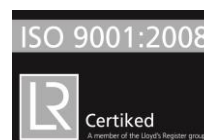


Toegerust voor de toekomst
Aandacht voor kritische denkvaardigheden en
 sociaal-culturele vaardigheden in het mbo

Colofon

Titel	Toegerust voor de toekomst: Aandacht voor kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden in het mbo
Auteurs	Régina Petit en Ellen Verheijen
Datum	Januari 2015 ecbo.15-210

ecbo 's-Hertogenbosch
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
T 073 687 25 00
www.ecbo.nl



© ecbo 2015

Overname van teksten, ideeën en resultaten uit deze publicatie is vrij toegestaan, mits met bronvermelding.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
1.1	Achtergrond	5
1.2	Onderzoeksvragen.....	6
1.3	Leeswijzer.....	7
2	Theorie en beleid	9
2.1	Kritische denkvaardigheden	9
2.2	Sociaal-culturele vaardigheden	10
2.3	Beleid van vaardigheden in het curriculum	12
3	Onderzoeksaanpak	15
3.1	Selectie van instellingen.....	15
3.2	Interviews met leden van directie en college van bestuur	15
3.3	Enquêteonderzoek onder docenten.....	15
3.4	Groepsinterviews met docenten	16
3.5	Respondenten	16
4	Visie van mbo-instellingen en vertaalslag naar het onderwijs	17
4.1	Instellingsvisie.....	17
4.2	Vertaalslag van de visie naar de praktijk	18
5	Kritische denkvaardigheden in het mbo	23
5.1	Docenten over kritische denkvaardigheden in het mbo	23
5.2	Aspecten van kritisch denken in het onderwijs	24
5.3	Frequentie en planning van activiteiten.....	29
5.4	Professionalisering.....	30
5.5	Kritische denkvaardigheden van studenten	31
6	Sociaal-culturele vaardigheden in het mbo	35
6.1	Docenten over sociaal-culturele vaardigheden in het mbo.....	35
6.2	Aspecten van sociaal-culturele vaardigheden in het onderwijs	36
6.3	Frequentie en planning van activiteiten.....	40
6.4	Professionalisering.....	41
6.5	Sociaal-culturele vaardigheden van studenten	42
7	Conclusie	47
7.1	Antwoorden op de onderzoeksvragen	47
7.2	Tot slot.....	51

Literatuur.....	55
Bijlage: Overzicht respondenten op bestuursniveau	57
Gebruikte afkortingen	59

1 Inleiding

1.1 Achtergrond

Ontwikkelingen in de samenleving hebben ertoe geleid dat er andere eisen worden gesteld aan mensen om te kunnen participeren op de arbeidsmarkt en in de maatschappij. Naast vakkennis worden vaardigheden gevraagd op het gebied van informatie- en communicatietechnologie (ict), probleemoplossend vermogen, kritisch denken, creativiteit, sociale competenties en het sturen van het eigen leerproces. Deze vaardigheden worden ook wel '21^{ste}-eeuwse vaardigheden' genoemd. Het onderwijs zal jongeren hierop moeten voorbereiden (Onderwijsraad, 2014).

Over de benodigde 'skills' voor de toekomst bestaan veel opvattingen en modellen. Een literatuurstudie naar de beschikbare modellen voor *21st century skills* (Voogt & Pareja Roblin, 2010) maakt duidelijk dat er tussen de beschikbare modellen verschillen zijn maar zeker ook overeenkomsten. De discussie hierbij is of we kunnen voorspellen welke vaardigheden in de toekomst nodig zullen zijn. En of de benodigde vaardigheden wel zo wezenlijk anders zijn dan vaardigheden die altijd al nodig waren om te blijven leren, als werknemer inzetbaar te blijven en betrokken te blijven bij de samenleving (Allen & Van der Velden, 2011). Met andere woorden: gelden deze vaardigheden specifiek voor de 21^{ste} eeuw? Desalniettemin groeit de belangstelling voor 21^{ste}-eeuwse vaardigheden en is er een aantal initiatieven gericht op het definiëren en het ontwikkelen van deze vaardigheden.

In dit onderzoek staan twee van deze soorten vaardigheden centraal: sociaal-culturele vaardigheden en kritische denkvaardigheden. De reden voor deze keuze is dat dit vaardigheden zijn die veel raakvlakken met elkaar hebben en waarvan de verwachting is dat deze vaardigheden belangrijker zullen worden (Onderwijsraad, 2011; 2014; Lai, 2011). Sociaal-culturele vaardigheden worden in toenemende mate belangrijk nu de samenleving pluriformer wordt en jongeren samen leren, werken en leven met mensen met verschillende etnische, sociale, organisatorische en politieke achtergronden. Onderzoek naar de ontwikkeling van sociaal-culturele vaardigheden op het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is interessant, omdat er door de diversiteit van de studentenpopulatie volop gelegenheid lijkt te zijn om hier in het onderwijs aandacht aan te besteden. *"Omgaan met diversiteit doet een beroep op de sociale competenties van identificatie, representativiteit en aanspreekbaarheid en de democratische competenties van tolerantie en weerbaarheid"* (Prins, 2013, p. 153). Naast het kunnen omgaan met culturele diversiteit gaat het bij sociaal-culturele vaardigheden ook om meer algemene vaardigheden, zoals democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen en kunnen omgaan met conflicten (Ten Dam, Geijssel, Reumerman & Ledoux, 2010).

Ook het belang van 'kritische denkvaardigheden' lijken de meeste deskundigen en beleidsmakers te onderschrijven. *"Bij werknemers en burgers wordt in toenemende mate een beroep gedaan op competenties zoals probleemoplossend vermogen, kritisch denken, zelfstandigheid, samenwerking en sociale en communicatieve vaardigheden. Ook leer- en denkvaardigheden worden belangrijker naarmate de arbeidsmarkt een groter beroep doet op de flexibiliteit van werknemers. De behoefte aan dergelijke competenties is al lang niet*

meer beperkt tot hogere functies” (Onderwijsraad, 2011, p. 46). De raad benadrukt het belang om hieraan in alle onderwijstypen aandacht te besteden.

In het genoemde onderzoek (Voogt & Pareja Roblin, 2010) naar beschikbare modellen voor 21st century skills worden sociaal-culturele vaardigheden in alle 32 onderzochte modellen genoemd. In bijna alle modellen worden kritische denkvaardigheden genoemd, waaruit we kunnen opmaken dat er consensus is over het belang van deze vaardigheden.

Sommige scholen namen het initiatief om structureel aandacht te besteden aan vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw (Onderwijsraad, 2014). Ook in het mbo zijn, afhankelijk van het type opleiding, een aantal van de 21^{ste}-eeuwse vaardigheden onderdeel van het kwalificatiedossier of van lessen in het kader van Loopbaan en burgerschap, zoals sociale competenties, reflectief vermogen of leervaardigheden.¹ Veel van deze vaardigheden zijn echter geen verplicht onderdeel van het onderwijs waardoor het afhankelijk is van individuele scholen of zij hier iets mee doen. Op welke schaal er specifiek aandacht is voor kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden in het mbo, is grotendeels onbekend.

1.2 Onderzoeksvragen

Gezien de groeiende belangstelling en aandacht voor vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw en het specifieke belang van sociaal-culturele vaardigheden en kritische denkvaardigheden, verkennen we met dit onderzoek in hoeverre instellingen aandacht aan deze vaardigheden besteden, hoe zij dit doen en welke visie hieraan ten grondslag ligt.

De onderzoeksvraag is:

In hoeverre is er aandacht in het mbo voor het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden van studenten?

Subvragen zijn:

- 1 Hoe verhouden mbo-instellingen zich tot kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden en welke visie ligt hieraan ten grondslag?
- 2 Hoe is de vertaalslag van een visie op deze vaardigheden op directieniveau naar aandacht voor deze vaardigheden in de praktijk?
- 3 Op welke wijze besteden docenten aandacht aan kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden? Zijn hierbij verschillen tussen niveaus 1 en 2 met niveaus 3 en 4?

Aan de hand van dit onderzoek is het niet mogelijk om een compleet beeld te krijgen van aandacht voor deze vaardigheden in het mbo, het gaat om een verkennende inventarisatie. We hopen hiermee bij te dragen aan meer zicht op de visie van mbo-bestuurders op deze vaardigheden en het proces waarin deze visie wordt vertaald naar de praktijk. Daarnaast geven we met dit onderzoek een aantal praktijken weer van hoe docenten in mbo-

¹ <http://www.kwalificatiesmbo.nl/files/bestanden/Bijlage%201%20amvb%20Kwalificatie-eisen%20loopbaan%20en%20burgerschap.pdf>

opleidingen invulling geven aan het leren van deze vaardigheden en of er hierbij verschillen zijn tussen de twee laagste en de twee hoogste niveaus.

1.3 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 bestaat uit een beknopte beschrijving van de theorie over kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden in het onderwijs. In hoofdstuk 3 beschrijven we de onderzoeksopzet naast de respons. De resultaten van de interviews met directieleden over de visie op deze vaardigheden staan in hoofdstuk 4. Naast de visie is er aandacht voor de vertaalslag hiervan naar de opleidingen. Hoofdstuk 5 bevat de resultaten van het enquêteonderzoek onder docenten naar hoe zij zich verhouden tot kritisch denken als onderdeel van het mbo-onderwijs en wat zij op dit terrein doen in het onderwijs dat zij geven. Hoofdstuk 6 bevat eveneens resultaten van het enquêteonderzoek en de groepsinterviews, maar dat wat betreft sociaal-culturele vaardigheden. In het laatste hoofdstuk beantwoorden we de onderzoeksvraag, waarna een korte beschouwing volgt op kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden als onderdeel van het mbo-onderwijs.

2 Theorie en beleid

In dit hoofdstuk zetten we voor het mbo relevante literatuur over kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden, de thema's van dit onderzoek, op beknopte wijze uiteen.

