarbij is eerst gesproken over de bekwaamheden die nodig zijn voor goede loopbaanbegeleiding en goed burgerschapsonderwijs in het mbo. Daarna is in drie bijeenkomsten met een ontwikkelgroep van docenten, beleidsmedewerkers, teamleiders en lerarenopleiders dit profiel docent burgerschapsonderwijs opgesteld. In het volgende hoofdstuk komt een kwaliteitskader LOB aan bod, inclusief richtlijnen voor de docenten die studenten bij hun LOB begeleiden.

3.1 Aanleiding en uitgangspunten

Zowel binnen als tussen mbo-scholen zijn er op dit moment grote verschillen in vorm en inhoud van burgerschapsonderwijs. Een deel van de scholen laat burgerschapsonderwijs verzorgen door een vast kernteam van docenten die dit als hoofdtak hebben. Bij andere scholen wordt het burgerschapsonderwijs vooral gegeven door docenten die het 'erbij' doen, naast een ander (hoofd)vak zoals bijvoorbeeld Nederlands. Een mix komt ook voor: een of enkele 'kartrekkers' per school, sector of locatie die burgerschapsonderwijs als hoofdtak hebben met een coördinerende en initiërende rol richting overige burgerschapsdocenten. Op de overgrote meerderheid van instellingen wordt burgerschapsonderwijs als een apart vak uitgevoerd.³⁸

De kwaliteit van het burgerschapsonderwijs loopt sterk uiteen en is nog te vaak onder de maat. Die situatie is de afgelopen vijf jaar ook niet wezenlijk veranderd³⁹. Breed in het mbo-veld leeft daarom de wens voor hogere kwaliteit en meer uniformiteit. Goed onderwijs begint bij een goede docent. Het verbeteren van de kwaliteiten van de docenten die burgerschapsonderwijs verzorgen is dus de belangrijkste route op weg naar dat doel. Een structureel aangeboden curriculum, verzorgd door goed opgeleide docenten met hoge verwachtingen van studenten, is de meest effectieve manier om burgerschapscompetenties van studenten te ontwikkelen⁴⁰.

Het mbo kent geen vakspecifieke bekwaamheidseisen. Wel is er veel behoefte aan heldere, inhoudelijk en afgebakende beschrijvingen van docenttaken en welke competenties nodig zijn voor

³⁸ Den Boer en Leest (2021) Evaluatie burgerschapsagenda mbo 2017-2021, KBA Nijmegen.

³⁹ Idem, p. 22/23.

⁴⁰ Oberon (2021) Versterken burgerschapsonderwijs mbo, analyse beleidsopties

burgerschapsonderwijs. In dit profiel werken we daarom met taken als uitgangspunt, omdat die bruikbaar zijn in verschillende situaties en taakverdelingen. Naast een profiel van een burgerschapsdocent gaan we daarom ook in op de taken van een expertdocent en geven we aan welke bijdrage van elke docent in het mbo aan burgerschapsvorming verwacht mag worden. Teams kunnen op basis van al aanwezige competenties werken aan een goede taakverdeling, ontwikkelplan en professionalisering.

Dit profiel schetst daarmee een basis die gebruikt kan worden door instellingen en teams. Instellingen kunnen binnen de (idealiter verhelderde) wettelijke burgerschapsopdracht keuzes maken of accenten leggen op basis van de eigen visie op burgerschapsvorming en – onderwijs. Die pluraliteit is kenmerkend en versterkend voor een democratische samenleving.

De ontwikkelgroep heeft in de formuleringen van dit profiel bewust ruimte gelaten voor veranderingen in de wettelijke burgerschapsopdracht. Omdat het kritisch bevragen van burgerschapsopvattingen onderdeel is van burgerschapsonderwijs, om ruimte te geven aan een diversiteit in burgerschapsopvattingen en -doelen tussen instellingen en teams, en omdat tijdens het opstellen van dit profiel ook discussies lopen over de gewenste inhoud en vorm van die wettelijke burgerschapsopdracht.

Kritische denkvaardigheden zijn onderdeel van het kwalificatie-onderdeel loopbaan en burgerschap. Veel burgerschapsdocenten vinden het ontwikkelen van die kritische denkvaardigheden een belangrijk onderdeel van hun opdracht. Aandacht hiervoor komt daarom terug op verschillende plaatsen van dit profiel.

3.2 Taken burgerschapsdocent

Een docent burgerschapsonderwijs vervult alle taken die elke andere docent ook heeft en zoals die zijn beschreven in het kwalificatiedossier mbo-docent en het beroepsbeeld mbo-docent⁴¹. Voor een aantal taken gelden voor een docent burgerschapsonderwijs specifieke aandachtspunten.

- 1) De docent draagt er zorg voor dat hij professional is en blijft. Een burgerschapsdocent voldoet aan alle gestelde eisen voor een docent in het mbo - een tweedegraads onderwijsbevoegdheid of een PDG-getuigschrift. Daarbij heeft een docent met een relevante opleidingsachtergrond de voorkeur. Een docent die zonder relevante opleidingsachtergrond burgerschapsonderwijs gaat verzorgen, volgt een gerichte leergang of ander bijscholingstraject om deze taak goed uit te voeren. Burgerschapsdocenten werken aan hun eigen ontwikkeling en kritisch denken in dialoog met collega's.
- 2) De docent ontwikkelt een onderwijsprogramma. Een docent burgerschapsonderwijs heeft een sterke en permanente ontwikkeltaak. De huidige wettelijke burgerschapsopdracht geeft een richting, maar weinig houvast voor onderwijsontwikkeling. Tussen en binnen de mbo-scholen zijn er ook grote verschillen in vorm en inhoud van burgerschapsonderwijs. Scholen hebben verschillende visies op goed burgerschapsonderwijs. Daarnaast hebben de actualiteit en het beroepsperspectief invloed op het onderwijsprogramma.

⁴¹ BVMBBO (2019) 'Beroepsbeeld mbo-docent'. MBO Raad (2016) Het kwalificatiedossier van de mbo-docent.

- 3) De docent voert een onderwijsprogramma uit. De inhoud van onderwerpen en vraagstukken die aan bod komen bij burgerschapsonderwijs vragen om extra vaardigheden in het coachen en begeleiden van (groepen) studenten, de inzet van diverse werkvormen en het creëren van een veilig klimaat voor discussies, met oog voor verbinding met omgeving, beroep, actualiteit en maatschappij.

3.3 Taken coördinator of expertdocent burgerschapsonderwijs

Naast de taken die gelden voor elke docent burgerschapsonderwijs, zijn er ook taken die bij een expertdocent of een coördinator burgerschapsonderwijs passen. Daarbij gaat het zowel om beleids- als onderwijsontwikkeling, waarbij het in beide gevallen ook een taak is om collega's te stimuleren en te ondersteunen. Het werk van een expertdocent of coördinator burgerschapsonderwijs heeft invloed op meer niveaus binnen de school dan het eigen team en omvat:

- Beleidsontwikkeling en -evaluatie: Ontwikkelen van een burgerschapsvisie op instellingsniveau, organiseren van wisselwerking tussen instellingsvisie en teampraktijken.
- Onderwijsontwikkeling: Zorgen voor samenhang in het burgerschapsonderwijs, (teams ondersteunen bij het) ontwikkelen programma's en methoden.
- Ondersteuningsfunctie: Collega's coachen, verandermanagement, initiëren van discussie, debat, dialoog.
- Kennisfunctie: Kennis delen binnen en tussen instellingen, deelnemen aan schoolinterne en externe netwerken burgerschap, zicht op het burgerschapsonderwijs, programma's, methoden en extern scholings- en ondersteuningsaanbod.

3.4 Burgerschapsvormende taken voor alle docenten

Burgerschapsvorming vindt niet alleen in het burgerschapsonderwijs plaats. Al het personeel binnen een mbo-instelling heeft als deel van de pedagogische gemeenschap invloed op het schoolklimaat, de burgerschapsvormende praktijken op een school en het bevorderen van kritisch denken bij studenten.

- Elke tweedegraads opgeleide docent wordt voorbereid om studenten toe te rusten "voor deelname aan een pluriforme en democratische maatschappij, waarbij het accent ligt op actief burgerschap en sociale integratie"⁴². Dit zou een competentie moeten zijn voor alle mbo-docenten en daarom zowel in initiële opleidingen als in pdg-trajecten of in de begeleiding van startende docenten aan bod moeten komen.
- Elke docent moet in principe in staat zijn om adequaat en sensitief te reageren als studenten het gesprek aangaan over 'moeilijke' thema's en de actualiteit.
- Elke docent werkt bewust aan de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden bij studenten.

"Elke docent moet moeilijke vragen door studenten aankunnen. Ook in een wiskundeles komen de coronarellen de volgende ochtend aan de orde. Daar moet elke docent op een basaal niveau mee kunnen omgaan, zodat er daarna weer aandacht is voor de eigen lesdoelen. Voor verdieping kan worden verwezen naar de docent burgerschapsonderwijs"

⁴² Zie 10voordeleraar, Vereniging Hogescholen (2017) Kennisbasis Generiek tweedegraadslerarenopleiding, p 34.

3.5 Competenties burgerschapsdocent

Wat moet een burgerschapsdocent weten en kunnen? Uit eerdere verkenningen en de onderlinge gesprekken in de ontwikkelgroep komt een redelijke consensus over de benodigde competenties van een docent burgerschapsonderwijs. Dan gaat het om een goede kennisbasis, vakdidactische vaardigheden die reflectie, interactie en het aanleren van een kritische houding stimuleren, het pedagogisch vermogen om een veilig klimaat voor discussies te creëren en oog voor verbinding met omgeving, beroep en maatschappij. De ontwikkelgroep heeft dit uitgewerkt in de volgende kennis-, vaardigheden en houdingsaspecten.

Kennis

Een docent burgerschapsonderwijs heeft kennis van tenminste de volgende onderwerpen:

- de inhoudelijke thema's en dimensies van burgerschap en burgerschapsonderwijs. Daarbij gaat het om thema's als democratie, macht, inspraak en besluitvorming, mensen-, burger- en arbeidsrechten, identiteit en diversiteit, duurzaamheid en gezondheid, mediawijsheid en digitale participatie.
- de bij deze thema's passende vakdidactiek.
- de visie van de school op burgerschap en burgerschapsonderwijs;
- maatschappelijke actualiteiten en vraagstukken;
- de inhoud, context en beroepsethische vraagstukken die spelen in het toekomstige beroep van de studenten.
- de eindtermen van en ontwikkelingen binnen het burgerschapsonderwijs in het mbo en het vmbo;
- het beschikbare aanbod van ondersteuning.

Wanneer we over kennis spreken, zijn de thema's te breed om te verwachten dat een docent alle thema's uit de verschillende dimensies uitputtend beheerst. De inhouden van de thema's bewegen bovendien mee met maatschappelijke ontwikkelingen en staan ter discussie. Daarom is het belangrijk dat een docent burgerschapsonderwijs goed kan organiseren dat alle dimensies aan bod komen, eventueel met behulp van externe organisaties die invulling geven aan (één onderdeel van) een dimensie. De breedte en inhoud van de thema's maken taken als workshops, gastlessen en excursies organiseren extra van belang.

Vaardigheden en houding

Om de taken goed uit te voeren wordt van een docent burgerschapsonderwijs tenminste verwacht dat hij of zij de volgende pedagogische en didactische vaardigheden heeft:

- Kennis van de inhouden van burgerschap kunnen overdragen aan studenten en daarbij kunnen differentiëren om aan te sluiten bij de brede doelgroep van mbo-studenten.
- Studenten kunnen leren om kritisch te reflecteren op de inhouden van en perspectieven op burgerschapsonderwijs. De inhoudelijke thema's van burgerschapsonderwijs zijn in de kern omstreden en waarden-vol. Daarom is het belangrijk dat een docent in staat is studenten te leren omgaan met verschillen in waarden en opvattingen.

“Cultureel responsief lesgeven en weten wat er in je groep omgaat is belangrijk voor alle docenten, maar de docent Burgerschapsonderwijs zou dit extra goed moeten kunnen. Zij krijgen vaak vragen van andere docenten, bijvoorbeeld over de omgang met verschillende culturen in de klas”.

- Maatschappelijke vraagstukken kunnen ontleden en kunnen verbinden aan aspecten van burgerschap zoals rechten, plichten, identiteit, participatie.
- Een docent burgerschapsonderwijs verdiept zich voortdurend in actuele maatschappelijke onderwerpen.
- Gesprekstechnieken en werkvormen inzetten en begeleiden die studenten aanzetten tot kritisch denken over, zoals het socratische gesprek, debatteren, dialoog voeren, klassengesprek en discussiëren.
- Veiligheid kunnen bieden, oog hebben voor groepsdynamica en cultureel responsief les kunnen geven.
- Kennis over burgerschap voor studenten betekenisvol kunnen vertalen naar het beroep waarvoor wordt opgeleid. Bijvoorbeeld door aandacht te geven aan arbeidsidentiteit, maatschappelijke vraagstukken binnen een werkveld of beroep en de waarden en normen die een beroep horen.

Een kenmerkende houding van een docent burgerschapsonderwijs is dat deze studenten ondersteunt in hun persoonlijke vorming, kritisch denken bevordert, studenten uitnodigt in gesprek te gaan en na te denken over waarden en hen helpt zelf keuzes te maken. Daarvoor is het nodig verbinding te zoeken met studenten vanuit een positieve en open houding. De docent burgerschapsonderwijs is daarin een rolmodel voor andere docenten.

3.6 Ontwikkelpaden

- Binnen het beroepsbeeld van mbo-docent worden vier domeinen onderscheiden waarin een docent zich kan ontwikkelen: verzorgen van onderwijs voor studenten, organiseren van onderwijs, leren van en met collega's en het vernieuwen van beroepsonderwijs. Deze ontwikkelroutes – beter worden binnen een domein, of binnen meer domeinen taken gaan vervullen - gelden evenzeer voor docenten burgerschapsonderwijs.
- Minimaal de helft van de huidige docenten burgerschapsonderwijs geeft dit niet als hoofdvak⁴³. De kennis en vaardigheden die in dit profiel zijn beschreven bieden voor deze groep voldoende vakinhoudelijk en vakdidactisch ontwikkelperspectief. Ook door de breedte van de benodigde kennis en vaardigheden is er volop ontwikkeling mogelijk van starter tot expert.
- Een burgerschapsdocent kan zich ook ontwikkelen tot expertdocent of coördinator.

⁴³ Den Boer en Leest (2021) Evaluatie burgerschapsagenda mbo 2017-2021, KBA Nijmegen.

4 Kwaliteitskader LOB

In dit hoofdstuk is het kwaliteitskader LOB voor het mbo opgenomen. Dit kwaliteitskader is tot stand gekomen in een serie bijeenkomsten, op verzoek van OCW en de MBO Raad begeleid door Oberon. In twee bijeenkomsten met een ontwikkelgroep bestaande uit enkele docenten, beleidsmedewerkers, een bestuurder van mbo-instellingen en enkele onderzoekers is een eerste versie ontwikkeld. Deze versie is tijdens een bijeenkomst op 11 oktober 2021 voorgelegd aan een bredere vertegenwoordiging uit het veld. Over de richtlijnen voor begeleiders van studenten is in een aparte bijeenkomst op 25 november specifiek doorgesproken met een ontwikkelgroep van loopbaanbegeleiders, LOB-coördinatoren, (HR-) beleidsadviseurs van mbo-instellingen en een vertegenwoordiger van een leergang loopbaancoaching voor docenten.

Dit kwaliteitskader biedt mbo-instellingen, opleidingsteams en docenten richting en houvast hoe LOB in het mbo vorm te geven. Het kwaliteitskader schetst een gedeeld beeld van waar LOB aan zou moeten voldoen en ondersteunt instellingen bij de organisatie daarvan. Daarnaast is dit kader ook bedoeld om bij te dragen aan een beter besef van het doel en de urgentie van LOB.

De kwaliteitscriteria in dit kwaliteitskader zijn richtinggevend. Ze komen voort uit kennis van en onderzoek naar LOB en vragen aandacht voor zaken die in de basis gerealiseerd moeten zijn, maar nodigen tegelijk uit tot verdere verbetering van LOB. Het kwaliteitskader is een groeidocument. Wanneer enige tijd met dit kwaliteitskader gewerkt is, kan met vertegenwoordigers uit de sector nagegaan worden of bijstelling gewenst is.

Hieronder wordt eerst het belang en het doel van LOB uiteengezet. Vervolgens wordt in een set richtlijnen uiteengezet waaraan loopbaanbegeleiding zou moeten voldoen, wat de implementatie van LOB van de schoolorganisatie vraagt en wat dit vraagt van elke docent betrokken bij de begeleiding van studenten in het primaire proces.

4.1 Het belang van LOB

Door snelle technologische ontwikkelingen veranderen de eisen aan kennis en vaardigheden van werkenden. Maar ook de motivatie van werkenden en de rol die 'werken' heeft gedurende de levensloop verandert.⁴⁴

Hoewel het behalen van een kwalificatie van groot belang is voor de positie van mbo-studenten op de arbeidsmarkt, is dit 'slechts' een eerste stap. Minstens zo belangrijk is het kunnen omgaan met veranderingen in de op de arbeidsmarkt gevraagde competenties en veranderingen in de eigen motivatie.¹ Dit vraagt van mbo-opleidingen dat zij hun studenten voorbereiden en uitrusten om te kunnen anticiperen op dergelijke veranderingen. Leren voor je loopbaan, dat is het doel van LOB. LOB gaat om het aanleren van vaardigheden om een leven lang te ontwikkelen en om het leren maken van keuzes, zodat studenten hun loopbaan kunnen (bij)sturen en kunnen manoeuvreren in een onzekere

⁴⁴ Blatter, B., Dorenbosch, L. & Keijzer, L. (2014). Duurzame inzetbaarheid in perspectief, inzichten en oplossingen op sector, organisatie en individueel niveau. Leiden: TNO.

arbeidsmarkt. LOB draagt bij aan de ontwikkeling van studenten tot wendbare en zelfsturende professionals, maar ook aan persoonlijke ontwikkeling. We spreken daarom liever over loopbaanontwikkeling en – begeleiding dan over loopbaanoriëntatie en – begeleiding (de oorspronkelijke definitie van LOB).

Om sturing te kunnen geven aan de eigen loopbaan is het nodig dat een student inzicht heeft in de eigen kwaliteiten, mogelijkheden, waarden en motieven. Maar het vereist ook vaardigheden om ontwikkelingen en mogelijkheden op de arbeidsmarkt bij te houden. De student is in staat de eigen kwaliteiten, mogelijkheden, waarden en motieven te vergelijken met gevraagde waarden en kwaliteiten van verschillende soorten werk. Ook het kunnen verkennen van mogelijke doorstroomtrajecten in het vervolgonderwijs (hbo, een volgend niveau in het mbo of andere scholingsmogelijkheden) en andere ondersteuningsmogelijkheden ten behoeve van de loopbaanontwikkeling zijn hierbij van belang. Dit helpt de student om tot weloverwogen keuzes te komen en vervolgstappen te nemen om gemaakte keuzes te realiseren.

De elementen die bij loopbaanontwikkeling en -begeleiding aandacht vragen zijn:

- Kwaliteitenreflectie: het nadenken over eigen kwaliteiten en hoe die in te zetten in de (studie)loopbaan (wat kan ik (niet)? Hoe weet ik dat? Wat wil ik nog leren?);
- Motievenreflectie: het nadenken over de wensen en waarden die van belang zijn voor de eigen loopbaan (waar ga en sta ik voor en waarom dan?);
- Werkexploratie: het onderzoeken van werk en werkzaamheden, bestaande en mogelijke eisen en waarden in een mogelijk toekomstig beroep en de veranderingen daarin (waar ben ik het meest op mijn plek en waar niet?);
- Loopbaansturing: loopbaangerichte planning en beïnvloeding van het leer- en werkproces (hoe bereik ik mijn doel en waar begin ik mee?);
- Netwerken: contacten opbouwen en onderhouden op de arbeidsmarkt, gericht op loopbaanontwikkeling (wie kan mij helpen mijn doel te bereiken en hoe leg ik contact?);

4.2 Wat weten we uit onderzoek over de vormgeving en effecten van LOB?

Beschikbaar onderzoek naar LOB richt zich met name op de vormgeving en inrichting van LOB. Het onderzoek laat zien dat de invulling van LOB sterk varieert en nog volop in ontwikkeling is. Dat maakt het lastig uitspraken te doen over effectiviteit en over werkzame elementen.⁴⁵

Er lijkt echter wel consensus over een aantal vormgevingselementen die van belang lijken te zijn voor de ontwikkeling van een arbeidsidentiteit en het leren sturing geven aan de eigen loopbaan. Op basis van theorieën en onderzoek rondom LOB blijken twee soorten activiteiten in samenhang relevant: het opdoen van (praktijk)ervaringen die binding hebben met de beroepspraktijk en passen bij de fase waarin de student zich bevindt en gesprekken hierover gericht op terug- en vooruitkijken in de vorm van een dialoog.

⁴⁵ Kennisrotonde. (2017). Welke effecten heeft loopbaanoriëntatiebegeleiding (LOB) op loopbanen van vo-leerlingen en wat is de relatie tussen vormgeving en effecten? (KR. 152).

Voorwaarde is een *krachtige loopbaangerichte leeromgeving*. Centraal moeten levensechte praktijkproblemen staan, het liefst met levensechte probleemeigenaren, waaraan de student met enige vrijheid kan werken. Om zo'n praktijkgerichte omgeving te realiseren is samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven op basis van een gedeelde verantwoordelijkheid een voorwaarde. Ervaringen (met binding met de beroepspraktijk) kunnen opdoen blijkt een positieve invloed te hebben op de ontwikkeling van een beroepsbeeld en concrete loopbaanplanning.

Ook moeten studenten de kans krijgen om hun ervaringen van persoonlijke zin en van maatschappelijke betekenis te voorzien. Daarvoor is een regelmatige *dialogo* (tussen loopbaanbegeleider en student) of een *trialoog* (tussen praktijkopleider, loopbaanbegeleider en student) nodig. In deze dialoog moeten de gedachten en de gevoelens van de studenten over hun ervaringen met werk en werken centraal staan.

Ten derde moet de leeromgeving *keuzemogelijkheden* bieden, zodat de student zelf keuzes kan maken en zelf kan sturen. Actieve deelname aan en (mede)zeggenschap over het eigen leerproces versterkt de motivatie van de student. De begeleiding zou zich minder moeten richten op het maken van de 'goede' keuze voor de toekomst, maar veel meer op het vermogen van studenten om de eigen (leer)loopbaan vorm te geven. LOB is daarmee altijd verweven met alle onderdelen van de opleiding en met de manier waarop een opleidingsteam studenten in de leerloopbaan begeleidt.

Wat vinden studenten belangrijk aan LOB

Persoonlijke relevantie

Studenten willen meer maatwerk op het gebied van LOB, waarbij de invulling en inhoud is afgestemd op persoonlijke behoeften en de fase van ontwikkeling van de student. De rol van mentor of coach waarderen studenten zeer, maar ze wensen meer persoonlijk contact, juist dan is er ruimte voor maatwerk. LOB vindt veelal plaats in groepsverband (tijdens mentor-/SLB-/LOB-uren), waarbij iedereen dezelfde activiteiten doorloopt. Jongeren zien leeftijdsgenoten niet als een geschikte gesprekspartner voor LOB-gerelateerde onderwerpen. Ze zoeken ervaringsexperts (bijvoorbeeld studenten die een stap verder zijn/alumni) of mensen in hun omgeving die met ze mee kunnen denken vanuit een coachende rol (een mentor/ouder).

Een levendige vorm van reflectie op praktijkervaringen

Studenten zijn positief over projecten/stages waarbij ze praktijkervaringen opdoen bij organisaties, of aan de slag gaan met echte vraagstukken. Door na afloop te reflecteren op hun drijfveren en kwaliteiten, ontwikkelen ze zelfinzicht en leren ze over hun talenten en (on)mogelijkheden. Veel studenten vinden dat er nu nog te weinig ruimte wordt geboden voor het opdoen van praktijkervaringen. Daarbij heeft het invullen van te lange en saaie vragenlijsten voor veel jongeren geen toegevoegde waarde. Dat geldt zowel voor te lange invulreflectie-opdrachten als voor studiekeuze- en beroepstesten.

Belangrijk is dus dat reflectie na een ervaring plaatsvindt, maar in een meer levendige vorm.

Herkenbare LOB

Studenten zien geen samenhang of doorlopende LOB-lijn die ze vanaf het voortgezet onderwijs voorbereidt op een vervolgopleiding en de arbeidsmarkt. Door gebrek aan een eenduidige taal is het moeilijker voor jongeren om samenhang te zien. Het zou zinvol zijn als jongeren bewuster gaan ervaren dat ze tijdens hun hele onderwijsloopbaan met LOB bezig zijn en wat de toegevoegde waarde daarvan is.

4.3 Richtlijnen voor LOB in het mbo

Vanuit bovenstaande kennis en doelen zijn we gekomen tot richtlijnen voor de vormgeving van LOB in het mbo:

- Wat mag een student verwachten van LOB in het mbo?
- Hoe organiseer je goede LOB als school en team?
- Wat vraagt dit van elke docent die studenten begeleidt?

Richtlijnen voor een loopbaangerichte leeromgeving

Om studenten te begeleiden tot wendbare en zelfsturende professionals is het belangrijk een leeromgeving te realiseren waarin:

- Studenten zoveel mogelijk levensechte ervaringen opdoen (bijvoorbeeld via stages).
- Er regelmatig wordt gesproken met de student over die ervaringen, en de vragen en dilemma's die hieruit voortkomen. De student wordt hierbij uitgenodigd/ondersteund om betekenis (zowel persoonlijk als maatschappelijk) te geven aan deze ervaringen (middels terugkijken, reflecteren, vooruitkijken, activeren).
- Studenten invloed kunnen uitoefenen op hun eigen loopbaanontwikkeling doordat zij reële keuzemogelijkheden krijgen (bijvoorbeeld in vakken, opdrachten, studie-/specialisatie richtingen en stageplekken).

Tevens is van belang dat:

- Iedere student loopbaanbegeleiding krijgt⁴⁶.
- Loopbaanbegeleiding aansluit bij de eerdere ervaringen van studenten (binnen en buiten het onderwijs).
- Studenten door alle studiejaren heen loopbaanbegeleiding ontvangen, omdat loopbaanontwikkeling een continu proces is.
- Er sprake is van een doorlopende ontwikkelijn waarbij studenten worden begeleid van gestuurd leren naar zelfsturing.
- Er een veilige relatie is met een vaste begeleider, die zo lang als mogelijk de student begeleidt.
- Studenten zichtbaar maken wat ze geleerd hebben over hun kwaliteiten, vaardigheden, motieven, keuzes en vervolgstappen. Hierbij krijgt de student ruimte bij de keuze voor de vorm (denk aan portfolio, blogs/vlogs etc.) en is duidelijk wat van de inhoud verwacht wordt.
- Er ook door de praktijkbegeleider met de student wordt gereflecteerd op ervaringen binnen de beroepspraktijkvorming.
- De student waar nodig of gewenst een beroep kan doen op specialistische loopbaanbegeleiding.

Richtlijnen voor LOB in de schoolorganisatie

Net als voor elk thema of onderwijsvernieuwing is het voor een goede implementatie van LOB van belang dat er op managementniveau prioriteit aan gegeven wordt, dat er binnen de organisatie over gesproken wordt om een gedeelde visie en ambities te ontwikkelen en om docententeams hiervoor toe

⁴⁶ Voor LOB kunnen geen vrijstellingen gelden. Voor iedere student - ook een volwassene die een bbl-opleiding volgt om verder vorm te geven aan zijn loopbaan - is loopbaanontwikkeling een doorlopend proces in het kader van een leven lang ontwikkelen.

te rusten met steun en betrokkenheid van de leidinggevende.⁴⁷ Hieronder volgen richtlijnen voor de implementatie van LOB in de schoolorganisatie.

- De schoolorganisatie heeft een duidelijke visie op LOB.
 - o De schoolorganisatie maakt duidelijk waarom LOB van belang is voor studenten en medewerkers.
 - o De visie is concreet uitgewerkt: het is duidelijk welke keuzen er op het centraal, school- en teamniveau worden gemaakt over de invulling van de begeleiding en waarom deze keuzen zijn gemaakt.
- Elk team heeft concrete doelen op het vlak van LOB, die een uitwerking vormen van alle aspecten van de visie op LOB.
- Elk team heeft een samenhangende begeleidingsaanpak: Loopbaanontwikkeling is ingebed in het curriculum en heeft de aandacht van elke docent, de loopbaanbegeleiding wordt verzorgd door docenten die dat willen en kunnen. Het team gebruikt aanpakken en materialen die aansluiten bij de eigen visie en doelen op het vlak van LOB. Er vindt afstemming plaats tussen verschillende betrokken begeleiders (eerstelijns en tweedelijns begeleiders en praktijkbegeleiders).
- Loopbaanontwikkeling en – begeleiding maakt onderdeel uit van de kwaliteitscyclus via de teamplannen en zelfevaluaties.
- De schoolorganisatie heeft inzicht in de kwaliteit van de geboden begeleiding van teams en de mate waarin de beoogde doelen op het vlak van LOB worden bereikt.
 - o De ontwikkeling van de studenten wordt in kaart gebracht, al dan niet door de studenten zelf.
 - o De begeleiding wordt afgestemd op wat studenten nodig hebben en hebben geleerd.
 - o Er is goed inzicht in de kwaliteit van de loopbaanbegeleiding en de mate waarin de begeleiding toereikend is om de visie en doelen op het vlak van LOB te realiseren.
- De schoolorganisatie kent een loopbaangerichte cultuur die ondersteunend is aan loopbaanbegeleiding van studenten.
 - o De begeleiders zijn bekwaam om loopbaanbegeleiding te bieden.
 - o De begeleiders kennen de visie van de schoolorganisatie op LOB en brengen deze in praktijk.
 - o De schoolorganisatie heeft een personeelsbeleid dat ervoor zorgt dat begeleiders hun bekwaamheid kunnen ontwikkelen en waarbinnen ook aandacht is voor loopbaanbegeleiding.
 - o De schoolorganisatie biedt docenten/begeleiders de gelegenheid om zich te professionaliseren, zowel via formele scholing als via meer informele vormen van professionalisering.
 - o Loopbaanbegeleiding is regelmatig onderwerp van gesprek bij teamontwikkelgesprekken.
- De schoolorganisatie zorgt ervoor dat de randvoorwaarden voor LOB op orde zijn.
 - o Het management draagt de visie op LOB actief uit.
 - o Het management volgt of afspraken over LOB door iedereen worden nagekomen, en spreekt mensen aan als dat niet zo is.
 - o Er zijn binnen de schoolorganisatie voldoende middelen (tijd, materiaal, geld) om LOB zoals beoogd te kunnen bieden.
 - o Het bevoegd gezag (of de geledingen die namens het bevoegd gezag werken) heeft een goed inzicht in LOB en de kwaliteit daarvan, zorgt voor de voorwaarden die nodig zijn om de kwaliteit te bewaken en verbeteren, en ziet erop toe dat de acties die nodig zijn succesvol worden gerealiseerd.

⁴⁷ Draaisma, A. J. (2018). Career learning environments in vocational education: Study of a government initiated innovation programme in the Netherlands. Open Universiteit.

Richtlijnen voor begeleiders van studenten

Het creëren van een loopbaangerichte leeromgeving is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het opleidingsteam, dit vraagt de aandacht van elke docent. Voor het voeren van loopbaangesprekken is het van belang dat iedere student een veilige relatie heeft met een vaste deskundige begeleider, die zo lang als mogelijk de student begeleidt. Overkoepelende taken zoals het vertalen van de visie van de instelling op LOB naar beleid en een samenhangende begeleidingsaanpak binnen het team, het ondersteunen en professionaliseren van collega's op het vlak van LOB en het evalueren van de geboden ondersteuning kunnen belegd worden bij een LOB-coördinator of specialistische loopbaanbegeleider.

Hieronder volgt een profiel met de taken, kennis en vaardigheden die minimaal verwacht worden van elke docent die studenten in hun leer- en loopbaanontwikkeling begeleidt.⁴⁸

Taken

Docenten die studenten begeleiden in hun leer- en loopbaanontwikkeling hebben de volgende taken:

- Het begeleiden van de student bij het opdoen van en reflecteren op ervaringen, gericht op ontwikkelen van loopbaancompetenties en zicht krijgen op vervolg in scholing, werk en arbeidsmarktperspectief.
- Het ondersteunen en stimuleren van de student bij het reflecteren op zijn studievoortgang, beroepscompetenties, loopbaancompetenties en zijn beroepsidentiteit.
- Het begeleiden van de student in het maken van keuzes en stappen binnen het leer- en loopbaanproces (op school en in de praktijk), via gesprekken die aanzetten tot zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid.
- Het in beeld brengen van de ontwikkeling in het leer- en loopbaanproces samen met de student.
- Het onderhouden van contacten met alle betrokkenen (binnen en buiten de school) die bij het leer- en loopbaanproces van de student een rol spelen.
- Het signaleren van factoren die het leer- en loopbaanproces van de student belemmeren en zo nodig maatregelen nemen.