2.1 Kritische denkvaardigheden

Kritisch denken kent verschillende aspecten en kan betrekking hebben op uiteenlopende leerinhouden. In een literatuur *review* naar kritisch denken (Lai, 2011) is de definiëring van dit begrip onderzocht. In deze studie wordt een onderscheid gemaakt tussen een filosofische, een psychologische en een onderwijskundige invalshoek. Tussen deze invalshoeken zijn verschillen, maar er zijn ook overeenkomstige opvattingen. Onderzoekers zijn het bijvoorbeeld eens dat het bij 'kritisch denken' gaat om het analyseren van argumenten, beweringen en feiten; gebruik van inductieve en deductieve vormen van redeneren; oordelen of evalueren; het nemen van beslissingen of het oplossen van problemen.

Andere aspecten die worden genoemd, zijn het stellen en beantwoorden van verduidelijkingsvragen, het definiëren van begrippen, het identificeren van aannames, het interpreteren en uitleggen, verbaal redeneren in relatie tot concepten als waarschijnlijkheid en onzekerheid, voorspellen en het zien van de twee kanten van een bepaalde zaak.

Uit de studie komt naar voren dat de meeste onderzoekers het eens zijn over het belang van achtergrondkennis. Achtergrondkennis is een noodzakelijke voorwaarde voor studenten om hun kritische denkvaardigheden te kunnen demonsteren. Bovendien maken de meeste onderzoekers het onderscheid tussen het vermogen of de vaardigheid – het kritisch kunnen denken – en de dispositie 'kritisch denken': de instelling hebben om het feitelijk ook te doen.

Voor operationalisering van kritisch denken in dit onderzoek sluiten wij aan bij de aspecten van kritisch denken waarover consensus bestaat in de literatuur (Lai, 2011):

- het vermogen om informatie (bronnen) op waarde te schatten: het onderscheid kunnen maken tussen argumenten, beweringen, feiten en aannames;
- het perspectief van anderen in kunnen nemen;
- reflecteren op eigen opvattingen, beslissingen, handelingen.

Er is nog weinig bekend over de manier waarop kritisch denken vorm krijgt in het Nederlandse mbo en evenmin over effectieve aanpakken. Een van de weinige studies naar kritisch denken in het beroepsonderwijs is de studie van Frijters, Ten Dam en Rijlaarsdam uit 2008. Zij deden onderzoek naar het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden waarbij kritisch denken wordt gezien als een combinatie van logisch redeneren en het vormen van een mening of waardeoordeel. Zij onderzochten welke van twee aanpakken – voor het vak biologie – in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) het beste werkt om deze vaardigheid te ontwikkelen. Het ging om een vergelijking tussen een aanpak waarbij uitwisseling, dialoog aanwezig was en een aanpak zonder dialoog tussen leerlingen en leerling en docent. De resultaten onder 297 leerlingen lieten zien dat de dialooggerichte aanpak een positief effect had op het kritisch denken in termen van consistentie in

redeneren en kwaliteit van de oordeelsvorming (Frijters, Ten Dam & Rijlaarsdam, 2008). Ook onderzoek in Duitsland (Gniewosz & Noack, 2008) wijst uit dat een klasklimaat waarin studenten hun mening kunnen geven en daartoe worden uitgenodigd, bevorderlijk is voor het kritisch denkvermogen.

Ten Dam en Volman (2003) onderzochten welke doelen mbo- en voorgezet onderwijs (vo-) scholen stellen bij maatschappelijke projecten. Een opvallend resultaat was dat het type sociale vaardigheden waar het onderwijs op is gericht bij leerlingen uit de beroepsgerichte leerwegen zich voornamelijk op disciplineren en aanpassing richt en je staande kunnen houden in de maatschappij, waarbij een passieve rol van jongeren wordt gevraagd. In algemeen vormend onderwijs daarentegen is vooral aandacht voor reflectievaardigheden en kritisch denken, wat juist een actieve rol van jongeren vergt. In het artikel stellen de onderzoekers dat ze de voorkeur geven aan een brede interpretatie van sociale competenties voor alle studenten (p. 135). Ook Leenders, De Kat en Veugelers (2008) concludeerden dat kritisch denken een belangrijk doel is in het voortgezet onderwijs, terwijl doelen in het mbo gericht zijn op disciplineren en sociale betrokkenheid.

Een van de discussies is of kritisch leren denken als een aparte discipline moet worden gezien, of dat het effectiever is wanneer het geïntegreerd is in de vakinhoud. Ten Dam (2013) merkt hierover op: *"Als we iets geleerd hebben van onderzoek naar de effectiviteit van onderwijs in kritisch denken, dan is het wel dat aparte lessen nauwelijks effect hebben. Studenten leren kritisch denken aan de hand van betekenisvolle vakinhouden; niet los daarvan."* Ook McPeck (1981) stelt dat kritisch denken zonder een specifiek onderwerp conceptueel en praktisch leeg is. Marin en Halpern (2011) daarentegen concluderen op basis van een empirisch onderzoek in de Verenigde Staten dat effectieve instructie – los van een context – een effectieve methode is om kritische denkvaardigheden te leren. Een meta-analyse van Bangert-Downs en Bankert (1990) naar effectieve instructie bij kritisch denken laat zien dat programma's die zijn ingebed in een specifieke context het niet beter doen dan algemeen gerichte *explicit instruction* programma's. In deze studie wordt aangehaald dat dit hogere orde denken, zoals kritisch denken is, het resultaat is van herhaalde praktische ervaring met situaties die bepaalde denkpatronen vereisen en dat dit niet taakspecifiek is. Uit deze studie komt eveneens naar voren dat intensieve programma's met een continue karakter meer effect sorteren. Fisher (2001) is eveneens voorstander van meer expliciete aandacht voor kritisch denken, los van een context, onder andere omdat studenten dan leren om de vaardigheden toe te passen voor verschillende onderwerpen en contexten.

In dit onderzoek is rekening gehouden met bovengenoemde inzichten door verschillen tussen de lage en hoge niveaus te onderzoeken naast werkvormen die docenten gebruiken, al dan niet in een (beroeps)context.

2.2 Sociaal-culturele vaardigheden

Voogt en Pareja Roblin (2010) definiëren sociaal-culturele vaardigheden als *"het in staat zijn om met mensen van verschillende etnische, sociale, organisatorische en politieke achtergrond effectief samen te leren, te werken en te leven."* In dit onderzoek sluiten we bij deze definitie aan. Andere begrippen zijn hieraan nauw verwant, zoals 'maatschappelijke competenties' of 'burgerschapscompetenties die Dijkstra (2012) definieert als *"het op*

vruchtbare wijze omgaan met diversiteit en verschil, op het leveren van bijdragen aan het algemeen belang en maken van verantwoorde keuzes die recht doen aan eigen en algemene doelen, op inzicht in het functioneren van de samenleving en democratie, evenals op waarden en verdraagzaamheid en een democratische gezindheid.”

Sociaal-culturele vaardigheden hebben zowel een cognitieve als een sociale kant, bijvoorbeeld kennis van verschillende culturen en respectvolle omgang met mensen met verschillende culturele achtergronden. Dijkstra merkt op dat deze competenties zowel op individueel niveau betekenis hebben, maar ook van collectief belang zijn en daarom expliciete doelen zijn van het onderwijs.

Op basis van verzameling en analyse van praktijkervaringen identificeert de Onderwijsraad (2007) drie manieren waarop scholen die actief zijn op het terrein van burgerschap een bindende schoolcultuur vormgeven:

- a convergentie: deze scholen benadrukken het 'wij-gevoel' in het samen opgroeien in Nederland en besteden weinig aandacht aan de culturele diversiteit van leerlingen.
- b divergentie: deze scholen nemen diversiteit in culturele achtergronden van leerlingen als uitgangspunt en maken deze zichtbaar; en
- c identiteit in religie en levensbeschouwing: deze scholen nemen eigen, op religie/levensbeschouwing gebaseerde identiteit voorop.

Een verkennende literatuurstudie en interviews van Thijs, Berlet, Wanner, Langberg, Jacobs en Bulthuis (2008) over het omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs, geeft inzicht in algemene trends in onderwijsbeleid en de schoolpraktijk, beschrijft percepties, competenties en uitdagingen voor de leraar en gaat in op de wijze waarop intercultureel onderwijs vormgegeven zou kunnen worden. De onderzoekers concluderen dat het van belang is dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met andere culturen, willen zij leren omgaan met culturele diversiteit. Weinig bronnen formuleren echter precies welke kennis en vaardigheden ertoe doen. Op hoofdlijnen wordt gewezen op het belang van kennis over 1) sociale omgangsvormen, 2) interculturele communicatie, 3) eigen cultuur van de leerling, 4) verschillen tussen culturen, 5) vooroordelen, discriminatie en racisme en 6) migratie, immigratie en diversiteit in de samenleving. Sommige onderzoekers leggen de nadruk op gezamenlijke binding om, zoals de Onderwijsraad het formuleerde, stereotypering te voorkomen. Thijs, Langberg en Berlet (2009) werkten handreikingen voor leraren uit om hier in het onderwijs aandacht aan te besteden.

Specifiek op het beroepsonderwijs gericht onderzoek is gedaan door Volman en Ten Dam (2003). Zij onderzochten het leren van sociale vaardigheden, waaronder sociaal-culturele vaardigheden, in het vmbo. Zij zien op basis van *casestudies* dat gelijkheid van mensen en culturen het vertrekpunt is van intercultureel onderwijs. Scholen zoeken hierbij naar manieren om recht te doen aan diversiteit en tegelijkertijd de problemen van sociale ongelijkheid niet te negeren. Als voorbeeld noemen zij de lessenserie *Young and Old* over de betekenis van cultuur in het eigen leven van studenten (p. 118).

Wat is bekend over sociaal-culturele vaardigheden van studenten? Anders dan in het primair en voortgezet onderwijs waar burgerschapscompetenties worden gemeten (Ten Dam e.a., 2010), is van mbo-deelnemers grotendeels onbekend hoe sociaal- en cultureel vaardig zij zijn. In het primair en voortgezet onderwijs vond wel onderzoek plaats naar

burgerschapscompetenties, waaronder onderzoek naar vier sociale taken: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoordelijk handelen, omgaan met conflicten en omgaan met culturele verschillen. Dit was onderdeel van cohortonderzoek (COOL5-18) waarbij de schoolloopbaan van leerlingen van 5 tot 18 jaar wordt gevolgd (Ten Dam e.a., 2010; 2011). Resultaten in het primair onderwijs lieten zien dat meisjes hoger scoren op burgerschapskennis en -attitude dan jongens en dat autochtone leerlingen hoger scoren op burgerschapskennis, maar lager op attitude ten aanzien van burgerschap in vergelijking met allochtone leerlingen. Onderzoek in het voortgezet onderwijs (Netjes, 2011) laat eveneens zien dat meisjes het beter doen dan jongens en dat leerlingen die een hoger onderwijstype volgen over meer burgerschapscompetenties beschikken dan leerlingen in een lager onderwijstype (Netjes e.a., 2011; Maslowski, Naayer, Isac, Oonk & Van der Werf, 2010).

In een internationaal onderzoek (Kerr, Sturman, Schultz & Burge, 2010) zijn burgerschapsvaardigheden van leerlingen in het voortgezet onderwijs in 38 landen vergeleken. Dit onderzoek richtte zich op vier domeinen: 1) kennis over democratie en democratisch handelen, 2) kennis van basiswaarden als gelijke rechten, vrijheid en sociale verbondenheid, 3) kennis over inspraak, vaardigheden en houding die nodig zijn voor actieve participatie in de samenleving en 4) verkennen van de eigen identiteit en die van anderen met betrekking tot bijdragen aan de samenleving. Nederlandse leerlingen bleken in vergelijking met de meeste andere Europese landen laag te scoren en zelfs onder het internationaal gemiddelde. Dit is een opvallend resultaat, omdat Nederlandse leerlingen op andere fronten, zoals taal en rekenen, internationaal gezien hoog scoren (PISA-onderzoeken). Uit dit onderzoek bleek bijvoorbeeld dat Nederlandse leerlingen in hogere mate afwijzend staan tegenover gelijke rechten voor immigranten en nemen zij wat dit betreft – samen met Vlaamse leerlingen – een extreme positie in (Maslowski, 2010; European Commission, 2011). Deze resultaten geven aanleiding om meer aandacht te besteden aan burgerschapscompetenties (Dijkstra, 2012; Peschar, e.a., 2010; Inspectie, 2009). Eveneens geven zij aanleiding voor dit onderzoek naar wat mbo-scholen doen om deze vaardigheden te ontwikkelen.

2.3 Beleid van vaardigheden in het curriculum

De inhoud van het curriculum in het mbo komt tot stand in samenwerking tussen vertegenwoordigers van bedrijven en scholen. Zij stellen gezamenlijk vast over welke kennis, vaardigheden, beroepshouding en competenties een beginnend beroepsbeoefenaar moet beschikken, welke kerntaken en werkprocessen moeten worden beheerst en aan welke prestatie-indicatoren moet worden voldaan. Dit wordt beschreven in een kwalificatiedossier. De dossiers van alle opleidingen gezamenlijk vormen de landelijke kwalificatiestructuur. Na onafhankelijke toetsing worden kwalificatiedossiers officieel vastgesteld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) en bij groen onderwijs daarnaast door het ministerie van Economische Zaken (EZ). Vervolgens zorgen scholen in samenwerking met het bedrijfsleven dat de inhoud van het onderwijsprogramma inclusief de examinering tot stand komt. In hoeverre kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden onderdeel zijn van het kwalificatiedossier, is voor een groot deel afhankelijk van wat het bedrijfsleven voor de betreffende beroepsrichting vraagt. Gezien de uiteenlopende beroepsrichtingen en niveaus zijn hierin grote verschillen te verwachten. Naast de

kwalificatiedossiers zijn er separate eisen – referentieniveaus – die gesteld worden aan taal en rekenen. Deze zijn of worden in de nabije toekomst centraal geëxamineerd.

Het mbo heeft een drievoudige kwalificatieopdracht van kwalificeren voor beroepsuitoefening, voor doorstroom naar vervolgoopleidingen en voor deelname aan de maatschappij. Ten behoeve van die laatste opdracht is er een landelijk document *Loopbaan en burgerschap*, waarin thema's zijn benoemd waaraan scholen verplicht aandacht moeten besteden.² In deze kwalificatie-eisen wordt onder andere gesproken over het deel uitmaken aan de gemeenschap, basiswaarden van de samenleving – zoals seksuele diversiteit –, kennis van (sub)culturen, acceptatie van verschillen en (culturele) verscheidenheid en sociale omgangsvormen. Daarnaast is kennis van het democratisch rechtssysteem en van politieke stromingen onderdeel van dit dossier en dus 'verplichte kost'. Er is een flinke overlapping tussen benoemde thema's in Loopbaan en burgerschap met sociaal-culturele vaardigheden zoals geoperationaliseerd in dit onderzoek. Anders dan bij kritisch denken is er, omdat een deel van de inhoud op landelijk niveau hetzelfde is, meer eenduidigheid te verwachten.

Mbo-instellingen zijn echter vrij in de wijze waarop zij aandacht besteden aan vaardigheden. Dit geldt voor zowel vaardigheden in het kwalificatiedossier als in Loopbaan en burgerschap. Deze vaardigheden worden niet centraal geëxamineerd. In Nederland vindt geen systematische vernieuwing van het curriculum plaats, noch afstemming tussen onderwijstypen waardoor noodzakelijke vakvernieuwingen vaak niet of te laat plaatsvinden. Hierdoor is de kans groot dat onderwijs onvoldoende tegemoet komt aan de huidige eisen die gesteld worden op de arbeidsmarkt, stelt de Onderwijsraad (2014).

Op internationaal niveau is het curriculum in het onderwijs eveneens een beleidsonderwerp. De Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) werkt aan een *Global Skills Strategy* (OECD, 2012) om initiatieven die er in verschillende landen zijn rond vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw te identificeren en om van elkaar te leren. Het doel daarbij is te komen tot een nieuw begrip van *human capital*, niet langer gemeten in jaren van formeel onderwijs, maar in termen van toekomstgerichte vaardigheden die mensen zich eigen maken en die ze in de loop van hun leven verder ontwikkelen. Daarbij is definiëring van de vaardigheden die relevant zijn een belangrijk onderdeel.

² <http://www.kwalificatiesmbo.nl/files/bestanden/Bijlage%201%20amvb%20Kwalificatie-eisen%20loopbaan%20en%20burgerschap.pdf>

3 Onderzoeksaanpak

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen van dit verkennende onderzoek hanteerden we de volgende aanpak:

- interviews met leden van directie en college van bestuur van de aan het onderzoek deelnemende instellingen;
- enquêteonderzoek onder twee docententeams per deelnemende instelling;
- (groeps)interviews met docenten.

Het onderzoek vond in vier fasen plaats.

3.1 Selectie van instellingen

In de eerste fase zijn mbo-instellingen geselecteerd. Hierbij is gestreefd naar variatie in geografische ligging, omvang van de instelling en centraal/decentrale organisatie om een gevarieerd beeld te geven. In overleg met de zeven deelnemende instellingen en onderzoekers zijn per instelling twee opleidingen gekozen voor deelname aan het onderzoek, één op niveau 2 en één op niveau 4. Uiteindelijk namen ook enkele docenten deel die lesgeven op niveau 1 en 3, waardoor onderscheid is gemaakt tussen de lage niveaus 1 en 2 en de hoge niveaus 3 en 4. Een belangrijk criterium voor selectie van opleidingen door de instellingen, was dat de opleiding aandacht aan deze vaardigheden besteedt, hetzij vanuit eigen visie, hetzij vanuit beroepsvereisten in het kwalificatiedossier (kd) of anderszins. Binnen de keuzemogelijkheden probeerden de onderzoekers om, over alle instellingen heen, enige variatie in opleidingen te realiseren. Zoals genoemd is het onderzoek verkennend van aard en niet representatief voor het hele mbo.

3.2 Interviews met leden van directie en college van bestuur

Per mbo-instelling vonden interviews plaats met één of twee leden van het college van bestuur of de directie. De interviews hadden als doel om inzicht te krijgen in de visie op kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden als onderdeel van het onderwijs en motivering van gemaakte keuzes en beleid. Hierbij was speciale aandacht voor de vertaling van de visie en het beleid op centraal niveau naar de praktijk.

3.3 Enquêteonderzoek onder docenten

Docenten van de geselecteerde opleidingen vulden een enquête in. De enquête was gericht op aspecten van kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden die aan de orde komen in de opleiding, de frequentie van activiteiten, werkvormen die zij gebruiken en hoe studenten – naar hun oordeel – gemiddeld genomen presteren op deze vaardigheden.

3.4 Groepsinterviews met docenten

Na het verwerken van de enquêtes vonden (groeps)interviews plaats met dezelfde docenten die ook de vragenlijsten invulden, met het gehele team of met een delegatie. In enkele gevallen bleek het praktisch niet uitvoerbaar om een afspraak te plannen met het gehele team, waardoor ook enkele telefonische interviews plaatsvonden.

De interviews hadden als doel om resultaten te toetsen en meer inzicht te krijgen in voorbeelden uit de praktijk.

3.5 Respondenten

Bij de zeven mbo-instellingen vonden elf interviews plaats met leden van de directie of het college van bestuur. Een overzicht van deze respondenten is bijgevoegd als bijlage.

Van de geselecteerde opleidingen vulden in totaal 96 docenten de enquête in. In de volgende tabellen is de respons weergegeven per instelling, leerweg en niveau en de functies die de respondenten hebben.