Kennis

Docenten die studenten begeleiden in hun leer- en loopbaanontwikkeling hebben kennis van:

- De visie en doelen voor LOB van de eigen instelling en het eigen team.
- De eigen rol binnen LOB en een loopbaangerichte leeromgeving.
- De opbouw van het onderwijsprogramma en wanneer bepaalde keuzemomenten zich voordoen.
- Aanverwante opleidingen, vervolgopleidingen, beroepen en de arbeidsmarkt (in globale zin).

Vaardigheden

Docenten die studenten begeleiden in hun leer- en loopbaanontwikkeling kunnen:

- pedagogisch handelen (zie pedagogische bekwaamheid uit bekwaamheidseisen);
- met het stellen van de juiste vragen studenten uitdagen kritisch na te denken over opgedane ervaringen, en daarbij de zoektocht tot het ontdekken van talenten en ambities stimuleren en begeleiden;

⁴⁸ Het betreft een selectie van aspecten uit het raamwerk loopbaanbegeleiding (functie: begeleiders in het primaire proces) en het kwalificatiedossier docent mbo (deeltaak 4: docent begeleidt studenten tijdens de leerloopbaan). Zowel het loopbaanproces als het leerproces van de student verdient aandacht van begeleiders.

- verschillende coachings- en gesprekstechnieken hanteren en actief luisteren (samenvatten, open en gesloten vragen stellen, feedback geven en ontvangen, confronteren, uitleggen, adviseren, informeren);
- zich verdiepen in waar een student staat in zijn ontwikkeling en in zijn (leer)loopbaan en hun begeleiding daarop afstemmen;
- de ontwikkeling van de student waarderen vanuit een ontwikkelingsgerichte benadering en studenten ondersteunen bij het zichtbaar maken van wat ze geleerd hebben over hun kwaliteiten, vaardigheden, motieven, keuzes en vervolgstappen.

Voor een beschrijving van taken en benodigde deskundigheid van een LOB-coördinator of een specialistische loopbaanbegeleider verwijzen we naar het Raamwerk Loopbaanbegeleiding van Euroguidance en de LOB-taken van het expertisepunt LOB. Deze beschrijvingen kunnen gebruikt worden om taakbeschrijvingen te maken die passen bij de werkverdeling binnen een team of instelling. Passende scholing of professionalisering is voorwaardelijk voor een goede uitvoering van deze taken.

5 Scholingsbehoefte LOB en burgerschap

Als afsluiting van het onderzoek hebben we de scholingsbehoeften van mbo-docenten ten aanzien van LOB en burgerschap in kaart gebracht. Dit hebben we gedaan door een vragenlijst uit te zetten onder een representatief panel van 431 mbo-docenten. In deze enquête stonden twee hoofdvragen centraal:

- 1) In hoeverre voelen mbo-docenten zich voldoende toegerust voor het begeleiden van studenten in hun ontwikkeling t.a.v. loopbaanvaardigheden, burgerschap en kritische denkvaardigheden?
- 2) Waar hebben docenten (eventueel) behoefte aan om zich hierin verder te professionaliseren?

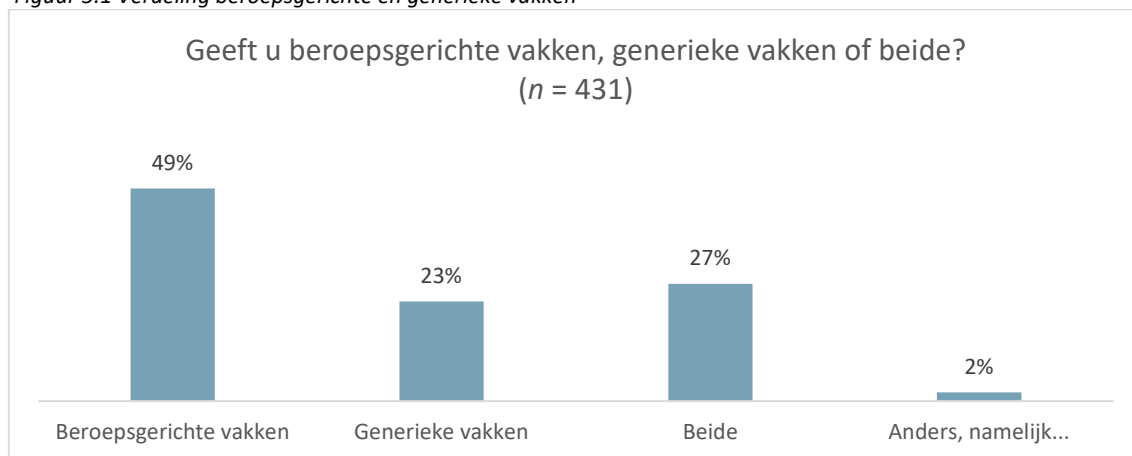
In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van de enquête.

5.1 Taakverdeling LOB en burgerschapsonderwijs

Hoe zijn taken op het gebied van LOB en burgerschapsonderwijs verdeeld binnen mbo-teams? Uit eerder onderzoek weten we dat de taakverdeling op het terrein van LOB en burgerschapsonderwijs verschilt. *LOB* wordt in bijna alle onderwijsteams door veel teamleden gezamenlijk uitgevoerd⁴⁹ en is vaak verweven met het begeleiden van studenten tijdens de leerloopbaan. *Burgerschapsonderwijs* wordt vaker als apart vak aangeboden. Docenten hiervoor worden soms specifiek voor burgerschap aangenomen, maar meestal geven ze ook andere vakken⁵⁰. Omdat de taken invloed (kunnen) hebben op de mate waarin docenten behoefte hebben aan verdere professionalisering hebben we hier in de enquête ook naar gevraagd.

Dit beeld wordt bevestigd door de achtergrondvragen die we deze groep mbo-docenten hebben gesteld. De helft geeft alleen beroepsgerichte vakken, de andere helft ofwel alleen generieke vakken of zowel generieke als beroepsgerichte vakken.

Figuur 5.1 Verdeling beroepsgerichte en generieke vakken

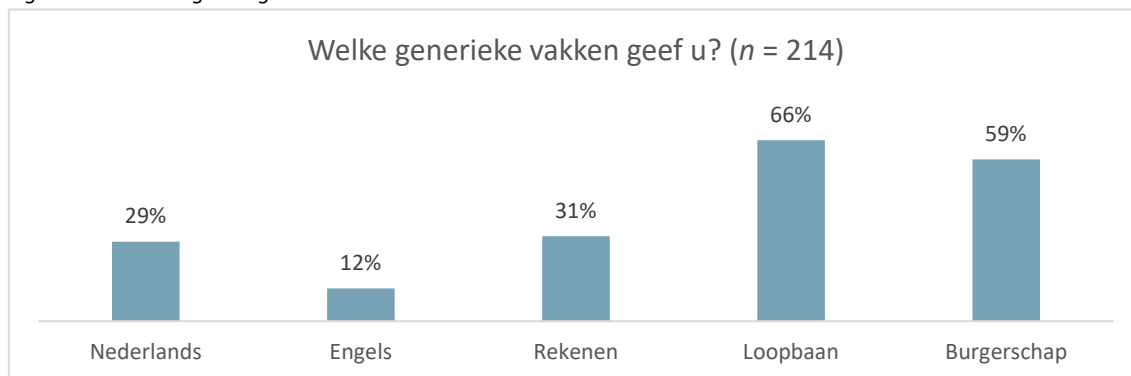


⁴⁹ Cuijpers, J. & Bonouvrié, N. (2020) Rapportage organisatie en uitvoering LOB in het mbo. Expertisepunt LOB

⁵⁰ Elfering, S., Den Boer, P. & Tholen, R. (2016). LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo: Eindrapport. KBA Nijmegen & ResearchNed

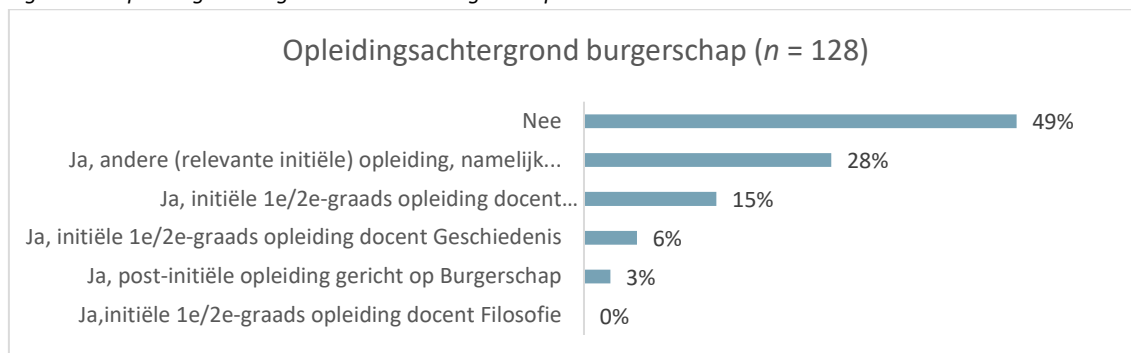
Aan de docenten die alleen generieke-, of zowel generieke als beroepsgerichte vakken geven ($n = 214$), hebben we gevraagd welke generieke vakken zij dan geven. Zoals in figuur 5.2 te zien is, geeft een meerderheid van deze docenten aan betrokken te zijn bij Loopbaan (66%) of Burgerschap (59%). De meeste docenten geven meer dan één generiek vak. Interessant is dat van de 80 docenten die aangeven twee vakken te geven, de meeste voorkomende combinatie Loopbaan en burgerschap is (54%).

Figuur 5.2 Verdeling over generieke vakken



Vanuit betrokkenen bij burgerschapsonderwijs in het mbo leeft de wens om meer specifiek opgeleide docenten het vak burgerschap te laten geven. Daarom hebben we de docenten die burgerschap geven gevraagd of zij hiervoor een relevante opleidingsachtergrond hebben.

Figuur 5.3 Opleidingsachtergrond docenten burgerschap

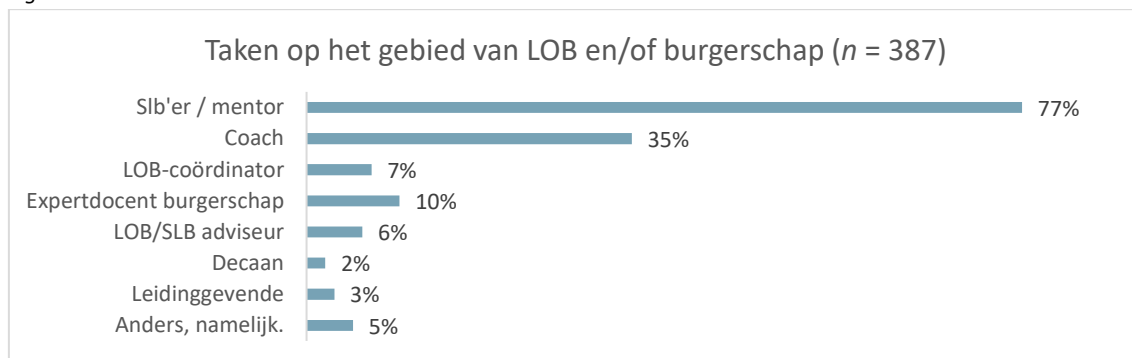


Bijna de helft van de docenten die burgerschap geeft, heeft hiervoor geen specifieke opleidingsachtergrond. De vervolgens grootste groep (28%) geeft aan een andere (relevante initiële) opleidingsachtergrond te hebben en licht deze achtergrond middels een open antwoord toe, bijvoorbeeld een opleiding omgangskunde, pedagogiek, pabo of theologie. Een deel geeft ook aan een pdg of pda te bezitten. Een post-initiële opleiding gericht op burgerschap wordt door één van de docenten burgerschap als opleidingsachtergrond genoemd.

Alle docenten, dus zowel de docenten die beroepsgerichte als generieke vakken geven, hebben we gevraagd of, en zo ja welke taken zij hebben op het gebied van LOB en/of burgerschap. Slechts 10% geeft aan geen taken te hebben omtrent LOB en Burgerschap. Figuur 5.4 laat voor de overige docenten zien welke taken zij hebben. Hieruit blijkt dat zo'n driekwart van deze docenten slb'er en/of mentor is en 35% van de docenten een coachende taak heeft. Alle overige taken komen bij minder dan 10% van

deze docenten voor. 85% (367 van de 431) van alle docenten heeft daarmee begeleidingstaken als slb'er, mentor of coach of een combinatie daarvan.

Figuur 5.4 Taken



Aan de hand van achtergrondkenmerken hierboven maken we in de rest van dit hoofdstuk een aantal uitsplitsingen naar groepen van docenten naar gelang hun taken voor LOB of burgerschap, zie tabel 5.1. Voor LOB maken we naast de volledige groep onderscheid tussen een groep docenten die hebben aangegeven een taak als slb'er, mentor, coach, of een combinatie hiervan uit te voeren ($n = 367$) en een groep die als taak LOB-coördinator of -adviseur, decaan, of een combinatie hiervan heeft ($n = 43$). Voor burgerschap maken we naast de volledige groep onderscheid tussen vakdocenten burgerschap ($n = 128$), die hebben aangegeven burgerschap als vak te geven, en docenten die (daarnaast) een taak hebben als expertdocent burgerschap ($n = 37$).

Tabel 5.1 Uitsplitsing naar groepen voor LOB en burgerschap

LOB	Aantal	Burgerschap	Aantal
Alle docenten	431	Alle docenten	431
Slb'er/mentor/coach	367	Vakdocent burgerschap	128
LOB-coördinator/-adviseur/decaan	43	Expertdocent burgerschap	37

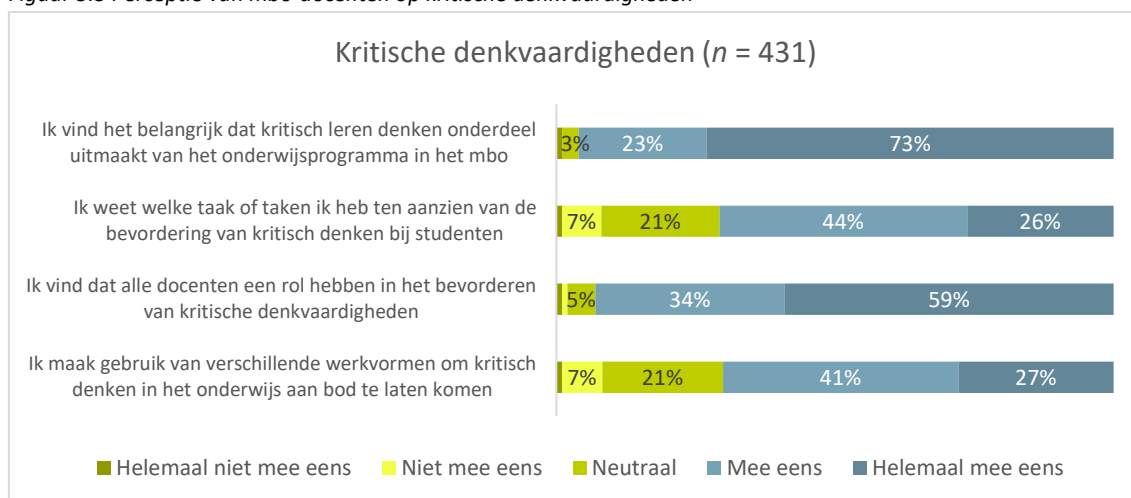
5.2 Competentie en professionaliseringsbehoefte

In hoeverre voelen mbo-docenten zich voldoende toegerust voor het begeleiden van studenten bij loopbaanvaardigheden, burgerschap en kritische denkvaardigheden?

Kritisch denken

Kritische denkvaardigheden zijn relatief recent toegevoegd als competentie in het EKB. Om een beeld te krijgen van de verwachtingen die mbo-docenten hebben omtrent kritische denkvaardigheden zijn hierover een aantal stellingen opgenomen in de enquête. Figuur 5.5 laat zien dat vrijwel alle mbo-docenten het belangrijk vinden dat kritisch leren denken onderdeel is van het onderwijs op het mbo en dat ze vinden dat alle docenten hier een rol in spelen. Zo'n 70% van de docenten weet wat hierin hun taak is en maakt gebruik van werkvormen om kritisch denken aan bod te laten komen.

Figuur 5.5 Perceptie van mbo-docenten op kritische denkvaardigheden



Ruim 80% van de docenten voelt zich voldoende competent om studenten te begeleiden bij kritische denkvaardigheden. Gemiddeld hebben die docenten meer werkervaring (gemiddeld 12 jaar) dan docenten die zich hiertoe niet toegerust voelen (gemiddeld 5 jaar)⁵¹.

LOB

Er was tot nu toe geen representatief onderzoek naar de professionaliseringsbehoefte onder mbo-docenten ten aanzien van LOB. Een kwalitatieve verkenning geeft de indruk dat een derde van de slb'ers geen specifieke scholing heeft gevolgd voor LOB-taken⁵². Met name startende docenten hebben een sterke professionaliseringsbehoefte; zij voelen zich niet of nauwelijks toegerust om loopbaanbegeleiding te geven, ook geven zij aan niet voldoende op de hoogte te zijn van de visie op LOB van hun instelling en onvoldoende richting te krijgen in hun rol bij LOB.

Daarom hebben we in de enquête gevraagd naar welke taken mbo-docenten hebben op het gebied van LOB, in hoeverre zij in staat zijn studenten te begeleiden bij LOB en in hoeverre zij hiervoor over de benodigde deskundigheid beschikken. Daarnaast is gevraagd of de docenten behoefte hebben aan na- of bijscholing op gebied van LOB.

Aan alle mbo-docenten is gevraagd of zij zich voldoende in staat voelen om studenten te begeleiden bij hun loopbaanontwikkeling. 72% geeft aan zich voldoende in staat te voelen; maar 8% van de docenten geeft aan zich hiertoe niet goed toegerust te voelen. De overige 20% heeft een neutrale houding tegenover deze vraag, of antwoord niet van toepassing. Gemiddeld hebben docenten die zich in staat voelen studenten goed te begeleiden bij LOB meer werkervaring (gemiddeld 11 jaar) dan docenten die hiertoe niet toegerust voelen (gemiddeld 7,5 jaar)⁵³.

⁵¹ Een ANOVA geeft een significant verschil in werkervaring tussen docenten die zich wel, en docenten die zich niet toegerust voelen om studenten te begeleiden bij kritische denkvaardigheden, $F(1, 356) = 9.873$, $p = 0.00182$.

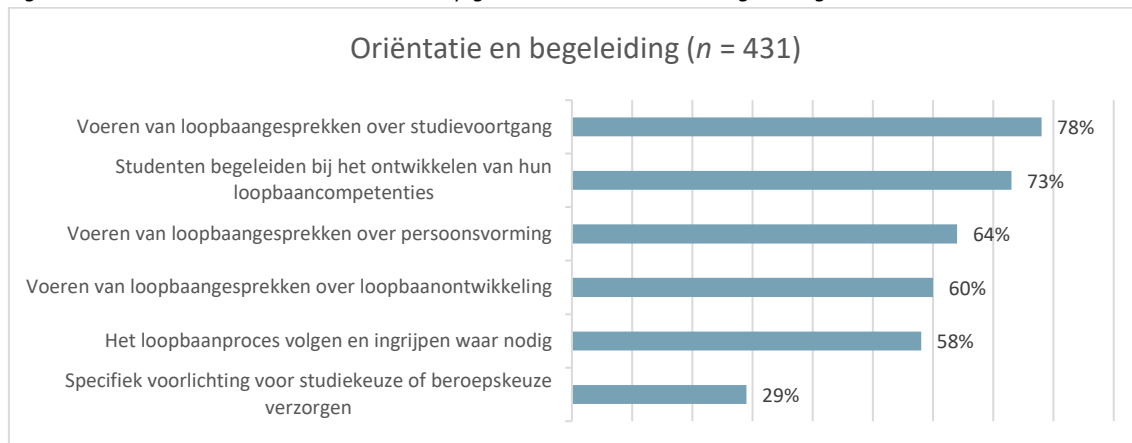
⁵² Euroguidance (2020). Behoeft en aanbod professionalisering LOB. 's Hertogenbosch.

⁵³ Een ANOVA geeft een significant verschil in werkervaring tussen docenten die zich wel, en docenten die zich niet toegerust voelen om studenten te begeleiden bij LOB, $F(1, 341) = 5.649$, $p = 0.018$.

Taken

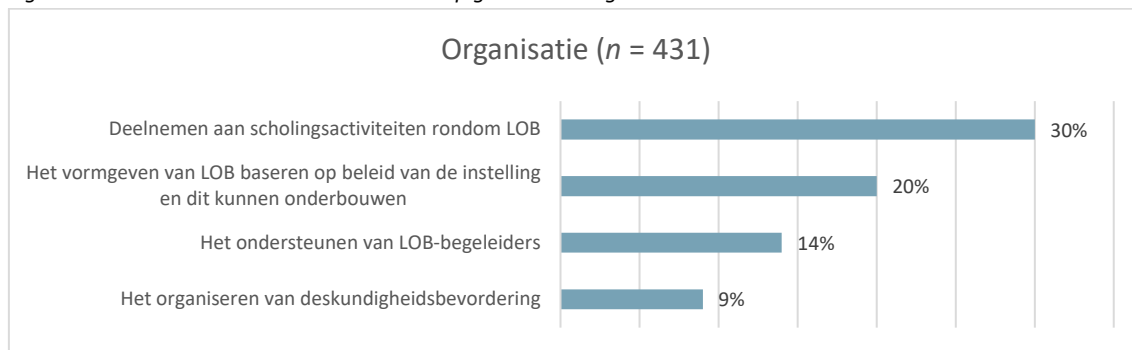
In het raamwerk LOB⁵⁴ worden richtlijnen ter bevordering van loopbaanondersteuning voor de leerling en de ontwikkeling van LOB binnen de instelling verdeeld over 4 categorieën: visie en beleid, oriëntatie en begeleiding, organisatie, en samenwerking. Deze categorieën zijn verwerkt in de enquête.

Figuur 5.6 Aandeel docenten met LOB-taken op gebied van oriëntatie en begeleiding



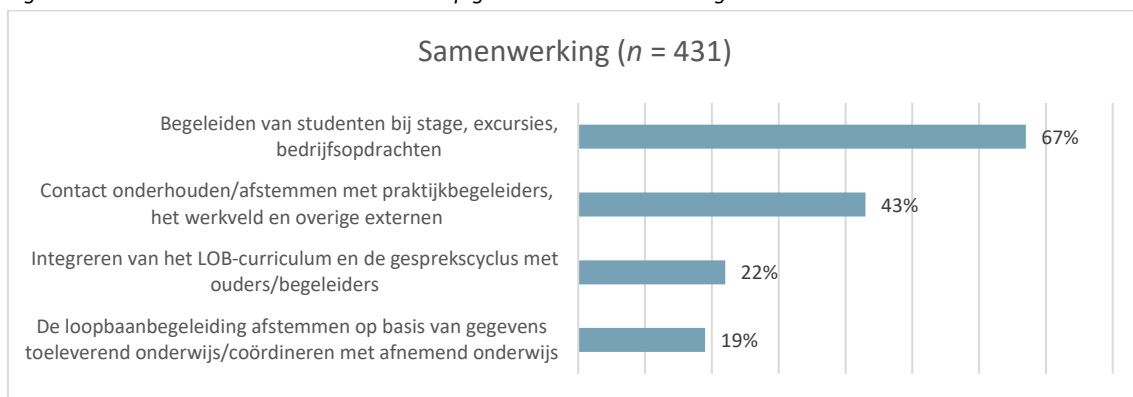
We zagen eerder al dat de meeste docenten LOB-taken uitvoeren. Deze taken liggen vooral bij 'oriëntatie en begeleiding': figuur 5.6 laat zien dat het takenpakket van zo'n driekwart van de docenten bestaat in ieder geval bestaat uit het voeren van loopbaangesprekken over studievoortgang en het begeleiden van studenten bij het ontwikkelen van hun loopbaancompetenties. Ongeveer twee derde van de mbo-docenten voert loopbaangesprekken over persoonsvorming en loopbaanontwikkeling met studenten begeleidt studenten bij stages.

Figuur 5.7 Aandeel docenten met LOB-taken op gebied van organisatie

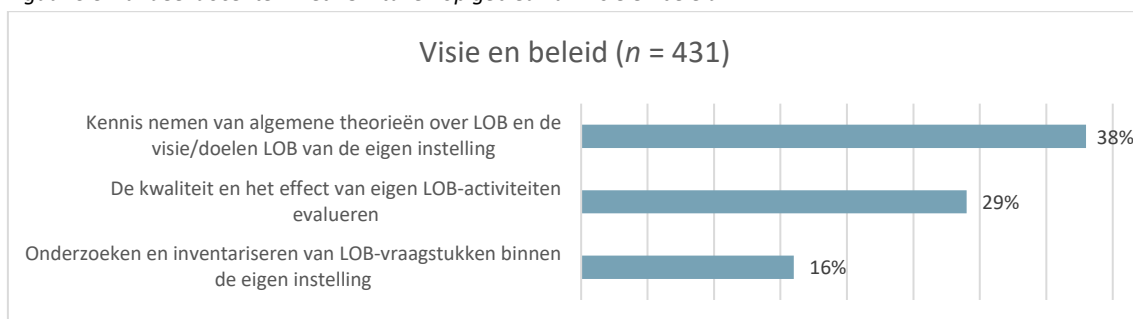


⁵⁴ Euroguidance (2017). Raamwerk voor loopbaanbegeleiding jongeren. 's Hertogenbosch.

Figuur 5.8 Aandeel docenten met LOB-taken op gebied van samenwerking

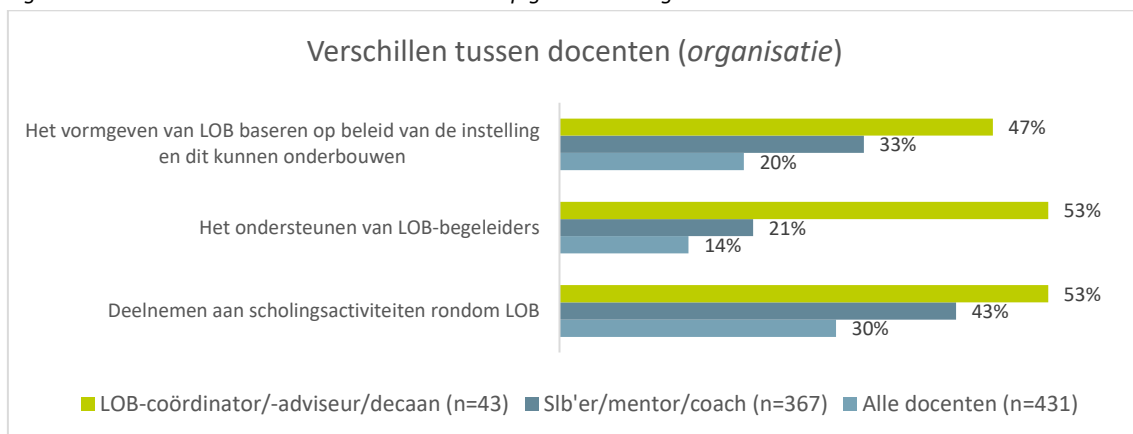


Figuur 5.9 Aandeel docenten met LOB-taken op gebied van visie en beleid

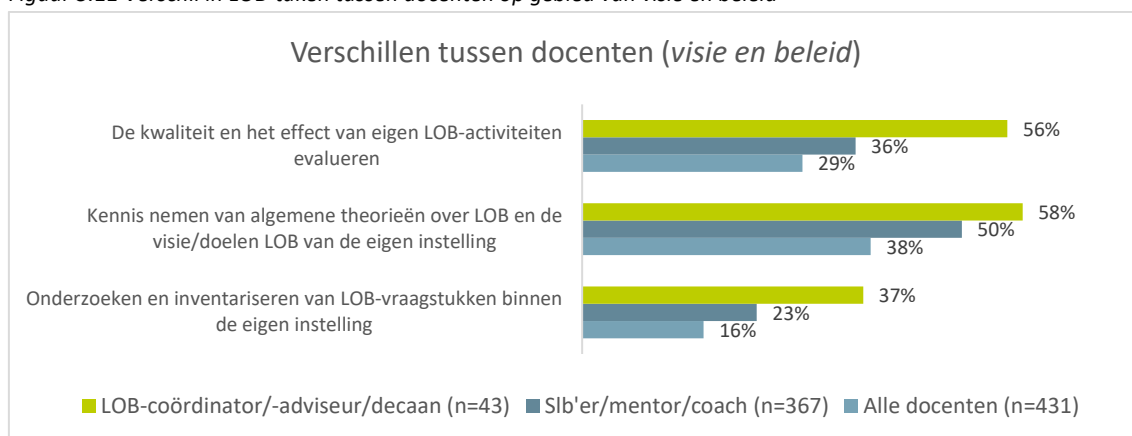


Taken rondom de vormgeving van LOB en LOB-beleid 'worden door veel minder docenten uitgevoerd. Deze taken hebben we daarom hieronder uitgesplitst naar drie groepen: alle docenten ($n = 431$), slb'ers/mentoren/coaches ($n = 367$) en coördinatoren/adviseurs/decanen ($n = 43$). Hieruit blijkt dat taken die horen bij 'organisatie' en 'visie en beleid' ongeveer even vaak zijn aangevinkt door alle docenten en de slb'ers/mentoren/coaches, maar aanzienlijk vaker door de coördinatoren/adviseurs/decanen, zoals te zien in figuur 5.10 en 5.11. Dit geldt ook voor het afstemmen van de loopbaanbegeleiding op basis van gegevens toeleverend onderwijs en coördineren van afnemend onderwijs, uit de categorie 'samenwerking'. Deze vaak wordt aangevinkt door 19% van alle docenten en 20% van de slb'ers/mentoren/coaches, tegenover 42% van de coördinatoren/adviseurs/decanen.

Figuur 5.10 Verschil in LOB-taken tussen docenten op gebied van organisatie



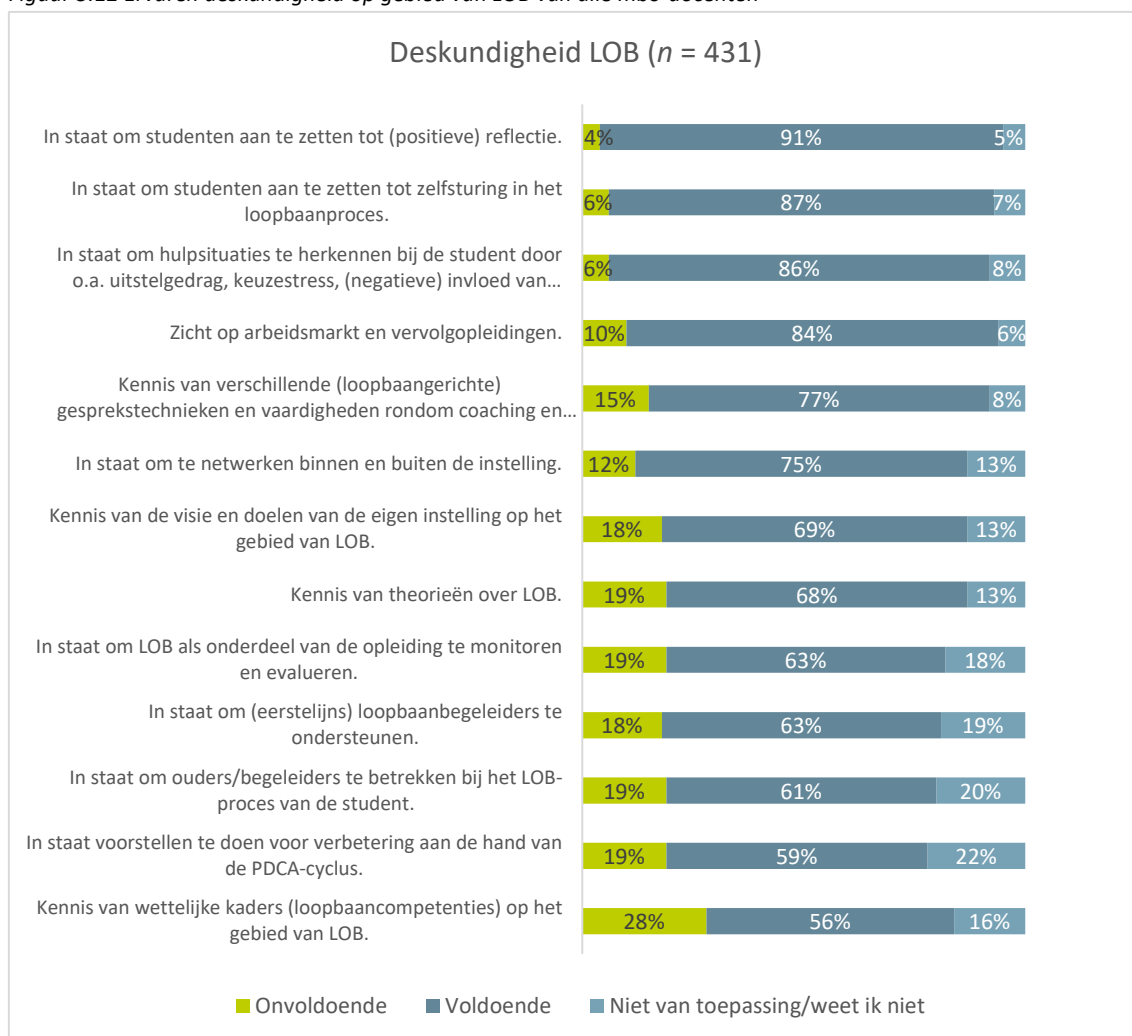
Figuur 5.11 Verschil in LOB-taken tussen docenten op gebied van visie en beleid



Deskundigheid en professionalisering

Aan alle mbo-docenten zijn vragen gesteld over de ervaren deskundigheid op gebied van LOB. Figuur x laat zien dat over het algemeen de ervaren deskundigheid bij alle mbo-docenten vrij hoog ligt.