Tabel 3.1 Respons per deelnemende instelling

Instelling	Aantal respondenten	Deelnemende opleidingen
ROC A12	20	'Secretarieel' en 'Hospitality' (horeca, toerisme)
Albeda College	17	'Bouw & Wonen' en 'Schilderen'
Friesland College	11	'Commerciële/zakelijke dienstverlening' en 'X-stream'
Graafschap College	11	'Geüniformeerde beroepen' en 'Toerisme & Recreatie'
Koning Willem I	12	'Geüniformeerde beroepen' en 'Fotografie'
ROC Leiden	17	'Handel & Ondernemerschap' en 'Transport & Logistiek'
De Groene Campus	7	'Tuin, Park & Landschap' en 'Food'

Tabel 3.2 Respons per leerweg en niveau

	Leerweg			Totaal
	Beroepsopleidende leerweg (bol)	Beroepsbegeleidende leerweg (bbi)	Beide	
Niveau 1/2	21	5	4	30
Niveau 3/4	53	2	8	63
Niveau onbekend	3			3
<i>Totaal</i>	<i>77</i>	<i>7</i>	<i>12</i>	<i>96</i>

Tabel 3.3 Respons per functie

Functie respondent	Aantal
Vakdocent	45
Taaldocent	12
Loopbaan en burgerschapsdocent (hierna LB-docent)	9
Praktijkopleider	2
*Overig	22
<i>Totaal</i>	<i>96</i>

* Vaak een combinatiefunctie van bijvoorbeeld vakdocent en LB-docent.

4 Visie van mbo-instellingen en vertaalslag naar het onderwijs

In dit hoofdstuk beschrijven we de visie van de instelling op kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden als onderdeel van het mbo-onderwijs. Hierbij is ook aandacht voor de vertaalslag van deze visie naar de praktijk binnen de opleidingen. Met dit doel zijn elf directeuren en leden van het college van bestuur van de zeven deelnemende instellingen geïnterviewd.

4.1 Instellingsvisie

Van de elf geïnterviewde leden van het CvB of directie noemt iedereen dat er aandacht is voor kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden. In centraal beleid, zoals beschreven in strategische nota's, zijn doelstellingen of kernwaarden breed geformuleerd. Voorbeelden hiervan zijn 'een doorlopende aanpak van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB)', 'de loopbaan van de student centraal', 'actief burgerschap', 'innovatief en duurzaam' of 'wij discrimineren niet'. Sommige doelstellingen houden meer verband met kritisch denken, andere met sociaal-culturele vaardigheden.

Het belang van deze vaardigheden is volgens alle geïnterviewden groot:

- voor de loopbaan van de student en het proces van de studie- en beroepskeuze;
- voor persoonlijke ontwikkeling en vorming in brede zin;
- voor het functioneren in het toekomstige beroep.

Op centraal niveau wordt gestuurd op kritisch denken in het kader van de loopbaan van de student. Dit wordt door alle geïnterviewden genoemd. Op het Albeda bijvoorbeeld, worden studenten voortdurend aan het denken gezet en is gekozen voor een dialooggerichte benadering: 'zit je nog op de goede plek, wat kun je en wat wil je, wat is jouw visie op het beroep enzovoort'. Kritisch denken begint al bij de *intake* waarbij motivatie voor de opleiding gespreksonderwerp is. Echter ook in de verdere onderwijsloopbaan en in de overgang naar de arbeidsmarkt wordt continue kritische reflectie als noodzakelijk beschouwd. Ook bij ROC A12 wordt zelfreflectie gezien als een middel om op te leiden tot breed en flexibel inzetbare personen die zich blijven ontwikkelen in een veranderende context. Vooral op de lagere onderwijsniveaus waar jongeren een kwetsbare positie hebben op de arbeidsmarkt, wordt dit belangrijk gevonden. Sommigen hebben de loopbaan van de student vooral gepositioneerd als onderdeel van Loopbaan en burgerschap. Anderen, zoals het Friesland College, zijn voorstander om deze vaardigheden in de kwalificatiedossiers op te nemen en deze zo meer een integraal onderdeel te laten zijn van het onderwijs.

Investeren in persoonlijke ontwikkeling en identiteit van studenten wordt bij Albeda als basis gezien voor sociaal-culturele vaardigheden waarbij het in de kern gaat om de relatie tussen docent en student. " *Als de student zich erkend, gezien en gewaardeerd voelt, dan is hij of zij beter in staat zich open te stellen voor de buitenwereld.* "

Ook bij het Graafschap College wordt op centraal niveau een brede oriëntatie op de wereld gestimuleerd omdat het daar nogal eens aan ontbreekt. Er is geen aparte visie op vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw, maar wel op Loopbaan en burgerschap, waarbij er

raakvlakken zijn met kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden. Bij ROC A12 speelt de christelijke levensovertuiging een rol om jongeren op te leiden tot kritische burgers die keuzes maken in zowel het persoonlijke als het professionele leven. Compassie en betrokkenheid naar anderen tonen zijn belangrijke waarden waarbij sociaal-culturele vaardigheden in het verlengde liggen.

Bij het Koning Willem I College is van oudsher roc-breed aandacht voor wat nu 21^{ste}-eeuwse vaardigheden worden genoemd, waaronder kritisch en creatief denken. De toenmalige bestuurders deden inspiratie op bij de Amerikaanse *Community Colleges*. Rond 2000 startte de instelling met het 'De Bonocentrum', geïnspireerd op het werk van de Britse psycholoog en arts Edward de Bono (De Bono, 1985).³ De kern van de aanpak van het Koning Willem I College is dat studenten leren een probleem vanuit meerdere invalshoeken te bekijken en zo andere perspectieven in te nemen en oplossingen te vinden. "*Het helpt te komen tot onderbouwde keuzes en los te komen van te snelle oordeelsvorming.*"⁴

Kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden worden ook van belang geacht voor het toekomstig beroep. Kritisch kijken naar het eigen werk, de eigen loopbaan, zelfstandig problemen oplossen en weloverwogen beslissingen nemen worden belangrijker, ook op de lage niveaus. Om te kunnen functioneren in een maatschappij die pluriformer en internationaler wordt, zijn sociaal-culturele vaardigheden van belang. Bij De Groene Campus in Helmond is bijvoorbeeld duurzaamheid een belangrijk thema. Kritisch kijken naar wat je produceert, hoe je dit doet met aandacht voor het milieu. De centraal geformuleerde visie door de instelling in samenwerking met brancheorganisaties komt tot uitdrukking in alle opleidingen en in projecten die in samenwerking met het bedrijfsleven plaatsvinden. Ook de visie van het Friesland College is gericht op het gezamenlijk met het bedrijfsleven vormgeven van het curriculum, inclusief deze vaardigheden. "*Er wordt nu te veel gedacht in diploma's en te weinig in de beroepsomgeving en leervragen uit die omgeving.*"

4.2 Vertaalslag van de visie naar de praktijk

Het Koning Willem I College heeft een traditie om veel centraal aan te sturen vanuit de opvatting dat standaardisatie de kwaliteit ten goede komt. Die centrale sturing geldt ook voor kernwaarden, die in alle opleidingsplannen moeten terugkomen, zoals het belang van denkvaardigheden. Vanuit de centrale organisatie wordt veel input gegeven. Er is een curriculum ontwikkeld voor denkvaardigheden met een materialendoos, onder andere van het eerder genoemde gedachtegoed van De Bono, die ingepast wordt in opleidingen. Alle afdelingen namen hieraan deel en alle docenten zijn hierin getraind. Deelname is verplicht voor studenten, zodat ze op zijn minst één keer met de technieken van De Bono in aanraking zijn geweest. Daarnaast is 'mediawijsheid' een thema dat op centraal niveau wordt gestimuleerd bij dit regionaal opleidingscentrum (roc). Alle opleidingen zijn verplicht aandacht te besteden aan zoekstrategieën op internet, het leren om de waarde te bepalen van informatie en risico's van onjuiste informatie op internet. Een kernwaarde die verband houdt met sociaal-culturele vaardigheden is 'wij discrimineren niet'. Dit onderwerp moet in alle jaarplannen terugkomen. Uiteraard zijn hierbij verschillen per regio en opleiding en is discriminatie in Rotterdam een groter probleem dan in Den Bosch. Om docenten te

³ <http://www.edwarddebonofoundation.nl/edward-de-bono/>

⁴ Zie meer informatie over de aanpak: http://www.svdt.org/wegwijzer/P_debonoec_sixhats.htm

ondersteunen bij sociaal-culturele kwesties, biedt de *Academie voor Teaching & Learning* modules aan. Onderwerpen zijn bijvoorbeeld culturele diversiteit en omgaan met agressie of pesten. Docenten kunnen zelf kiezen of ze deelnemen aan modules. Hiermee wordt het de docenten gemakkelijk gemaakt om er aandacht aan te besteden. Als thema's volgens het bestuur extra aandacht verdienen en docenten dit niet uit zichzelf initiëren, wordt dit soms opgelegd. Dit gold bijvoorbeeld voor mediawijsheid en omgaan met informatie van internet. Afgezien van de centrale aansturing hangt de mate waarin aandacht is voor kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden toch voor een groot deel af van de onderwijsdirecteur en of deze het belangrijk vindt. Per sector zijn er ook verschillen. Bij Economie & handel heeft het meer een commerciële inkleuring, bij andere sectoren gaat het meer over ethiek.

Bij ROC A12 wordt eveneens op centraal niveau gestuurd op kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden. Zo vinden er bij iedere opleiding twee maal per jaar studentdebatten plaats. Er vinden kringgesprekken plaats in aanwezigheid van het CvB. Hierbij leren studenten te formuleren, zich te uiten en te discussiëren over een maatschappelijk thema of bijvoorbeeld over de resultaten van de JOB-monitor: de monitor van de Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs. Op centraal niveau wordt voorzien in professionalisering van teams en studieloopbaanbegeleiders in een LOB-traject onder leiding van Marinka Kuijpers en Frans Meijers. Daarnaast is aandacht voor voorbeeldgedrag van docenten en teams: elkaar aanspreken. "*De school is het laboratorium van de samenleving.*" Het streven is dat docenten van nature, "*vanuit de wortels van het team*", aandacht besteden aan kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden. Zodra dit een feit is, zal de centrale sturing meer worden losgelaten. Aandacht voor sociaal-culturele vaardigheden is er vooral via het loopbaan-burgerschapprogramma. Per team wordt er op verschillende manieren invulling aan gegeven. Er wordt nagedacht over geloof en levensovertuiging, waaronder ook de Islam en er zijn excursies geweest naar het Fort van de Democratie. Gespreksonderwerpen zijn bijvoorbeeld discriminatie, politiek en geloof. Soms wordt expertise van buiten de organisatie ingehuurd.