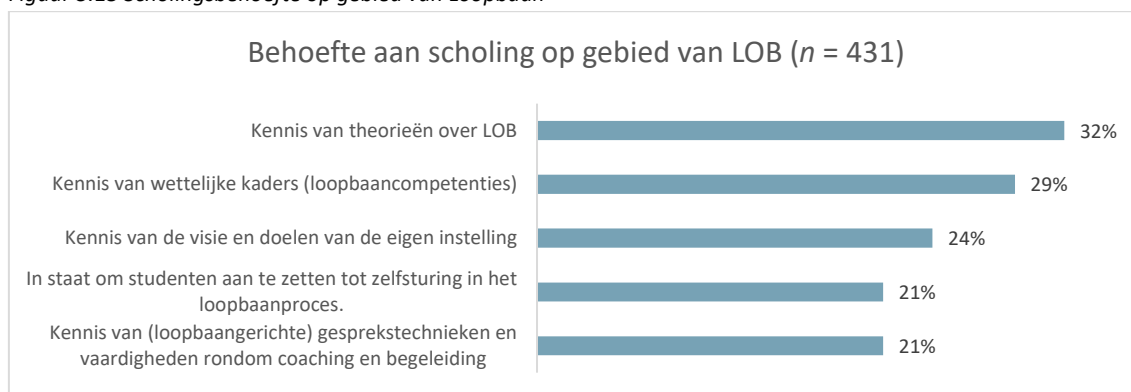
Figuur 5.12 Ervaren deskundigheid op gebied van LOB van alle mbo-docenten



De meeste mbo-docenten voelen zich deskundig in het aanzetten van studenten tot (positieve) reflectie en zelfsturing in het leerproces, en het herkennen van hulpsituaties bij studenten. Voor een aantal van de onderwerpen waarbij de ervaren deskundigheid van alle docenten (relatief) lager is, zien we juist een hoge mate van deskundigheid bij de coördinatoren/adviseurs/decanen. Zo geeft 56% van alle docenten en 58% van de slb'ers/mentoren/coaches aan kennis van wettelijke kaders omtrent LOB te hebben, tegenover 80% van de coördinatoren/adviseurs/decanen. Interessant is dat de ervaren deskundigheid in het doen van voorstellen voor verbetering van LOB aan de hand van de PDCA-cyclus in alle groepen vrijwel even laag is.

Vervolgens hebben we gevraagd in hoeverre docenten behoefte hebben aan scholing op de verschillende onderwerpen. Een derde geeft aan geen behoefte te hebben aan scholing op gebied van LOB. Uit de antwoorden van de overige docenten die hier wel behoefte aan hebben (figuur x), blijkt dat er voornamelijk behoefte is aan scholing waarbij kennisverwerving centraal staat. De scholingsbehoefte op gebied van LOB is verspreid over veel thema's, zowel voor alle docenten als onder de slb'ers/mentoren/coaches en coördinatoren/adviseurs/decanen.

Figuur 5.13 Scholingsbehoefte op gebied van Loopbaan



Burgerschap

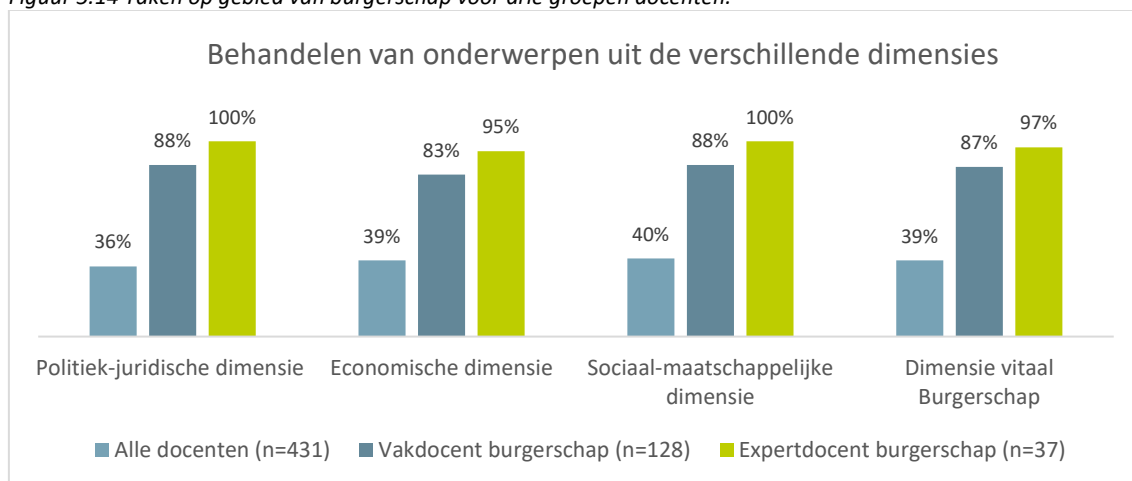
Ook voor burgerschapsonderwijs heeft de enquête informatie opgeleverd over het takenpakket van docenten, in hoeverre zij in staat zijn studenten te begeleiden bij burgerschap en of zij hiervoor de benodigde deskundigheid beschikken. Daarnaast is gevraagd naar de behoefte aan na- of bijscholing omtrent burgerschap. Waar voor LOB de meeste docenten een aandeel hebben in het begeleiden van studenten tijdens hun loopbaan, laten de resultaten voor burgerschap een ander beeld zien.

Taken

Burgerschapsdoelen komen niet uitsluitend aan bod in het vak burgerschap. Eerder zagen we dat ongeveer 30% van alle mbo-docenten (ook) het vak burgerschap geeft. Een grotere groep van 57% van alle docenten zegt *taken* op het gebied van burgerschapsonderwijs te hebben. Van deze groep docenten met *taken* omtrent burgerschapsonderwijs, geeft zo'n 40% aan dat 'gesprekken voeren met studenten over actuele maatschappelijke onderwerpen, eventueel in debatvorm', 'studenten activeren tot een passende houding in de arbeidsgemeenschap waarvan de student deel uitmaakt' en 'studenten leren omgaan met waardendilemma's, eigen meningsvorming en diversiteit in de samenleving' onderdeel uitmaken van hun takenpakket.

Onder de vakdocenten burgerschap is het aandeel docenten dat het 'behandelen van onderwerpen uit de vier dimensies van burgerschapsonderwijs' als taak ziet, zo'n veertig procentpunten hoger (tussen de 83 en 88%) dan bij docenten die burgerschap niet als vak geven. Wanneer we vervolgens nog verder inzoomen op expertdocenten burgerschap, dan scoren die voor vrijwel alle taken boven de 80%. Figuur 5.14 laat zien in hoeverre de expertdocenten, vakdocenten en de groep met alle mbo-docenten verschillende taken omtrent burgerschap in hun takenpakket hebben. De verhoudingen tussen de groepen is voor vrijwel alle voorgestelde taken gelijk aan de verdeling in figuur 5.14. De meerderheid van de docenten ziet burgerschap als een opzichzelfstaand vak, waarin niet iedere docent een rol heeft.

Figuur 5.14 Taken op gebied van burgerschap voor drie groepen docenten.

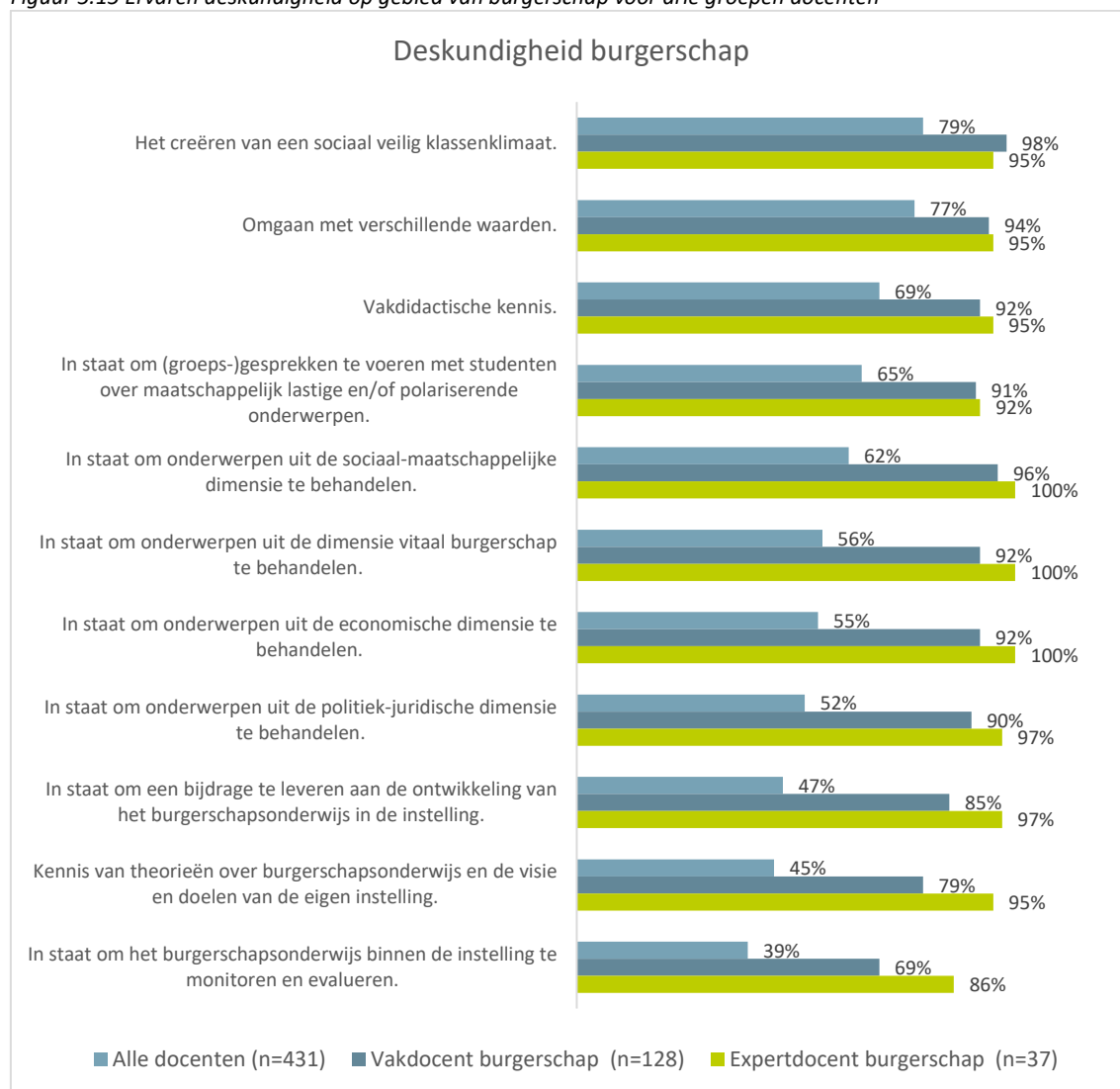


Deskundigheid en professionalisering

Aan alle mbo-docenten is gevraagd of zij zich voldoende in staat voelen om studenten te begeleiden in het burgerschapsonderwijs. Van de groep alle docenten samen geeft 47% aan zich voldoende in staat te voelen, tegenover 8% van de docenten geeft aan zich hiertoe niet in staat te voelen. Voor een grote groep (38%) is in lijn met bovenstaande conclusies, deze vraag niet van toepassing of men is neutraal. Vervolgens hebben we alle docenten gevraagd naar hun ervaren deskundigheid omtrent burgerschap en hebben we de antwoorden op deze vraag uitgesplitst voor de drie groep docenten: Alle docenten samen (n = 431), vakdocenten burgerschap (n = 128) en expertdocenten burgerschap (n = 37), zie figuur 5.15. Uit figuur 5.15 blijkt dat de ervaren deskundigheid onder vakdocenten en expertdocenten voor ieder onderwerp een stuk hoger ligt in vergelijking met de groep alle docenten.

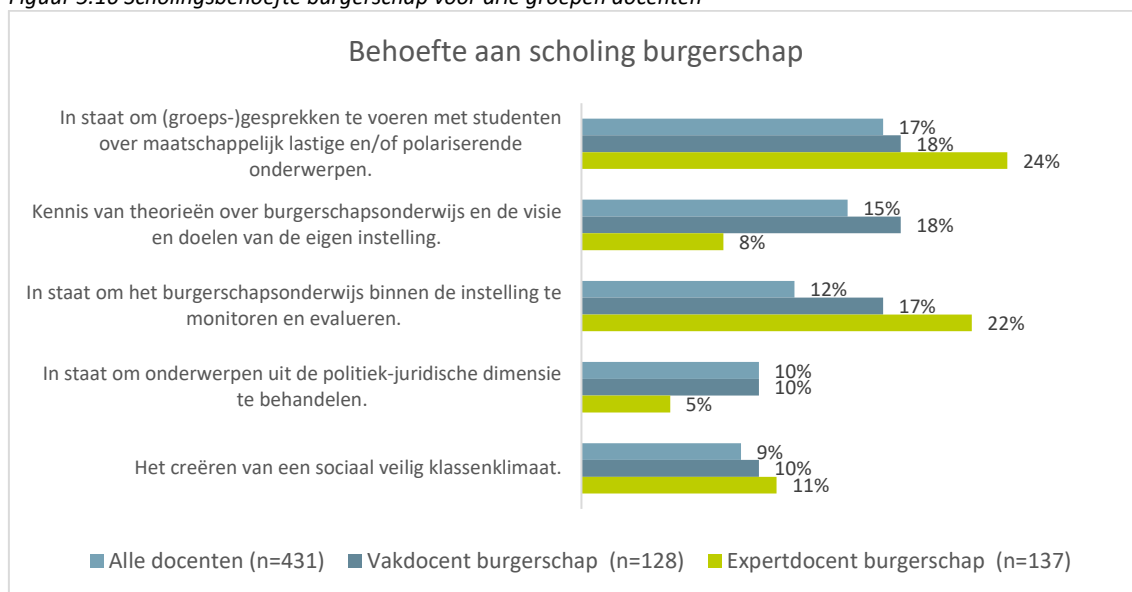
Hierbij valt op dat bij ieder onderwerp gemiddeld een kwart van alle docenten heeft geantwoord met 'niet van toepassing'. In contrast: onder de groep vakdocenten burgerschap is het aandeel 'niet van toepassing' gemiddeld 3% en onder expertdocenten burgerschap 0%. De aanname is dat een groot deel van de docenten in hun dagelijkse praktijk niet te maken krijgt met onderdelen van burgerschapsonderwijs en dus ook niet kan of wil aangeven in hoeverre zij deskundig zijn.

Figuur 5.15 Ervaren deskundigheid op gebied van burgerschap voor drie groepen docenten



60% van de mbo-docenten heeft op dit moment geen behoefte aan scholing op het gebied van burgerschap. Dit aandeel ligt iets lager onder vakdocenten burgerschap (47%) en expertdocenten burgerschap (43%).

Figuur 5.16 Scholingsbehoefte burgerschap voor drie groepen docenten



Figuur 5.16 laat de meest gekozen onderwerpen zien waarin docenten die wel behoefte hebben aan scholing zich willen professionaliseren. Hieruit blijkt dat voor alle type docenten voornamelijk scholing gewenst is het voeren van (groeps-)gesprekken met studenten over maatschappelijk lastige en/of polariserende onderwerpen. Daarnaast is er bij algemene en vakdocenten behoefte aan meer theoretische kennis over burgerschapsonderwijs en de instellingseigen visie en doelen.

Vorm van het aanbod

De meeste mbo-docenten hebben op het gebied van LOB en burgerschapsonderwijs vooral behoefte aan teamtrainingen, kortere cursussen en trainingen en onderlinge vormen van leren (tabel 5.2). 30% heeft geen behoefte aan scholing.