Bij het Albeda College richt centrale sturing in het algemeen, waaronder op kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden, zich op professionaliteit van de docent, het pedagogisch-didactisch handelen en met name het voeren van een dialoog met studenten. Een voorbeeld hiervan is het eerste ankerpunt bij Albeda: "*de loopbaan van de student staat centraal.*" Dit vanuit de visie dat kritische reflectie voor studenten gedurende de hele loopbaan noodzakelijk is, van intake tot en met diplomering. Gezien het belang dat hieraan wordt gehecht, investeert de instelling hierbij wel op centraal niveau in scholing van docenten in het voeren van loopbaangerichte gesprekken volgens de theorie van Meijers, Kuijpers en Bakker (2006). De verdere invulling van het onderwijs en de mate van aandacht voor kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden, vindt plaats op teamniveau. De sturingsfilosofie bij Albeda is dat sturing niet van bovenaf moet worden gegeven, maar branches en teams hierin zo veel mogelijk vrijheid krijgen. Bij burgerschap bijvoorbeeld geldt het wettelijk kader als basis. Hierover leggen docententeams verantwoording af. Verder gelden er geen instellingsbrede methodes of verplichtingen. Deze instelling werkt net als ROC Leiden niet met roc-brede activiteiten of blauwdrukken en laat de invulling van het onderwijs over aan docententeams.

Bij De Groene Campus wordt vooral de relatie met het beroep gelegd bij kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden. De intensieve samenwerking met het bedrijfsleven binnen de

groene sector, draagt hier aan bij. De doorwerking van de visie rond duurzaamheid op centraal niveau, vindt op verschillende manieren plaats. Het centraal beleid wordt uitgewerkt in jaarplannen op de verschillende scholen. Per thema, waar duurzaamheid er een van is, werken scholen eigen plannen en projecten uit. Iedere school heeft een verantwoordelijke per thema. *"Medewerkers op alle niveaus, ook kenniswerkers binnen de branche, spelen een rol in het duurzaamheidsdenken en in de vormgeving van opleidingen."* Bepaalde onderdelen zijn instellingsbreed. Het LOB-beleid en het kritisch reflecteren op de studie- en beroepskeuze onder leiding van Marinka Kuijpers en Frans Meijers is daar een voorbeeld van. Ook zijn er instellingsbrede projecten gericht op duurzaamheid in de regio, zoals het project *'Green in the city'* waar De Groene Campus onlangs een prijs mee heeft gewonnen. Met het project *'The green experience'*, leren studenten buiten Nederland andere culturen en werkwijzen in de landbouw kennen. Ook zijn er projecten geweest waaraan de hele sector deelnam, zoals *'Kies kleur voor groen'*. Hierbij was speciale aandacht voor het enthousiasmeren van allochtone jongeren voor de sector.

De aandacht die er is voor kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden verschilt ook bij deze instelling per opleiding. *"Bij de opleiding Wildlife & Co zitten de wereldverbeteraars. Docenten en studenten hebben het van nature in zich om zich open te stellen voor andere volken en culturen en kritisch na te denken over milieukwesties."* Sommige opleidingen zijn meer traditioneel en behoudend en bijvoorbeeld minder toegankelijk voor nieuwe groepen studenten, zoals Landbouw en Tuinbouw.

Bij het Graafschap College zijn sociaal-culturele vaardigheden en kritische denkvaardigheden vooral aan de orde in lessen voor Loopbaan en burgerschap. De instelling werkt hierbij volgens een *'drieslag'*: 1. kennisgerichte lessen, 2. integratie van deze lessen met het vak en 3. toepassen in projecten met externen. Zo worden thema's, bijvoorbeeld rond ethiek of duurzaamheid, op theoretisch en praktisch niveau behandeld.

Iedere opleiding heeft een eigen LB-docent en iedere sector heeft een leidinggevende met LB in zijn of haar portefeuille. De LB-docenten spelen een belangrijke rol bij de invulling van de lessen en zij zorgen dat LB wordt geïntegreerd in de opleiding. Hoe deze integratie plaatsvindt, verschilt per opleiding. Voor de LB-docent is het wel een uitdaging om het team te overtuigen van het belang van de meer algemene thema's van Loopbaan en burgerschap omdat het aanleren van het beroep centraal staat in de teams. Het programma wordt dus decentraal vormgegeven door de verschillende opleidingsteams en LB-docenten. Wel zijn er dwarsverbanden, sectoraal en bovensectoraal, waarbij uitwisseling plaatsvindt. Alle LB-docenten kennen elkaar, in elk geval binnen de sector en zij overleggen met elkaar. De eenheid ten aanzien van Loopbaan en burgerschap wordt vooral gezocht in uniformiteit in het gebruik van *formats* voor verslaglegging en verantwoording. Verder zijn een aantal uitgangspunten centraal geformuleerd, zoals een minimum aan uren burgerschapslessen. Er is een centrale projectenbank voor LB-activiteiten waarmee projecten en ideeën worden verzameld en uitgewisseld. Er komt een coördinator die deze uitwisseling verder gaat stimuleren en die contacten intensiveert met het bedrijfsleven. Ook zijn er instellingsbrede activiteiten, zoals schoolverkiezingen wanneer er ook landelijke verkiezingen zijn om betrokkenheid bij de politiek te vergroten. Een ander voorbeeld is een jaarlijks winkelevenement dat studenten organiseren voor gehandicapten.

De LB-activiteiten binnen deze instelling, waar kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden onderdeel van (kunnen) zijn, lopen sterk uiteen door de decentrale inrichting. Het CvB streeft naar een gezamenlijke kennisbasis en een iets uniformer aanbod zodat dit niet te veel afhankelijk is van het belang dat individuen en teams eraan hechten. Het

Graafschap college zoekt naar geschikte scholing, waarbij het probleem is dat er geen opleiding voor de LB-docent bestaat. Nu worden al wel workshopmiddagen georganiseerd voor de LB-docenten. Voor docenten worden excursies en docentstages georganiseerd om hen te inspireren en nieuwe ervaringen op te laten doen.

Bij het Friesland College is een bewuste keuze gemaakt om deze vaardigheden zo veel mogelijk onder te brengen in het kwalificatiedossier als integraal onderdeel van de opleiding in plaats van: 'nu is het tijd voor burgerschap'. Staande blijven op een veranderende arbeidsmarkt staat centraal, waarbij kritisch denken in verschillende betekenissen aan de orde komt. Bij alle opleidingen is veel aandacht voor het ontwikkelen van een arbeidsidentiteit, reflectie en waardenbepaling. "Wat voor soort persoon ben ik en welk werk past daarbij." Echter ook het onderscheid leren maken tussen kennis en informatie en het wegen van informatie hoort daarbij. Een derde aspect van kritisch denken betreft de betekenis van ontwikkelingen in de sector voor de beroepsbeoefenaar. Een voorbeeld van dit laatste is discussies die gevoerd worden met studenten over ontwikkeling in de verpleging en verzorging en wat ze hiervan vinden. Opgemerkt wordt dat dit thema ook op bestuurlijk niveau in mbo-instellingen meer aandacht nodig heeft. "Er wordt door bestuurders te veel gepraat over het gebrek aan stageplaatsen en het verdwijnen van werk door digitalisering en te weinig over wat dit betekent en hoe we ons kunnen verhouden tot de ontwikkelingen." Wat sociaal-culturele vaardigheden betreft, is de visie van het Friesland College gericht op bewustwording van de samenleving waarin we leven, leren en werken. Omdat sociaal-culturele vaardigheden breed en complex zijn, volstaat een lesje waarin culturen worden bestudeerd niet. Er is een integrale aanpak nodig, is de gedachte. Deze aanpak is gericht op het leren kijken naar jezelf in relatie tot anderen, waarbij onderwerpen direct bij de kop worden gepakt als het aan de orde is. Daarna vindt verdieping plaats door bijvoorbeeld sociale, economische of andere verschillen te bespreken of door de verbinding te maken met godsdienstlessen. Ondanks het feit dat aantallen studenten met een niet-Westerse achtergrond bij deze instelling gering zijn, wordt dit voor iedereen van belang gevonden. Voor sommige thema's, zoals seksualiteit, vinden workshops plaats die door personen buiten de school worden gegeven omdat gevoelig liggende onderwerpen dan gemakkelijker worden besproken dan met docenten.

In een koersplan zijn richtinggevende uitgangspunten van zowel kritische denkvaardigheden als sociaal-culturele vaardigheden geformuleerd op centraal niveau. Dit plan waarin keuzes zijn gemaakt, komt tot stand door gesprekken te voeren met studenten, docenten en bedrijven, maar het is geen blauwdruk. De vertaalslag vindt binnen de verschillende opleidingen plaats, omdat er een relatie wordt gelegd met de beroepsbekwaamheid. Door het programma van X-stream – dat dwars door alle opleidingen heen loopt –, is geborgd dat de genoemde vaardigheden overal aandacht hebben.⁵ De relatie met de beroepspraktijk is van groot belang in het beroepsonderwijs. Wat de geïnterviewde betreft, zouden deze vaardigheden veel nadrukkelijker een plaats mogen krijgen in het kwalificatiedossier, waarbij bedrijven en onderwijsinstellingen gezamenlijk en meer vraaggestuurd vormgeven. "Dus meer geïntegreerd in de opleiding en in de kd's en minder apart daarvan in lessen burgerschap."

Bij ROC Leiden is er geen centraal programma en verschilt de mate van aandacht voor kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden per opleiding. Er is expliciet gekozen om

⁵ Zie meer informatie over X-Stream: <http://www.frieslandcollege.nl/mbo/x-stream-2.html>

docenten volop de ruimte te geven voor een eigen invulling. Op centraal niveau is het Leids Onderwijsmodel ontwikkeld, een matrix met de voor deze instelling belangrijkste aspecten van goed onderwijs en voorbeeld filmpjes van en voor docenten. Dit onderwijsmodel geeft richting aan alle activiteiten en fungeert als een systeem om het denken over onderwijs te ordenen. Docenten kunnen leren van elkaars onderwijspraktijk en ideeën opdoen. De voorbeelden kunnen kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden betreffen, maar ook uiteenlopende andere thema's. Deze aspecten van goed onderwijs worden nog uitgewerkt in een 'Loopbaan en burgerschapslijn'. Een aantal aspecten wil dit roc in de toekomst wel op centraal niveau organiseren, in afstemming met wat er in de opleidingen al wordt gedaan. Zo is er bij alle opleidingen veel aandacht voor reflectievaardigheden – ook voor de docenten zelf – en vindt scholing hierin plaats.