Tabel 5.2 Welke vorm van scholing of professionalisering heeft op het gebied van LOB en/of burgerschapsonderwijs uw voorkeur? (meer antwoorden mogelijk n=431)

	%
Eendaagse cursus of training	37%
Teamtraining	30%
Meerdaagse cursus of training	20%
Intervisie	20%
E-learning	19%
Werkbezoek aan andere scholen	19%
Collegiale consultatie (advies van een collega bij werkvragen)	11%
Coaching	9%
Supervisie	5%
Initiële opleiding, namelijk...	1%
Anders, namelijk...	1%
Ik heb geen behoefte aan scholing op dit gebied	30%
Totaal	100%

Daarbij heeft een kwart van de docenten voorkeur voor schoolintern scholingsaanbod, een kwart voor extern scholingsaanbod en de helft voor een combinatie van die twee.

Opvallend is dat er nauwelijks vraag is naar substantiëlere vormen van bij- en nascholing, zoals leergangen of initiële of post-hbo-opleidingen. Een langere duur is een van de kenmerken van effectieve docentprofessionalisering. Verder zijn verwevenheid met de lespraktijk, focus op vakinhoud en vakdidactiek, collectieve participatie en samenhang met (school)beleid relevante factoren⁵⁵. De vraag naar teamtraining, intervisie en collegiale consultatie past daar wel goed bij.

Belemmeringen?

Driekwart van de docenten in het mbo ervaart geen belemmeringen om deel te nemen aan scholingsactiviteiten. Van de kwart van die wel belemmeringen ervaart, noemt de helft dat ze onvoldoende tijd krijgt, een kwart dat scholing laag op de agenda van het management staat. Een gebrek aan geschikt aanbod is voor slechts voor 12% (van dat kwart van de docenten) een belemmering.

Tabel 5.3 Belemmeringen voor professionele ontwikkeling, als die worden ervaren (n=109, meer antwoorden mogelijk)

Welke belemmeringen ervaart u bij het ondernemen van activiteiten voor uw professionele ontwikkeling?	% van docenten die belemmeringen ervaren)
Ik krijg daar geen tijd voor	46%
Anders, namelijk...	40%
Scholing van docenten staat laag op de agenda van het management	23%
Ik weet (nog) niet op welk thema ik mij wil ontwikkelen	17%
Er is geen geschikt aanbod	12%
Er is onvoldoende budget voor	10%
Totaal	100%

5.3 Tevredenheid over aanbod

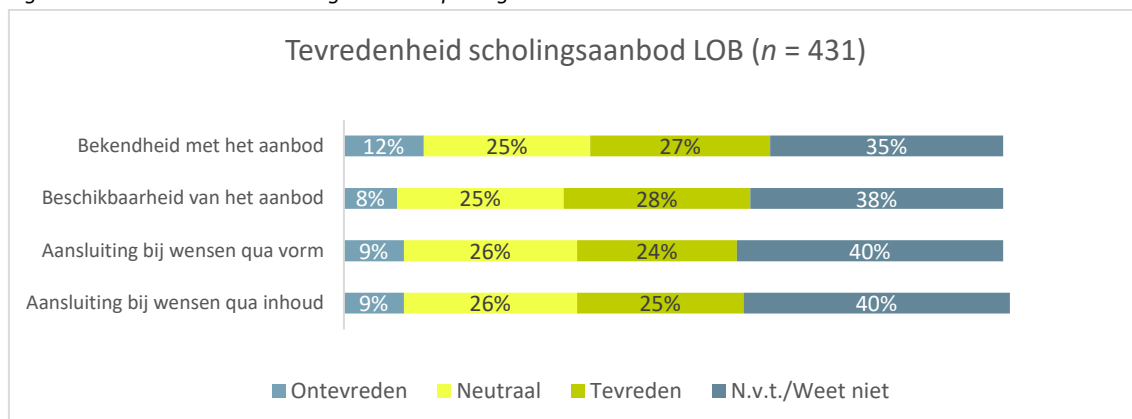
Alle docenten is gevraagd in hoeverre zij tevreden zijn over het huidige scholingsaanbod voor zowel LOB als burgerschapsonderwijs. Wij hebben gevraagd naar bekendheid met en beschikbaarheid van het aanbod en de aansluiting daarvan bij wensen qua vorm en inhoud.

LOB

Eerste hebben we gevraagd naar verschillende aspecten van tevredenheid over het scholingsaanbod op het gebied van LOB.

⁵⁵ Zie bv Van Veen ea (2010) en Guerin ea (2019)

Figuur 5.17 Tevredenheid scholingsaanbod op het gebied van LOB

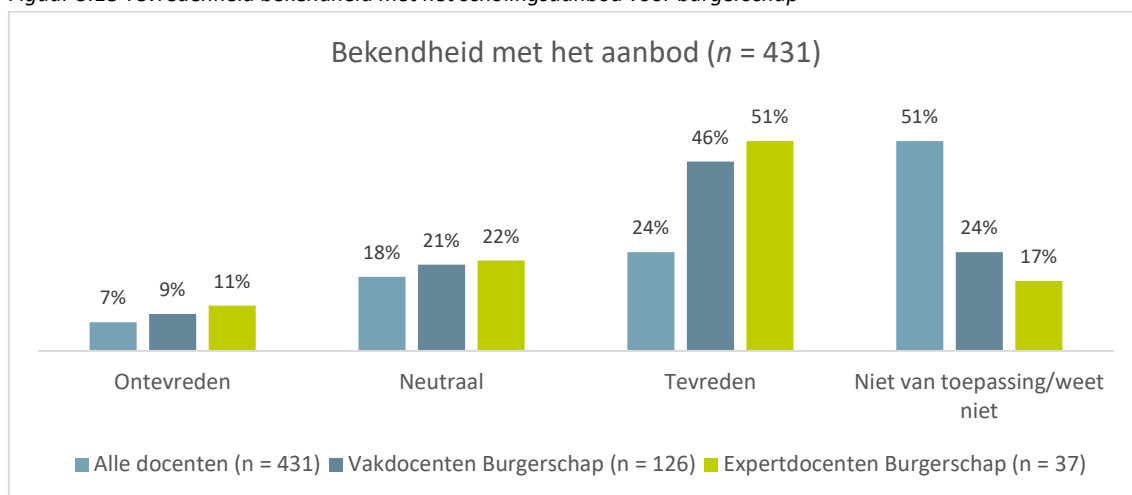


Een derde tot 40% van de docenten geeft aan dat deze vraag niet van toepassing is, of dat ze niet weten of zij tevreden zijn over het aanbod. Een kwart is neutraal, nog eens een kwart is tevreden. Wanneer weer wordt uitgesplitst in drie groepen docenten, zien we weinig verschillen. Gemiddeld over de vier stellingen geeft 26% van alle docenten aan tevreden te zijn met het scholingsaanbod. Onder slb'ers/mentoren/coaches is dit 30% en onder coördinatoren/adviseurs 31%. Ook de grote groep docenten die heeft geantwoord met 'niet van toepassing/weet niet' is vergelijkbaar: gemiddeld over de vier stellingen werd dit antwoord gegeven door 38% van alle docenten, 26% van de vakdocenten LOB en 31% van de LOB-coördinatoren/adviseurs.

Burgerschap

Ook voor burgerschap geeft meer dan de helft van de docenten aan niet te weten of men tevreden is over het scholingsaanbod voor burgerschap, of dat deze vraag niet van toepassing is. Echter, hier zijn wel verschillen te zien tussen alle docenten, de vakdocenten en de expertdocenten.

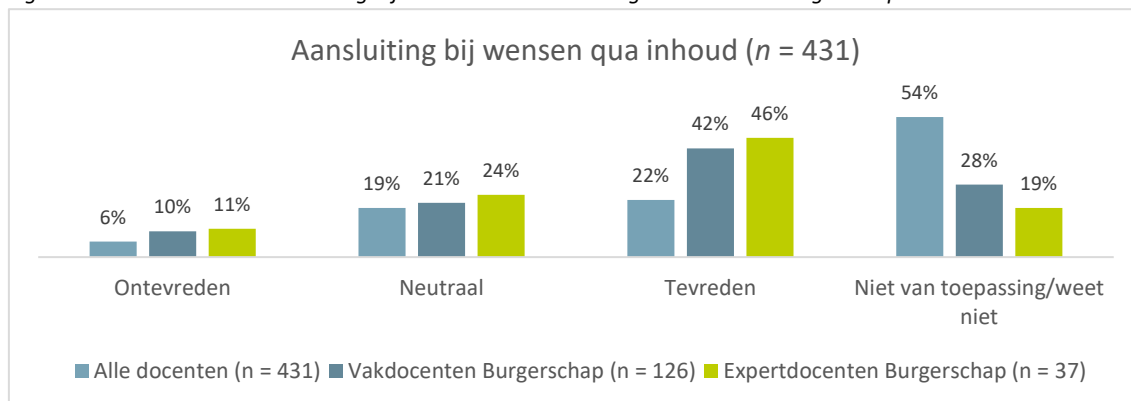
Figuur 5.18 Tevredenheid bekendheid met het scholingsaanbod voor burgerschap



De mbo docenten waarvoor het scholingsaanbod van toepassing is (omdat zij vakdocent of expertdocent burgerschap zijn), zijn overwegend tevreden over het aanbod. Het aandeel docenten dat ontevreden is, of een neutrale houding heeft tegenover het scholingsaanbod burgerschap is voor alle groepen docenten vergelijkbaar. Algemene docenten weten dat in meerderheid niet of vinden het voor

hen niet van toepassing. Vakdocenten en expertdocenten burgerschap zijn overwegend tevreden over het de bekendheid van het aanbod.

Figuur 5.19 Tevredenheid aansluiting bij wensen van het scholingsaanbod voor burgerschap



5.4 Samenvatting

Op gebied van LOB heeft 85% (367 van de 431) van de mbo-docenten begeleidingstaken als slb'er, mentor of coach of een combinatie daarvan. Driekwart van de mbo-docenten voelt zich bekwaam om die taken goed uit te voeren, 8% van de docenten geeft aan zich hiertoe niet goed toegerust te voelen en 20% is neutraal.

Twee op de drie docenten hebben behoefte aan bijscholing op het gebied van LOB, waarbij vooral behoefte is om de kennis over loopbaancompetenties en theorieën over LOB te versterken. Een derde tot 40% van de docenten is niet bekend met het scholingsaanbod op het vlak van LOB. Dat betekent dat het vergroten van de bekendheid met het scholingsaanbod een aandachtspunt is.

Bij het burgerschapsonderwijs is een kleinere groep docenten betrokken: 57% van de mbo-docenten geeft aan taken op het gebied van burgerschap te hebben. In tegenstelling tot LOB wordt burgerschap vaak als apart vak gegeven, waardoor er duidelijke verschillen zijn in ervaren competentie en scholingsbehoeftes tussen algemene mbo-docenten, vakdocenten en expertdocenten burgerschap. 47% van alle docenten geeft aan zich bekwaam genoeg te voelen om burgerschapstaken uit te voeren, 8% voelt zich hierin niet bekwaam en 38% is neutraal. 40% van alle mbo-docenten heeft behoefte aan scholing op het gebied van burgerschap. Daarbij is scholing over het voeren van (groeps-)gesprekken met studenten over maatschappelijk lastige en/of polariserende onderwerpen wordt door alle docenten het meest aangekaart.

Gemiddeld is de ervaren deskundigheid op gebied van burgerschap hoger onder de vak- en expertdocenten burgerschap dan onder de algemene docenten. Tegelijk heeft bijna de helft van de docenten die burgerschap geeft hiervoor geen specifieke opleidingsachtergrond. Meer dan de helft van de vak- en expertdocenten burgerschap heeft een scholingsbehoefte. Vakdocenten en expertdocenten burgerschap zijn overwegend tevreden over het scholingsaanbod. Algemene docenten geven overwegend aan dat zij niet weten of ze tevreden zijn, of dat dit voor hen niet van toepassing is.

De meeste mbo-docenten hebben op het gebied van LOB en burgerschapsonderwijs vooral behoefte aan teamtrainingen, kortere cursussen en trainingen en onderlinge vormen van leren. Driekwart van de docenten ervaart geen belemmeringen in deelname aan scholing, een kwart wel. De ervaren belemmeringen (vooral gebrek aan tijd en aandacht voor scholing bij het management) vragen niet zozeer om aanpassingen van het scholingsaanbod, maar meer om het stimuleren van de vraag.

6 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk vatten we de conclusies en opbrengsten van het onderzoek op hoofdlijnen samen en bundelen we de aanbevelingen uit de verschillende onderzoeksfases. Die splitsen we uit naar LOB en burgerschapsonderwijs.

Uit de gevoerde gesprekken en uit verschillende onderzoeken blijkt dat LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo op dit moment een (te) lage prioriteit hebben. Niet elke instelling heeft een eigen visie op burgerschap en LOB. De huidige inspanningsverplichting leidt tot vrijblijvendheid voor studenten, docenten en instellingen. Door de inspanningsverplichting valt met name burgerschap al snel “van het bord” en is de kwaliteit van LOB volgens veel betrokkenen te laag. Omdat er geen minimale eisen zijn, kost het moeite aan deze twee opdrachten opvolging te geven, boven de vele andere eisen die aan teams, opleidingen en instellingen gesteld worden.

Voor zowel LOB als burgerschapsonderwijs is er grote diversiteit binnen en tussen instellingen in de manier waarop het in de praktijk vorm krijgt. De mate waarin de diversiteit door de gesprekspartners als problematisch gezien wordt, verschilt voor de twee onderwerpen. Voor LOB wordt de diversiteit minder als knelpunt beschouwd.

De volgende drie onderzoeksvragen stonden daarom centraal in dit ontwerponderzoek:

- Op landelijk niveau: wat zijn mogelijke, bruikbare en effectieve kaders en richtlijnen die mbo-instellingen, docenten en opleiders kunnen helpen om met meer kwaliteit en eenduidigheid invulling te geven aan LOB en burgerschap?
- Op instellingsniveau: wat zijn mogelijke instrumenten om de professionalisering van docenten voor LOB en burgerschap te ondersteunen en de inbedding van LOB en burgerschap in kwaliteitsbeleid een plaats geven?
- Op professionelniveau: welke kennis en deskundigheid is nodig als docent/begeleider om LOB en burgerschap te geven?

6.1 Conclusies en aanbevelingen burgerschapsonderwijs

De diversiteit in uitvoering van het burgerschapsonderwijs voldoet vaak niet aan wat gesprekspartners zien als een gewenste minimumstandaard. Mbo-instellingen hebben niet altijd voor zichzelf helder welke doelen ze nastreven. Mbo-instellingen hebben weinig zicht op doelbereik en kwaliteit van LOB en burgerschapsonderwijs. Door de inspanningsverplichting is het niet makkelijk om ontwikkeling van studenten zichtbaar te maken en objectief te beoordelen. Bijna alle gesprekspartners vinden dat de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs op teveel instellingen op dit moment ‘onder de maat’ is. Deze situatie verschilt niet wezenlijk van 5 jaar geleden.

Een structureel aangeboden curriculum, verzorgd door goed opgeleide docenten met hoge verwachtingen van studenten, is de meest effectieve manier om beoogde burgerschapscompetenties te stimuleren bij studenten. Dat vraagt op stelselniveau om beleid dat autonomie met verantwoording combineert en zo bijdraagt aan goed burgerschapsonderwijs.

Sturing en opdrachtformulering burgerschap

Autonomie van besturen en teams vraagt daarbij ten eerste om duidelijke keuzes en heldere sturing vanuit de overheid. Burgerschapsonderwijs is op dit moment een maatschappelijke opdracht aan het mbo die niet eenduidig is geformuleerd en waarover instellingen niet tot nauwelijks verantwoorden. De huidige opdrachtformulering voor burgerschapsonderwijs zoals beschreven in het EKB is breed (vier dimensies met bereidheid, vermogen, kennis en inzicht-aspecten) en te open geformuleerd (geen competenties of eindtermen geformuleerd). Een betere omschrijving en afbakening is nodig om uiteenlopende politieke en maatschappelijke verwachtingen te ‘managen’ en om meer richting te geven aan curricula en toetsing.