5 Kritische denkvaardigheden in het mbo

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe docenten die aan dit onderzoek deelnamen zich verhouden tot kritisch denken in het onderwijs en welke activiteiten zij op dit terrein ondernemen. Naast soorten activiteiten, de frequentie daarvan en werkvormen, werkten we enkele voorbeelden uit. De basis voor dit hoofdstuk vormt de door docententeams ingevulde enquêtes, 96 in totaal, aangevuld met informatie uit (groeps)interviews met docenten uit deze teams.

5.1 Docenten over kritische denkvaardigheden in het mbo

Aan docenten is een aantal stellingen voorgelegd over het belang van kritische denkvaardigheden in de opleiding en in hoeverre hier aandacht voor is in het onderwijs. Eerst zijn enkele stellingen voorgelegd vanuit het aanbod naar de student, dus aandacht voor kritisch denken binnen de opleiding als geheel. Activiteiten van collega's, zoals van docenten in Loopbaan en burgerschap, zijn hierbij dus inbegrepen. Vervolgens is een aantal stellingen voorgelegd over de mening van de respondent zelf over kritisch denken en de activiteiten die hij of zij onderneemt op dit terrein.

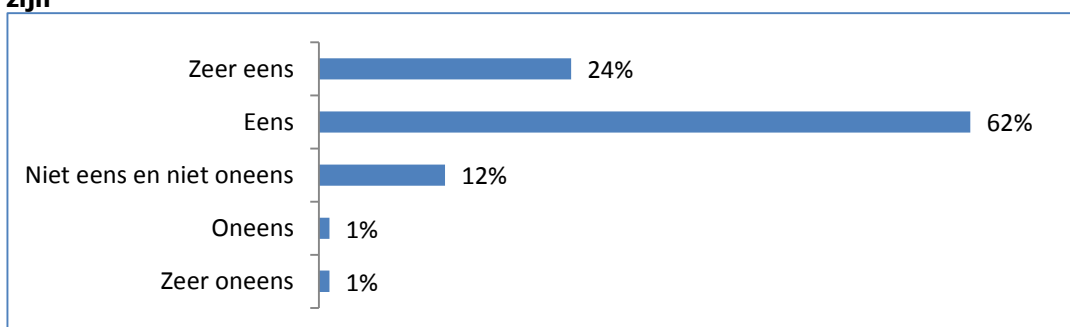
Aandacht voor kritische denkvaardigheden in de opleiding

Zo'n 80% van de docenten vindt dat er binnen de opleiding aandacht is voor kritisch denken en dat teamleden erop letten om het goede voorbeeld te geven aan studenten. Een kleine 70% vindt dat kritisch denken een onderdeel is van de onderwijsvisie. Met de stelling dat door de instelling op centraal niveau wordt gestuurd op het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden is 37% het eens en 28% het oneens. De overige respondenten zijn het hiermee eens noch oneens. Dat de meningen op deze laatste vraag uiteenlopen, is verklaarbaar omdat er verschillen zijn in centrale of decentrale aansturing ten aanzien van de onderwijsinhoud, waar kritisch leren denken deel van uitmaakt. Op geen van deze stellingen was een significant verschil tussen de lage niveaus 1 en 2 en de hoge niveaus 3 en 4. De resultaten zijn daarom voor de niveaus samen weergegeven.

Docenten over kritische denkvaardigheden

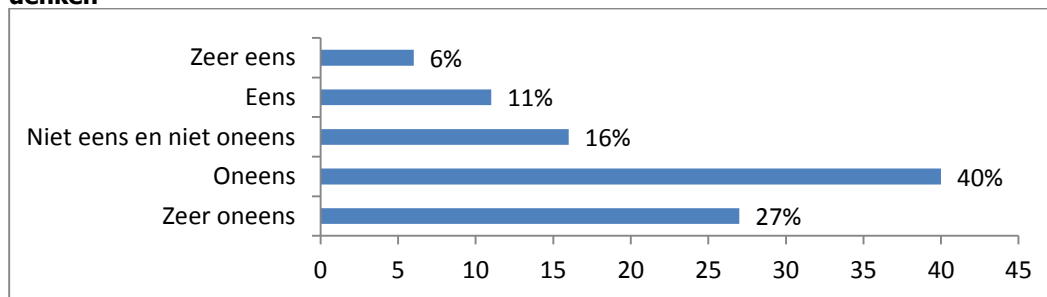
Aan docenten is een aantal stellingen voorgelegd die de persoonlijke mening betreft over kritisch denken. Dat kritisch leren denken een belangrijk onderdeel moet zijn van de opleiding, daar zijn de meeste docenten het mee eens zoals te zien is in figuur 5.1.

Figuur 5.1 Stelling: kritisch leren denken moet een belangrijk onderdeel van de opleiding zijn



Veruit de meesten vinden kritisch denken noodzakelijk voor de algemene ontwikkeling (94%) en voor het toekomstige beroep (91%). Toch onderschrijven niet alle respondenten het belang van kritisch leren denken als onderdeel van de opleiding. Een vijfde van de respondenten vindt dat kritisch denken weinig bijdraagt aan het leerproces. En zoals uit figuur 5.2 blijkt, vindt niet iedereen dat de opleiding een taak heeft in het kritisch leren denken van studenten.

Figuur 5.2 Stelling: het is geen taak van de opleiding om studenten kritisch te leren denken



Van de respondenten vindt 61% dat hij of zij voldoende aandacht besteedt aan kritisch denken in het onderwijs, terwijl 7% de eigen aandacht hiervoor onvoldoende vindt.

5.2 Aspecten van kritisch denken in het onderwijs

De vraag is, wat verstaan docenten onder kritisch denken en aan welk type vaardigheden besteden zij aandacht? Gevraagd is om aan te kruisen welke aspecten aan de orde komen in de opleiding. Dit gezien vanuit het aanbod aan de student, dus aspecten waar collega's aandacht aan besteden zijn hierbij inbegrepen. Dezelfde vraag is voorgelegd, maar dan voor aspecten waar betrokkene zelf aandacht aan besteedt. Hierbij kwamen geen noemenswaardige verschillen naar voren ten opzichte van de resultaten zoals weergegeven in figuur 5.3.

Figuur 5.3 Aandacht van docenten voor kritisch denken



Hierbij moet worden opgemerkt dat aandacht voor een onderwerp door meer of minder docenten verschillende aspecten kan betekenen. Zo kan er weinig aandacht voor iets zijn omdat studenten hier bijvoorbeeld al goed in zijn. Ook kan het betekenen dat een aspect voor een bepaalde opleiding minder belangrijk is. In die zin zijn scores niet goed of slecht, maar geven ze een situatie weer waarbij verklaringen voor bepaalde opvallende resultaten van belang zijn.

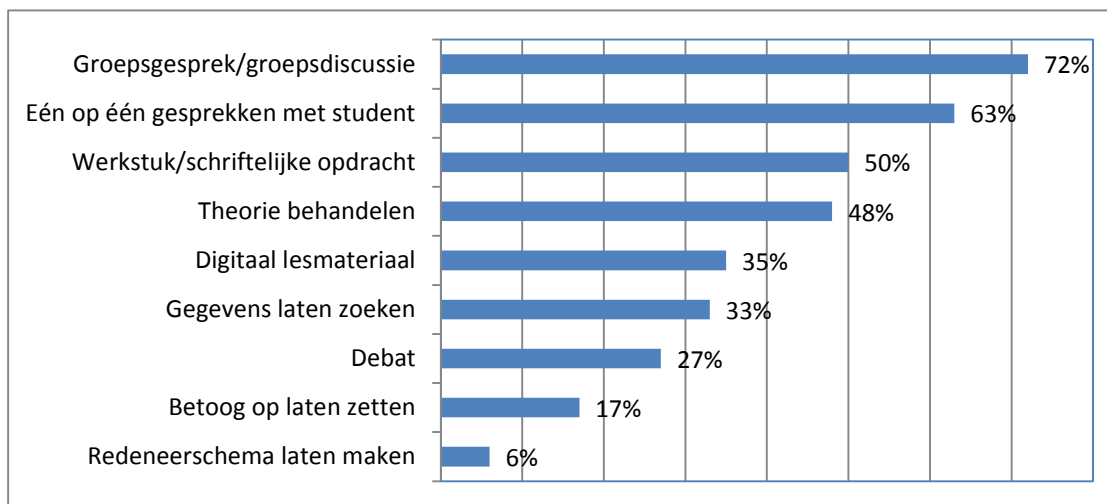
Een verklaring voor hoge scores bij een van de opleidingen werd geïllustreerd door docenten van een beveiligingsopleiding op niveau 2 bij het Graafschap College. Bij deze opleiding hebben de docenten veel van de activiteiten aangekruist omdat docenten dit belangrijk vinden voor het toekomstige beroep. *“Je moet als beveiligger rustig blijven, niet te snel oordelen en tegen kritiek kunnen.”* Docenten zien dat studenten wat kritisch denken betreft van huis uit weinig mee krijgen, dus zij zien voor zichzelf hierin een taak weggelegd. De meeste studenten hebben ongenueanceerde meningen en kritisch denken hebben ze nooit gedaan, aldus de docenten. *“We mogen al blij zijn als een jongere op een gegeven moment zelf een politieke voorkeur heeft in plaats van klakkeloos de mening van de vader over te nemen.”* Docenten op niveau 4 van deze instellingen besteden minder aandacht aan kritisch denken omdat de noodzaak daartoe minder groot is.

Bij ROC A12 besteden ze aan bepaalde aspecten van kritisch denken juist weinig aandacht in de opleiding op niveau 2, bijvoorbeeld aan onafhankelijk denken en het opbouwen van een betoog, omdat zij dit te hoog gegrepen vinden.