Hieruit volgen de volgende aanbevelingen, met name aan het ministerie van OCW, maar ook aan landelijke vertegenwoordigers van instellingen, docenten en studenten:

- Formuleer landelijk als wetgever meer specifieke en actuele doelstellingen voor burgerschapsonderwijs in het mbo, om maatschappelijke verwachtingen en verantwoordelijkheden van instellingen en teams uit te lijnen. Heldere doelstellingen en standaarden zijn van groot belang voor de ontwikkeling van curricula en examens. Zorg daarbij voor politiek geaccordeerde keuzes die ook aangeven waar eventueel meer ruimte in het curriculum vandaan moet komen.
- Stem deze doelen af op (de ontwikkeling van) het burgerschapsonderwijs in het voortgezet onderwijs, met oog voor de eigen functie en positie van het mbo.
- Neem daarnaast in wetgeving de opdracht op voor mbo-instellingen om een eigen visie op burgerschap en burgerschapsonderwijs te formuleren en deze uit te werken in doelen en resultaatmonitoring (“doelgerichte en samenhangende wijze”).
- Draag zorg voor constructieve manieren van verantwoording, om partijen te helpen zich op gezamenlijke doelen te richten. Zet in op de ontwikkeling van relevante vormen van examinering en toetsing van kennis en vaardigheden, in samenhang met de introductie van een resultaatverplichting. Zorg daarnaast op instellingsniveau voor verantwoording. Dat kan zowel verticaal (aan RvT en de inspectie) als horizontaal van karakter zijn (aan externen, medezeggenschap of bijvoorbeeld via ontwikkelgerichte visitaties).
- Ondersteun partijen in het uitvoeren van beleid en ondersteun de opbouw van capaciteit in scholen (faciliteer scholing). Kennisdeling binnen en tussen mbo-instellingen is (breder) een aandachtspunt in het mbo. Zorg daarbij ook voor een zekere regulering op ondersteuning en samenhang tussen de ondersteuning voor het vo en mbo.
- Voer stabiel beleid op meerdere niveaus (wet- en regelgeving, afspraken, stimulering) en laat ruimte voor strategische bijstellingen op basis van onderzoek en evaluatie.

Bekwaamheid docenten

Zonder goede docenten, met een stevige kennisbasis, is het niet mogelijk om goed burgerschapsonderwijs te geven. Over wat goede docenten burgerschap zijn en hoe beleid daaraan kan bijdragen, verschillen de meningen. Voorstanders van *bevoegdheidseisen* voor docenten burgerschap wijzen op de helderheid die deze eisen geven aan instellingen, docenten en studenten. Een bevoegdheidseis kan de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis van docenten, en daarmee de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs, borgen. De wet- en regelgeving voor het mbo kent op dit moment geen (vakspecifieke) wettelijke bevoegdheidseisen of eisen over ‘vakken’ binnen een opleiding. Ook wordt een deel van de docenten via een pdg (zij instroom) traject benoemd. Mocht de wetgever besluiten tot de invoering van bevoegdheidseisen, dan ligt het voor de hand om breder en in

samenhang te kijken naar alle generieke vakgebieden in het mbo: Nederlands, Engels, rekenen, loopbaan en burgerschap. Daarnaast is er geen consensus in het veld over de vraag welke (leraren)opleidingen moeten leiden tot een bevoegdheid burgerschap mbo en zijn er belangrijke uitvoeringsvragen die geadresseerd moeten worden.

Bijna alle partijen zijn voorstander van het opstellen van *bekwaamheidseisen*. Er is behoefte aan heldere, inhoudelijk en afgebakende beschrijvingen van docenttaken en welke competenties nodig zijn voor burgerschapsonderwijs. Daarom heeft een ontwikkelgroep van docenten, beleidsmedewerkers, teamleiders en lerarenopleiders in het najaar van 2021 een profiel docent burgerschapsonderwijs opgesteld. Dit profiel is opgenomen in hoofdstuk 3 van dit rapport en gaat op het niveau van de professional in op de taken, kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om burgerschapsvorming en burgerschapsonderwijs in het mbo vorm te geven.

Het profiel kan mbo-instellingen, teams en docenten houvast en inspiratie bieden. Om te zorgen dat het profiel daadwerkelijk gebruikt gaat worden door instellingen en teams geven we de volgende aanbevelingen aan mbo-instellingen, lerarenorganisaties, de MBO Raad en de lerarenopleidingen:

- Draag sector-breed het belang uit van het docentprofiel burgerschapsonderwijs als bekwaamheidsprofiel van de sector zelf. Ondersteun de bekendheid en het gebruik van deze kaders via bijvoorbeeld bestuurlijke afspraken, het huidige kennispunt en de netwerken burgerschap.
- Stimuleer instellingen en teams om dit profiel aan de hand van de eigen instellingsvisie op burgerschapsonderwijs nader in en aan te vullen.
- Stimuleer instellingen om de verwachtingen die ze hebben over de burgerschapsvormende taken voor alle docenten te expliciteren, bijvoorbeeld als onderdeel van de instellingsvisie op burgerschapsonderwijs.
- Bespreek of en hoe de hiervoor benodigde competenties duidelijker uitgewerkt moeten worden in de generieke kennisbasis van de tweedegraads lerarenopleidingen om ze een plek te geven in het curriculum van alle lerarenopleidingen.
- Maak de competenties voor en het bewustzijn over de rol als mbo-docent om studenten voor te bereiden op maatschappelijke deelname en op actief burgerschap ook onderdeel van pdg-trajecten.
- Faciliteer en stimuleer scholingsaanbod gericht op het bekwaamheidsprofiel.

Professionalisering docenten burgerschapsonderwijs

Wat zijn op instellingsniveau mogelijke instrumenten om de professionalisering van docenten voor burgerschap te ondersteunen? In de enquête is gevraagd naar taakverdeling en professionaliseringsbehoefte. Burgerschapsonderwijs wordt doorgaans als apart vak gegeven, waardoor er duidelijke verschillen zijn in ervaren competentie en scholingsbehoeftes tussen algemene mbo-docenten, vakdocenten en expertdocenten burgerschap. Een kleine meerderheid (57%) van alle mbo-docenten geeft aan taken op het gebied van burgerschapsonderwijs te hebben. 47% van alle docenten geeft aan zich bekwaam genoeg te voelen om burgerschapstaken uit te voeren, 8% voelt zich hierin niet bekwaam en 38% is neutraal. Tegelijk heeft 40% van alle mbo-docenten behoefte aan scholing op het gebied van burgerschap. Daarbij is het meest behoefte aan scholing over het voeren van gesprekken met studenten over maatschappelijk lastige en/of polariserende onderwerpen. De meeste mbo-docenten hebben op het gebied van LOB en burgerschapsonderwijs vooral behoefte aan teamtrainingen, kortere cursussen en trainingen en onderlinge vormen van leren.

Vak- en expertdocenten burgerschap vinden zichzelf meer deskundig op gebied van burgerschap dan algemene docenten. Meer dan de helft van de vak- en expertdocenten burgerschap heeft echter een scholingsbehoefte. Vakdocenten en expertdocenten burgerschap hebben een beter beeld van het scholingsaanbod dan de gemiddelde docent, en zijn overwegend tevreden over het scholingsaanbod.

Driekwart van de docenten ervaart geen belemmeringen in deelname aan scholing, een kwart doet dat wel. De ervaren belemmeringen (vooral gebrek aan tijd en aandacht voor scholing bij het management) vragen niet zozeer om aanpassingen van het scholingsaanbod, maar meer om het stimuleren van de vraag. Ook al heeft bijna de helft van de vakdocenten burgerschap hiervoor geen specifieke opleidingsachtergrond, we zien nauwelijks vraag naar substantiëlere vormen van bijscholing, zoals leergangen of (post) hbo-opleidingen.

Aandachtspunt is daarmee het versterken van de beroeps(groep)vorming en een opleidingscultuur onder docenten burgerschap. Het profiel is een startpunt, maar ook het stimuleren van deelname door niet-specifiek opgeleide docenten burgerschapsonderwijs aan leergangen of (leraren)opleidingen burgerschap en het stimuleren van uitwisseling tussen (expert)docenten burgerschap binnen en tussen instellingen kunnen hieraan bijdragen.

Het mbo kent een sterke samenhang tussen (individuele) professionalisering en team- en onderwijsontwikkeling. Versterken van het burgerschapsonderwijs zal een basis moeten vinden in teamplannen en de kwaliteitscyclus op teamniveau. Een samenhangende visie en sturing binnen de instelling op burgerschap werkt daarvoor in de praktijk als een belangrijke stimulans.

Deze veranderingen vragen om een bijdrage van actoren op alle niveaus, zoals docenten, bestuurders, MBO Raad, het ministerie van OCW en de lerarenopleiders. Meer concreet leidt dit tot de volgende aanbevelingen:

- Instellingen kunnen gericht belemmeringen zoals tijd en aandacht voor gerichte professionalisering op het terrein van burgerschap verminderen.
- De sector kan investeren in een lerende cultuur die niet alleen is gericht op training en scholing, maar ook deelname aan (kwalificerende) opleiding. Stimuleer vormen van effectieve docentprofessionalisering, zoals langere trajecten, collectieve participatie (teamtrainingen, intervisie en collegiale consultatie) en focus op effecten in de lespraktijk.
- Versterk de inzet op interne en schoolexterne uitwisseling tussen docenten burgerschap. Deze beroepsgroepvorming kan tevens bijdragen aan de uitwerking van herziene eindtermen, in het verlengde van politieke keuzes over een helderder kern van het vak.
- Promoot en ontsluit bestaande externe (na)scholings- en trainingsmogelijkheden voor burgerschapsdocenten mbo. Zorg ook voor voldoende aandacht voor burgerschap in het interne scholingsaanbod van instellingen, in pdg-trajecten en bij de begeleiding van startende docenten.
- Faciliteer, stimuleer en ontwikkel gezamenlijk als ministerie, sector en opleiders het opleidingsaanbod voor mbo-docenten die burgerschap geven en willen blijven geven, maar die (nog) geen relevante opleiding daarvoor hebben. Daarbij gaat het zowel om initiële lerarenopleidingen, pdg-trajecten, de begeleiding van startende docenten als post-initieel onderwijs of leergangen voor (expert)docenten burgerschap.
- Verken de mogelijkheden voor een specifieke lerarenopleiding mbo-docent burgerschap.

6.2 Conclusies en aanbevelingen voor LOB

Ook voor LOB geldt dat er een grote diversiteit is in de manier waarop dit in de praktijk vorm krijgt binnen en tussen instellingen. Voor LOB wordt de diversiteit minder dan bij burgerschap als knelpunt beschouwd. De meeste gesprekspartners zijn er voorstander van dat opleidingen op een eigen manier invulling kunnen blijven geven aan LOB en van een geïntegreerde LOB-aanpak waarbij wordt aangesloten bij ervaringen en de leefwereld van de student én de context van de specifieke opleiding.

De huidige kwalificatie-eisen zoals geformuleerd in de WEB voor LOB zijn voor de meeste partijen een goede basis. Er is weinig behoefte aan aanpassingen van de kwalificatie-eisen voor LOB. Er zijn ook bijna geen partijen die pleiten voor een resultaatverplichting LOB, dit wordt als niet passend bij de gewenste inhoudelijke studentontwikkeling gezien.

Behoefte aan een kwaliteitskader

Wel is er behoefte aan visie, sturing en facilitering op instellingsniveau zodat docenten binnen teams kunnen werken aan betere LOB. Vertegenwoordigers van landelijke organisaties hebben behoefte aan nadere afspraken over de uitwerking van minimumnormen voor de vertaling van LOB-eisen naar het curriculum. Deze **nadere kwaliteitsafspraken** dienen vooral ondersteunend te zijn aan hoe mbo-instellingen de kwalificatie-eisen vertalen naar het onderwijs/begeleiding en de facilitering van docenten.

Door een deel van de respondenten wordt gedacht aan afspraken over concrete invulling van LOB binnen instellingen in de vorm van tijd op het rooster, een minimum aantal loopbaangesprekken, het betrekken van alumni, bieden van arbeidsmarktinformatie en het gebruik van een LOB-dossier of portfolio. Op al deze aspecten is het zoeken naar een balans tussen een minimum garanderen en ruimte laten voor de inrichtings- en verrichtingsvrijheid van onderwijsteams en instellingen. Een oplossing die verschillende respondenten suggereren is om in een kwaliteitskader algemene uitgangspunten voor LOB te formuleren, zoals doelgerichtheid, aansluiten op praktijkervaringen en krachtige leeromgevingen.

In de tweede helft van 2021 is dit kwaliteitskader ontwikkeld, zoals beschreven in hoofdstuk 4. Hierin zijn richtlijnen uitgewerkt voor zaken die in de basis gerealiseerd moeten zijn. Tegelijk nodigen deze richtlijnen uit tot verdere verbetering van LOB. In het kwaliteitskader wordt eerst het belang en het doel van LOB toegelicht. Vervolgens wordt in een set richtlijnen uiteengezet waaraan loopbaanbegeleiding zou moeten voldoen, wat de implementatie van LOB van de schoolorganisatie vraagt en wat dit vraagt van elke docent betrokken bij de begeleiding van studenten in het primaire proces.

Om ervoor te zorgen dat het ontwikkelde kwaliteitskader op management- en teamniveau bekend en breed gedragen is, en dat het als handvat wordt gebruikt voor de verbetering van LOB, is het belangrijk dat de verschillende landelijke (vertegenwoordigende) organisaties aan de slag gaan met de volgende aanbevelingen:

- Benoem het eigenaarschap van dit kader: stel het kwaliteitskader gezamenlijk binnen de MBO Raad vast als onderlinge afspraken waaraan LOB voldoet.
- Neem het gebruik van dit kwaliteitskader op in een eventuele toekomstige ambitieagenda LOB of andere bestuurlijke afspraken tussen sector en ministerie over LOB in het mbo.

- Koppel bestaande inspirerende voorbeelden, zoals die nu zijn ontsloten op de website van het expertisepunt LOB, aan het kwaliteitskader om te komen tot een aansprekende en laagdrempelig bruikbare publieksversie.
- Genereer voldoende aandacht voor en communicatie over het kwaliteitskader via de gebruikelijke landelijke kanalen maar ook door verspreiding binnen instellingen en netwerken van professionals betrokken bij LOB in het mbo.
- Om tot verbetering van (de kwaliteit van) LOB aan te zetten, moet bij communicatie over het kwaliteitskader het belang en de urgentie van LOB benadrukt worden.
- Geef het kader een rol bij ondersteuningsactiviteiten en kennisdeling gericht op management én docenten, zoals intervisie, scholingsbijeenkomsten, werkplaatsen of practoraten. Zet in op kennisdeling en maak uitwisseling van ervaringen mogelijk. Zorg dat instellingen elkaar bevragen en stimuleren op kwaliteit van LOB, bijvoorbeeld door het onderdeel te maken van onderlinge visitaties.
- Monitor de kwaliteit van LOB binnen de sector niet alleen op de onderdelen visie en beleid, begeleiding/activiteiten, samenwerking en organisatie (onderdelen van de huidige LOB-monitor), maar monitor ook op uitkomsten van LOB, zoals aspecten van persoonlijke ontwikkeling, verdere schoolloopbaan en arbeidsmarkt- en beroepsloopbaan. ("van studiesucces naar studentsucces").

Kwaliteit van docenten

Uit verschillende gespreksrondes bleek er de wens te zijn om afspraken te maken over verwachtingen van de professionaliteit van docenten/ begeleiders met als doel de kwaliteit van de begeleiding van studenten te verbeteren. Deze wens is op zich opvallend: bij de laatste herijking van de bekwaamheidseisen en in het kwalificatiedossier docent van de MBO Raad is LOB al nadrukkelijker opgenomen. Daarnaast lijkt het huidige **Raamwerk voor loopbaanbegeleiding jongeren** voldoende inhoudelijke basis te bieden met de rolbeschrijvingen en genoemde deskundigheid van zowel mentoren als gespecialiseerde LOB-professionals. Dit Raamwerk is echter niet overal bekend en wordt nog niet optimaal gebruikt.

Om tegemoet te komen aan de behoefte aan afspraken over verwachtingen van de professionaliteit van docenten/begeleiders is in het kwaliteitskader (in hoofdstuk 4) uitgewerkt wat loopbaanbegeleiding vraagt van elke docent betrokken bij de begeleiding van studenten. Hierbij zijn het Raamwerk en het kwalificatiedossier als basis gebruikt, maar op onderdelen vereenvoudigd of juist aangescherpt. Bij LOB-adviseurs en -coördinatoren blijkt het Raamwerk over het algemeen wel bekend. Tevens geven ze aan dat het Raamwerk hen voldoende houvast biedt voor de beschrijving en verdeling van taken en voor zicht op de benodigde deskundigheid. Daarom zijn deze rollen niet verder uitgewerkt in het kwaliteitskader en wordt daarvoor verwezen naar het Raamwerk.

Behoefte aan professionalisering

Vrijwel alle respondenten van de gesprekken in de verkennende fase wezen op professionalisering van docenten en experts LOB als belangrijke sleutel voor verdere verbetering van LOB. Het verbeteren van de gespreksvaardigheden van docenten wordt door hen als speerpunt gezien. Daarbij wordt opgemerkt dat veel docenten door het gebrek aan urgentie niet bewust bezig zijn met het (verbeteren van) hun LOB-taken.

Uit de enquête blijkt dat het merendeel van de mbo-docenten (75%) zich voldoende bekwaam voelt om LOB-taken uit te voeren. Slechts 8% geeft aan zich hiertoe niet goed toegerust te voelen. Tegelijk heeft twee derde van de docenten behoefte aan bijscholing op het gebied van LOB, waarbij vooral behoefte is om de kennis over loopbaancompetenties en theorieën over LOB te versterken. Kennis van (loopbaan)gerichte gesprekstechnieken en vaardigheden rondom coaching en begeleiding noemt een

vijfde van de docenten als scholingsbehoefte. Verder valt op dat een derde tot 40% van de docenten niet bekend is met het scholingsaanbod op het vlak van LOB. Gesteld kan worden dat het vergroten van de bekendheid van het scholingsaanbod aandacht verdient.

Deze bevindingen over de kwaliteit van docenten en behoefte aan professionalisering leiden tot de volgende aanbevelingen voor MBO Raad, mbo-instellingen en lerarenopleidingen:

- Om de bekendheid van het scholingsaanbod op het vlak van LOB te vergroten is goede landelijke ontsluiting van professionaliseringsmogelijkheden op het vlak van LOB nodig. Wat voor type scholingsmogelijkheden (leergangen, eendaagse cursussen, workshops, individuele coaching, teamscholing etc.) worden er aangeboden door welke partijen? En maak deze mogelijkheden goed vindbaar.
- Geef op instellingsniveau aandacht aan de professionaliseringsmogelijkheden voor docenten op het vlak van loopbaanbegeleiding (bijv. in individuele of team ontwikkelgesprekken) en zoek naar professionaliseringsmogelijkheden die aansluiten bij de ontwikkelwensen van docenten, bijvoorbeeld waarin training van coachings- en gespreksvaardigheden gecombineerd worden met verdiepende kennis over loopbaanontwikkeling en -begeleiding
- Werk als mbo-instelling met hogescholen in de regio samen aan het ontwikkelen of uitbreiden van professionaliseringstrajecten (zowel intern als extern) voor docenten op het gebied van LOB, wanneer er in de regio onvoldoende professionaliseringmogelijkheden blijken te zijn.
- Biedt ruimte binnen teams om kennis, aanpakken en ervaringen uit te wisselen en samen de loopbaanbegeleiding vorm te geven.
- Besteed als mbo-instelling in de begeleiding van startende docenten of in inwerkprogramma's van nieuwe docenten ook aandacht aan de visie van de organisatie op loopbaanbegeleiding en de hiervoor verwachte kwaliteiten van docenten.

Bijlage 1 Literatuur

Onderzoeken

AO Consult (2020). Rapport monitor LOB 2019-2020. AO Consult, Giessenburg.

Boer, P. den en Leest, B. (2021) Evaluatie Burgerschapsagenda mbo 2017-2021, KBA Nijmegen

Bomhof, M., Walraven, M., Ledoux, G. (2016). Burgerschap op school – een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage (po, vo, so en mbo). Oberon en Kohnstamm Instituut.

Cuijpers, J. & Bonouvrié, N. (2020) Rapportage organisatie en uitvoering LOB in het mbo. Expertisepunt LOB

Euroguidance (2020). Behoeftte en aanbod professionalisering LOB. 's Hertogenbosch.

Guérin, L., Beskers, E., Bosma, K., Van de Maat, L. en Poffers, J. (2019) Burgerschap als uitdaging, Practoraat Burgerschap, ROC van Twente.

Honingh, M. & Stevenson, L. (2020). Besturen van onderwijs: Acquis over besturen van onderwijs in opdracht van de Onderwijsraad. Radboud University: Nijmegen.

Inspectie van het Onderwijs (2020). Themaonderzoek burgerschapsonderwijs en het omgaan met verschil in morele opvattingen. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (2021). De staat van het onderwijs. Utrecht.

Inspectie der Rijksfinanciën (2020) Brede Maatschappelijke Heroverweging, Fundament op orde: kwalitatief goed onderwijs met kansen voor iedereen.

Kennispunt MBO Burgerschap (2020). Factsheet inspanningsverplichting loopbaan en burgerschap. Geraadpleegd van <https://burgerschapmbo.nl/publicaties/factsheet-inspanningsverplichting-loopbaan-en-burgerschap-2/>

Kneyber, R. & Zevenbergen, D. (2018) De sluipende crisis: waarom het onderwijs niet beter wordt, Uitgeverij Phronese: Culemborg.

Scheerens, J., Veldkamp, B. & Meelissen, M. (2021). Onderzoek naar hefboomen voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs. Oberon.

OECD (2016). PISA 2015 Results. Policies and practices for successful schools. Volume II. Paris: OECD Publishing.

OESO (2016). Education Governance in Action Lessons from Case Studies, Paris, OECD, en OECD (2016) PISA 2015 Results. Policies and practices for successful schools. Volume II. Paris: OECD Publishing.

- Onderwijsraad (2014). Onderwijspolitiek na de commissie-Dijsselbloem. Excelsior: Den Haag.
- Opstal, S. van (2018). Een visie op burgerschap, doet het ertoe? Algemene Sociale Wetenschappen. Universiteit van Amsterdam.
- Van der Laan, J. (2020) De invulling van burgerschapsonderwijs op het mbo. Afstudeeronderzoek bestuurskunde/overheidsmanagement. NHL Stenden Hogeschool, in opdracht van CDA-fractie Tweede Kamer.
- Van der Ploeg, P. (2021). Nieuwe onderwijswet burgerschap: wat er mis mee is. Rijksuniversiteit Groningen.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten
- Waslander, S. (2017). Sturingsdynamiek in het middelbaar onderwijs. TIAS, School for Business and Society, Tilburg University.
- Tweede Kamerbrieven en moties*
- Bussemaker, J. & Dekker, S. (2016). Tweede Kamerbrief. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Den Haag.
- Dekker, S. (2015). Tweede kamerbrief. Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs 755066. Den Haag.
- Eidhof, B. & Nieuwelink, H. (2021, 14 juni). Burgerschapsonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs. Brief aan de leden van de Tweede Kamercommissie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Amsterdam.
- Van Engelshoven, I. & Slob, A. (2017). Tweede Kamerbrief. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Den Haag.
- Van Engelshoven, I. & Slob, A. (2021). Tweede Kamerbrief. Loopbaanoriëntatie en -begeleiding. Den Haag.
- Kuik. & Smals. (2020). Motie over de vormgeving van effectief burgerschapsonderwijs. Den Haag.
- Van den Berge & Rog (2020). Motie over het burgerschapsonderwijs in het mbo. Den Haag.
- Rog & Kuik (2019). Motie over mogelijke nadere afspraken over de burgerschapsoopdracht Den Haag,
- Overig*
- Euroguidance (2017). Raamwerk voor loopbaanbegeleiding jongeren. 's Hertogenbosch.
- Groenesteijn, M. van & Jonker, V. (2014) Raamwerk scholing en nascholing rekendocent vo/mbo. Hogeschool van Utrecht, ELwier.

Inspectie van het Onderwijs (2020). Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op het middelbaar beroepsonderwijs; versie 2020. Utrecht.

JOB. (2018). Burgerschap volgens de achterban van JOB. Amsterdam.

MBO Raad (2009). Brondocument Burgerschap, Leren en Loopbaan in het mbo. Versie juni 2009.

MBO Raad en JOB (2017). Ambitieagenda LOB (2017). Woerden, Utrecht.

Ministerie van OCW (2021). Burgerschapsagenda 2017-2021. Den Haag,

Werkplaats onderwijsonderzoek burgerschap / HvA (2021) Verslag dialoogsessies burgerschapsonderwijs in het mbo

Bijlage 2 Gesprekspartners en deelnemers

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de inzet en bijdragen van veel verschillende betrokkenen in en bij de sector. In deze bijlage geven we per activiteit een overzicht van de gespreks- en ontwerppartners. We willen hen hierbij van harte danken voor hun tijd, inzet en betrokkenheid bij het onderwerp. Uiteraard zijn de conclusies in dit rapport voor onze rekening.

Gesprekronde oriëntatiefase

Er is met een aantal stakeholders en experts op het gebied van LOB en burgerschap gesproken. Hieronder is te zien met wie gesproken is.

Directie MBO (OCW)	Thea van den Boom
Directie MBO (OCW)	Ismael Maghnouji
Euroguidance	Karien Coppens en Eva Maria Ternité
BVMBO	Jolanda Cuijpers
NVLM	Marcel Mooijman (voorzitter) en Robin Grosz
NVS NVL	Sandra Mors (beleidsmedewerker LOB vo en mbo)
NOLOC	Ester Leibrand voorzitter
St. Register Beroepskeuzeadviseurs	Jose van den Kerkhof
JOB	Roos Scholten en Miron van Wijngaeren
ADEF	Sabine van Eldik
VO-Raad	Irene de Kort, Michaela Zwaan en Peter Lucas
Expertisepunt LOB	Margriet Overmeyer
Kennispunt MBO Burgerschap & MBO Raad	Anita de Moor
Expert op het thema LOB	Aniek Draaisma
Lector burgerschapsonderwijs HvA	Hessel Nieuwelink
Practor professionalisering Landstede	Marjanne Hagendoorn
Lector effectiviteit en innovatie onderwijs	Karien Mittendorf
Practor burgerschap ROC Twente	Laurence Guérin
Practor burgerschap Noorderpoort	Chris Holman
ECBO	Pieter Baay

Groepsgesprekken

Naast gesprekken met bovenstaande stakeholders en experts op het gebied van LOB en burgerschap zijn er twee groepsgesprekken gevoerd met docenten en andere betrokkenen vanuit mbo-instellingen. Het gesprek over LOB had zeven deelnemers. Deze groep bestond uit docenten, een onderwijsadviseur, een lid van een expertgroep studentbegeleiding en een onderwijskundige van een interne opleidingsafdeling. Het gesprek over Burgerschap had drie deelnemers, dit waren allen docenten Burgerschap.

Ambitiesessie

Adnan Tekin	MBO raad
Rianne van der Meij	Grafisch Lyceum Rotterdam
Trudy Vos	ROC van Twente
Remco Meijerink	ROC Friese Poort
Peer van Summeren	ROC Leijgraaf
Jan Faber	MBO Raad
Margriet Overmeyer	Expertisepunt LOB
Anita de Moor	MBO raad
Thea van den Boom	OCW (toehoorder)
Ismael Maghnouij	OCW (toehoorder)
Henrike Karreman	OCW (toehoorder)
Charlotte van Trier	OCW (toehoorder)
Ted van Vilsteren	OCW (toehoorder)
Samia Boukhizzou	JOB
Miron van Wijngaeren	JOB
Andries Knol	Docent, voorzitter BVMBO
Robbert Schutter	Docent burgerschap
Niels Hebbink	Docent, ambassadeur BVMBO

Ontwerpgroep kwaliteitskader LOB

Jolanda Cuijpers	De Leijgraaf - regiocontactpersoon Expertisepunt LOB
Niels Hebbink	Graafschapcollege
Lianne Wezeman	Wellant college
Sabrina Blom	ROC Midden Nederland
Leo Mouws	Curio
Anne-Karine Bakx	Curio
Karen Bachus	Summa
Natalie Corsmit	Aeres
Ellen van Veenendaal	De Leijgraaf
Bert de Leeuw	ROC Rivor
Aniek Draaisma	deskundige
Karien Coppens	Euroguidance
Eva-Maria Ternité	Euroguidance
Kariene Mittendorf	deskundige
Rianne van der Meij	Grafisch Lyceum Rotterdam

Ontwerpgroep docentprofiel Burgerschap

Hogeschool Arnhem-Nijmegen	Ellen Leenaarts-Gunnewijk
KW1 college	Sanne van Emmerik
	Bob O'Prinsen
Summa College	Betty Dirksen
	Mariëlle Strik
	Menno Keij
Windesheim	Jannie Lensen-Botter
Gilde College	Louise Vaneker
SLO	Luuk Kampman
ROC Horizon College	Miranda Bult
Albeda	Ahmet Dikbas
Hogeschool Utrecht	Daan van Riet
Landstede College	Nieke Jansen
Hogeschool van Amsterdam	Ingrid Faas
ROC van Twente	Klaas Bosma
	Paulo Moekotte

Ontwerpgroep profiel LOB

Mariëlle Strik	Summa college
Louise Vaneker	Gilde opleidingen
Miranda Bult	ROC Horizon college
Ynske Draisma	ROC van Twente
Nieke Jansen	Landstede
Helle vermeij	Nova college
Chantal Kleuters	Gilde opleidingen
Karolien Arendse	Horizon college
Margriet Overmeijer	projectleider Expertisepunt LOB
Daphne Wiersema	Hogeschool van Amsterdam

Bijlage 3 Achtergrondkenmerken enquête

In deze bijlage geven we wat meer achtergrondinformatie over het panel mbo-docenten en nemen we de tabellen op voor zover die niet in het hoofdrapport zijn weergegeven.

Achtergrondkenmerken

Via de eigen onderwijsdatabase van Duo Onderwijsonderzoek is tussen november en december 2021 een netto respons gerealiseerd van 431 docenten. Deze groep is representatief naar schoolgrootte, instellingstype (roc/aoc/vak) en regio.

Geeft u beroepsgerichte vakken, generieke vakken of beide?	Aantal	Percentage
Beroepsgerichte vakken	210	49%
Generieke vakken	98	23%
Beide	115	27%
Anders, namelijk...	8	2%
Totaal	431	100%

<i>Anders, namelijk...</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Gerelateerd aan LOB	4	50%
Talen	2	25%
Overig	2	25%
Totaal	8	100%

In welke sector werkt u voornamelijk? (<i>Eén antwoord mogelijk</i>)	Aantal	Percentage
Zorg, Welzijn en Sport	87	27%
Handel en mode	41	13%
Techniek en Gebouwde Omgeving	34	10%
Voedsel, Groen en Gastvrijheid	30	9%
Zakelijke Dienstverlening en Veiligheid	30	9%
Anders, namelijk...	29	9%
Mobiliteit, Transport, Logistiek en Maritiem	24	7%
ICT en Creatieve Industrie	21	6%
Entree	20	6%
Specialistisch Vakmanschap	9	3%
Totaal	325	100%

<i>Anders, namelijk...</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Horeca/toerisme	8	29%
Overig	6	23%
Economie	5	18%
Marketing	4	15%
(Uiterlijke) verzorging	4	15%
Totaal	27	100%

U geeft (onder meer) Burgerschap. Heeft u daarvoor een specifieke opleidingsachtergrond?	Aantal	Percentage
Nee	62	48%
Anders, namelijk...	20	16%
Ja, initiële 1e/2e-graads opleiding docent Maatschappijleer	19	15%
Ja, andere relevante initiële opleiding, namelijk...	15	12%
Ja, initiële 1e/2e-graads opleiding docent Geschiedenis	8	6%
Ja, post-initiële opleiding gericht op Burgerschap	4	3%
Ja, initiële 1e/2e-graads opleiding docent Filosofie	0	0%
Totaal	128	100%

<i>Andere (relevante initiële) opleiding, namelijk...</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Omgangskunde, pedagogiek, pabo	14	44%
Theologie	6	18%
Pdg of pda	5	16%
Overig	7	22%
Totaal	32	100%

Vervult u één of meer van de onderstaande taken op het gebied van LOB en burgerschap? (n = 431)	Aantal	Percentage (van participanten)
Slb'er / mentor	332	77%
Coach	153	35%
LOB-coördinator	30	7%
Expertdocent burgerschap	45	10%
LOB/SLB adviseur	27	6%
Decaan	10	2%
Leidinggevende	12	3%
Anders, namelijk...	22	5%
Nee, ik heb geen specifieke taken op dit gebied	44	10%
Totaal	675	157%

<i>Anders, namelijk...</i>	<i>Aantal</i>	<i>Percentage</i>
Begeleider beroepspraktijkvorming	6	29%
Coördinator (niet gespecificeerd)	7	33%
Overige taken rondom Burgerschap	4	19%
Overige taken rondom LOB	4	19%
Totaal	21	100%

Ervaring: hoeveel jaar bent u werkzaam als docent in het mbo?	
Minimum	0.0
Maximum	40.0
Gemiddelde	11.1
Standaard deviatie	9.1
Mediaan	8.0
Modus	6.0

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht

t 030 230 60 90

info@oberon.eu | www.oberon.eu

Johan Bokdam, Sanne Weijers, Demi de Ridder
m.m.v. Lina Borsten.

Utrecht, 31 januari 2022

In opdracht van het ministerie van OCW en de MBO Raad