Kritisch denken krijgt op uiteenlopende manieren vorm in het onderwijs, in lessen voor Loopbaan en burgerschap, in het kader van de studie- en beroepskeuze, als onderdeel van het kwalificatiedossier, in projectvorm of in taal- en rekenlessen. Aan de docenten is gevraagd in hoeverre aspecten van kritisch denken een structureel onderdeel vormen van de opleiding. Er zijn hierbij geen significante verschillen tussen de niveaus, dus de resultaten zijn gezamenlijk weergegeven. Volgens 30% van de respondenten is kritisch denken uitgewerkt in de kwalificatiedossiers, volgens 17% als onderdeel van Loopbaan en burgerschap. Overigens vulde ongeveer een derde bij al deze vragen in dit niet te weten.

Figuur 5.4 maakt inzichtelijk welk percentage docenten de genoemde werkvormen heeft aangekruist voor het bevorderen van het kritisch denkvermogen, waarna enkele voorbeelden zijn beschreven.

Figuur 5.4 Gebruikte werkvormen



Zoals figuur 5.4 laat zien, is het groepsgesprek of de groepsdiscussie de meest genoemde werkvorm door docenten. Dit werd bevestigd in de interviews. Vaak vindt dit spontaan en dus ongepland plaats als er een aanleiding voor is, bijvoorbeeld een actualiteit in het nieuws. Genoemde gespreksonderwerpen zijn onder andere de vrijlating van veroordeelden, beleid rond coffeeshops, activiteiten van milieuorganisaties, de doodstraf, de economische crisis, ontwikkelingshulp, duurzaamheid en eerlijke handel. Vooraf geplande groepsgesprekken, debatten en discussies aan de hand van stellingen vinden ook af en toe plaats.

Voor het analyseren en interpreteren van gegevens is op de hogere niveaus meer aandacht dan op de lagere niveaus, blijkt uit de enquêtes. Dit komt ook in de gesprekken naar voren. Hoewel informatie zoeken en duiden ook op de lage niveaus geleerd moet worden, zien docenten dat dit lastig is voor deze studenten. Bij ROC Leiden bijvoorbeeld krijgen studenten op niveau 2 en niveau 4 de opdracht om een marktonderzoek te doen waarbij ze een enquête afnemen, mensen interviewen en kritisch denken hierbij een belangrijk aspect is in het bepalen van wat je te weten moet komen en hoe je de vragen formuleert. Vanzelfsprekend wordt er van studenten op niveau 4 meer verwacht dan op niveau 2, maar er worden duidelijke verschillen gezien. De ervaring is dat studenten op niveau 2 dit erg moeilijk vinden en vaak geen idee hebben hoe zij te werk kunnen gaan. Ook met hulp van

docenten is het eindresultaat matig, terwijl studenten op niveau 4 deze opdracht wel zelfstandig en goed kunnen uitvoeren.

Bij een juridische opleiding op niveau 4 bij ROC A12 zijn er voortdurend opdrachten rond casussen over rechtszaken in het kader van Loopbaan en burgerschap. Studenten zoeken wetsartikelen op en interpreteren situaties. Bij een andere opleiding bij deze instelling leren studenten een verbeterplan op te stellen en daarvoor vergelijkingspunten te raadplegen en informatie te beoordelen en te analyseren, als onderdeel van het kwalificatiedossier 'kritisch consumeren'. Bij een secretaresseopleiding werken studenten met een opdrachtenboekje van de Stichting Praktijkleren, waarbij het zoeken en interpreteren van gegevens centraal staat. Bij meerdere opleidingen is rekenen en taal genoemd in verband met kritisch denken. Bij rekenlessen is een aandachtspunt om eerst de opgave goed te lezen en te begrijpen alvorens deze te maken. Ditzelfde geldt voor nadenken voordat je een antwoord geeft, wat je als basale vorm van reflecteren op eigen handelen zou kunnen zien. Sommige aspecten, zoals het verschil tussen meningen en feiten of het beoordelen van informatie, komen vaak meer impliciet aan de orde, bijvoorbeeld tijdens discussies, digitaal lesmateriaal of in taallessen waarbij studenten teksten kritisch lezen. Tot slot zijn er projecten zoals het 'Maffiaproject' bij het Koning Willem I College. Studenten krijgen de opdracht om informatie te zoeken en via *mindmapping* beelden en ideeën over de maffia te noemen. Daarna krijgen ze een film te zien over de maffia waar nog veel andere zaken aandacht krijgen. Zo leren studenten de waarde van verschillende bronnen kennen en zien ze in dat eigen beelden en ideeën beperkt kunnen zijn.

Bij De Groene Campus voeren studenten vanaf niveau 2 een opdracht uit in het bedrijfsleven in het kader van 'Leefbaarheid in de Peel'. Ze werken tijdens de uitvoering samen met het bedrijfsleven en met inwoners rond het thema duurzaamheid, waarbij een beroep wordt gedaan op het kritisch denkvermogen van alle betrokkenen. Hierin zitten elementen van het kritisch reflecteren op het eigen handelen, bijvoorbeeld hoe je produceert op een verantwoorde manier, maar ook het perspectief van anderen in kunnen nemen, zoals rekening houden met de belangen van bewoners in de omgeving. Via internationale projecten komen studenten in aanraking met andere culturen en werkwijzen in de sector en verruimen zij hun blikveld.

In een autotechniekopleiding bij het Friesland College werd genoemd dat jongeren op de lage niveaus structuur en duidelijkheid nodig hebben over wat zij moeten doen, maar dat ze soms verrassend goed kritisch kunnen denken als de opdracht maar uitdagend is en de docent vertrouwen heeft in de capaciteiten van de student. Een voorbeeld van zo'n uitdagende opdracht is een gesimuleerde klant die ontevreden is over de snelle slijtage van nieuwe banden. Studenten krijgen de opdracht om binnen een uur een klachtenrapport te schrijven voor de klant waarin deze zijn probleem herkent, met ook de vaktermen erbij. De achterliggende gedachte is dat de student zich inleeft in de klant en leert het perspectief van een ander in te nemen. De 'klant' zou diezelfde dag schriftelijk reageren aan de monteur – in dit geval de student – of hij tevreden is over het rapport. De prestaties zijn verrassend hoog en het taalgebruik en de klantvriendelijkheid zijn boven verwachting goed.

Om meningen van anderen te respecteren, is genoemd dat het van belang is dat studenten elkaar goed leren kennen in een ontspannen *setting*. Bij ROC A12 spelen studenten een spel waarbij ze aan de hand van een kaartje iets persoonlijks vertellen. Dit resulteert in meer

begrip van elkaars persoonlijke leven en standpunten. Studenten op niveau 2 van het Koning Willem I College spelen het kwaliteitenspel waarbij ze elkaar kaartjes geven met bepaalde kwaliteiten en een onderbouwing daarvan geven. De docenten ervaren wel dat dit soort opdrachten beter gaan naarmate studenten wat ouder zijn en dat meisjes kritiek vaak wat persoonlijker opvatten dan jongens. Maar elkaar kennen draagt bij aan begrip voor elkaar, is de ervaring.

Schriftelijke opdrachten, zoals werkstukken, zijn veel genoemd, vooral op de hogere niveaus. Bij het Koning Willem I College maken studenten van de opleiding in fotografie een projectboek over een fotograaf. Ze verzamelen informatie en relateren dat aan het werk van de fotograaf. Dit vraagt om analytische vaardigheden en het opbouwen van een redenering. Studenten geven elkaar feedback op het eindresultaat, waarbij omgaan met kritiek en de eigen mening ter discussie stellen onder andere leerdoelen zijn.

De opbouw van een betoog krijgt, zeker op de lage niveaus, maar ook in vergelijking met de andere thema's, weinig aandacht. Sommigen vragen zich af of dit niet te hoog gegrepen is voor de lage niveaus omdat dit een bepaald niveau van intelligentie vraagt. Ook op de hogere niveaus is hier relatief weinig aandacht voor en sommige respondenten noemen dat het wenselijk zou zijn om hier meer mee te doen.

Bij het Friesland College zijn beroepsdilemma's uitgewerkt die aansluiten bij de opleiding, of dat nou juridisch, horeca of autotechniek is. Er wordt een situatie geschetst waarbij de student moet beslissen wat hij of zij zou doen. Foute antwoorden bestaan hierbij niet omdat het gaat om de onderbouwing. Zowel op de lage als de hoge niveaus wordt gewerkt met deze dilemma's. Op de vraag of dit ook goed mogelijk is op de opleiding op niveau 2, is bevestigend geantwoord. *"Op beide niveaus spelen zich dilemma's af en cursisten op beide niveaus vinden er wat van. Wel gebruiken docenten minder moeilijke begrippen op de lage niveaus."*

Een belangrijk inzicht in het verschil tussen de lagere en hogere niveaus kwam ter sprake in het groepsgesprek bij het Graafschap College. De opleiding op niveau 2 tot beveiliging is nogal gericht op gehoorzamen, zoals doen wat er wordt gezegd en dienstbaar zijn. De ervaring van de docenten is dat deze jongeren een consequente aanpak nodig hebben en straf als ze niet gehoorzamen. *"Dit staat eigenlijk haaks op kritisch denken"*, werd opgemerkt. De vraag is hoe je hiermee om kunt gaan. Volgens de docenten is het vooral een kwestie van goede timing en pedagogiek omdat je pas aan kritisch denken kunt toekomen als basale gedragsaspecten op orde zijn. *"De juiste tools vinden om op het juiste moment de teugels wat te laten vieren."* De docenten merken op dat dit allesbehalve eenvoudig is, vooral omdat studenten samenwerken aan projecten en je dit proces per individu goed moet volgen. Ditzelfde dilemma werd genoemd bij een vergelijkbare opleiding 'ge-uniformeerde beroepen' bij het Koning Willem I College.

Bij zowel De Groene Campus als het Friesland College is duurzaamheid een belangrijk thema in het onderwijs. Via dit thema komen veel aspecten van zowel kritisch denken als sociaal-culturele vaardigheden samen. Bij het Friesland College krijgen studenten de opdracht om op zoek te gaan naar informatie over *'people, profit & planet'* en vervolgens geven zij een presentatie van de resultaten. Tijdens de opdracht leren zij niet alleen zoeken naar informatie, maar ook hun standpunt bepalen en verwoorden over bijvoorbeeld het

produceren van producten en hoe om te gaan met afval. Na de presentatie is er een discussie met de hele groep. Docenten letten erop dat zij vooral studenten zelf aan het woord laten en zij zelfstandig tot conclusies komen. Als blijkt dat studenten nog weinig hebben begrepen van de opdracht, dan komt er een vervolgopdracht in plaats van dat docenten zelf de antwoorden geven.

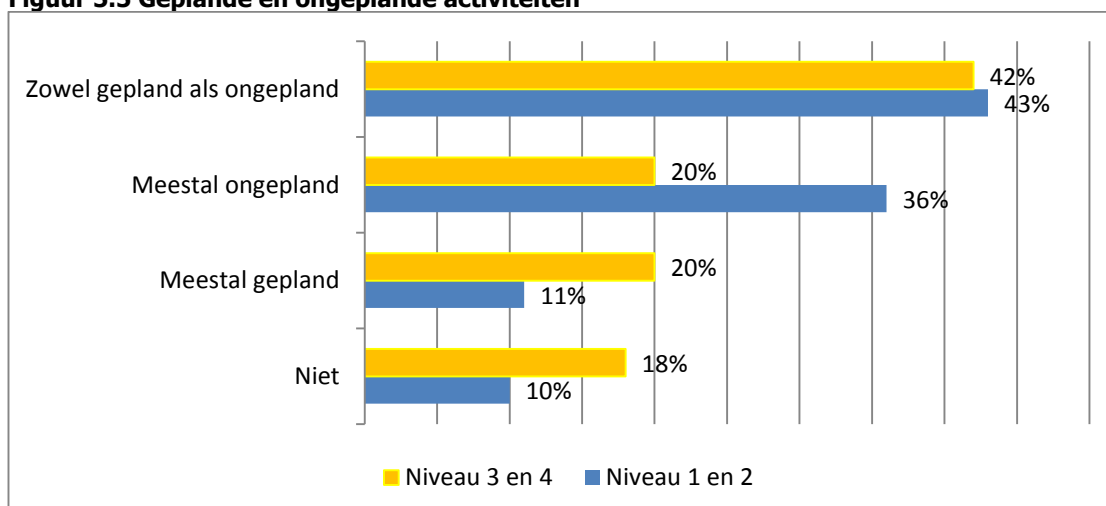
Bij veel van de voorbeelden is een relatie met de vakinhoud of wordt deze relatie gelegd om het voor studenten aansprekender te maken. Kritisch denken wordt ook veel genoemd in het kader van de persoonlijke ontwikkeling en de studie- en beroepskeuze. In lessen in Loopbaan en burgerschap en in een-op-eengesprekken is bewustwording van gemaakte keuzes en eigen handelen onderwerp van gesprek en leren studenten hierop reflecteren. Reflecteren op de (leer)loopbaan zit vaak verweven in de hele opleiding en behoort tot de kerntaken. Bij alle opleidingen lijkt hier veel aandacht voor te zijn.

In sommige gesprekken kwam de vraag naar voren of aandacht voor kritisch denken relatief nieuw is, of dat dit er altijd al was. Waar dit ter sprake kwam, bleek dit niet geheel nieuw te zijn en al veel langer onderdeel van het onderwijs te zijn, bijvoorbeeld bij maatschappijleer of in vakken zoals Nederlands waarin informatie zoeken en verschillen tussen feit en mening altijd al van belang waren. Wel noemen sommigen dat de komst van internet en sociale media heeft gezorgd dat de docent niet meer 'alwetend' is. Jongeren hebben de beschikking over veel informatie, stellen kritische vragen en de docent is slechts een van de vele bronnen van informatie. "Als de docent niets toevoegt aan het boek of dingen vertelt die zij al weten, dan zeggen ze: wat doe ik hier eigenlijk?" Opgemerkt wordt dat dit een andere aanpak vraagt van de docent en sommige docenten vinden kritisch denkende studenten lastig.

5.3 Frequentie en planning van activiteiten

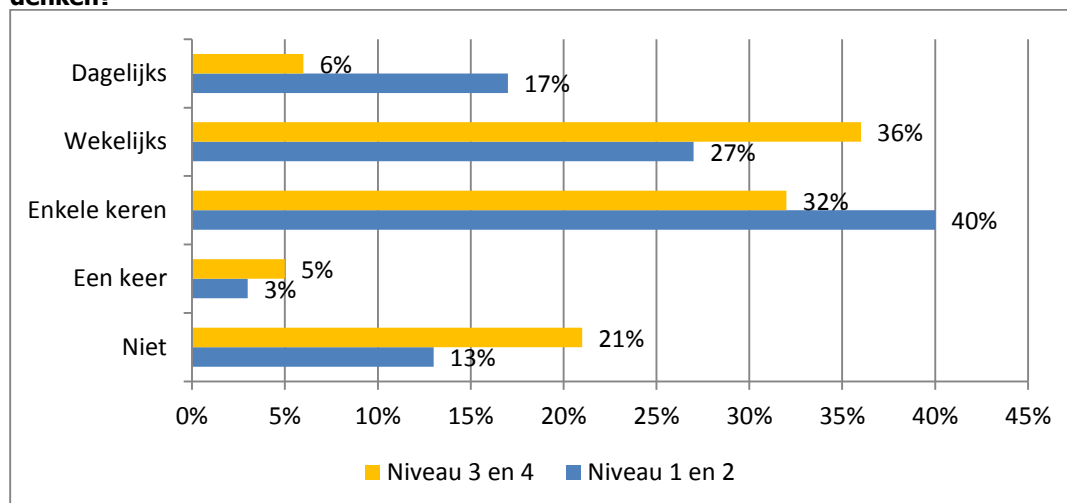
Van de docenten op de lage niveaus besteedt 90% zelf aandacht aan kritisch denken en voor docenten op de hoge niveaus geldt dit voor 86%. Zoals uit figuur 5.5 blijkt, voeren de meeste docenten zowel geplande als ongeplande activiteiten uit. Dit laatste komt vaker voor op de lage niveaus.

Figuur 5.5 Geplande en ongeplande activiteiten



Op de vraag hoe vaak docenten aandacht hebben besteed aan kritisch denken, zijn de resultaten als volgt, zie figuur 5.6

Figuur 5.6 Hoe vaak heeft u in de afgelopen vier weken aandacht besteed aan kritisch denken?

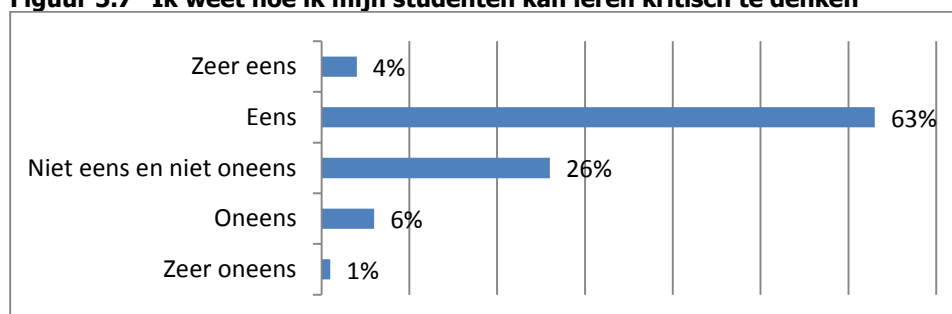


Dat docenten op de lage niveaus vaker dagelijks aandacht besteden aan kritisch denken, werd bevestigd in groepsinterviews. Een-op-eengesprekken waarbij studenten persoonlijk worden aangesproken – ook vaker ongepland, zie figuur 5.5 – vinden hier vaker plaats.

5.4 Professionalisering

Aan de respondenten is gevraagd in hoeverre zij zichzelf in staat vinden om studenten kritisch te leren denken, of zij weten wat er wat dit betreft van hen wordt verwacht en of zij hierin training nodig hebben. Een aantal stellingen is voorgelegd waarbij de antwoorden zijn weergegeven in de volgende twee figuren, 5.7 en 5.8.

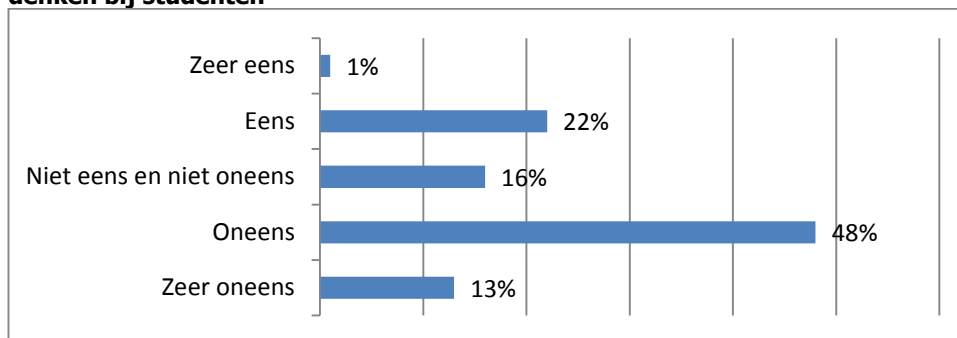
Figuur 5.7 “Ik weet hoe ik mijn studenten kan leren kritisch te denken”



Een derde geeft aan training nodig te hebben om studenten beter kritisch te leren denken. Iets meer dan een derde vindt dat training met dit doel niet nodig is.

In de groeps gesprekken is gevraagd naar onderwerpen waarbij behoefte is aan professionalisering. Er lijkt al veel geïnvesteerd te zijn in professionalisering van loopbaangerichte gesprekken waarin studenten leren reflecteren op het beroep en op de beroepskeuze. Als trainingsbehoefte werd genoemd handvatten krijgen hoe je jongeren uit vastgeroeste denkpatronen kunt halen.

Figuur 5.8 "Ik heb geen idee wat van mij wordt verwacht in het bevorderen van kritisch denken bij studenten"

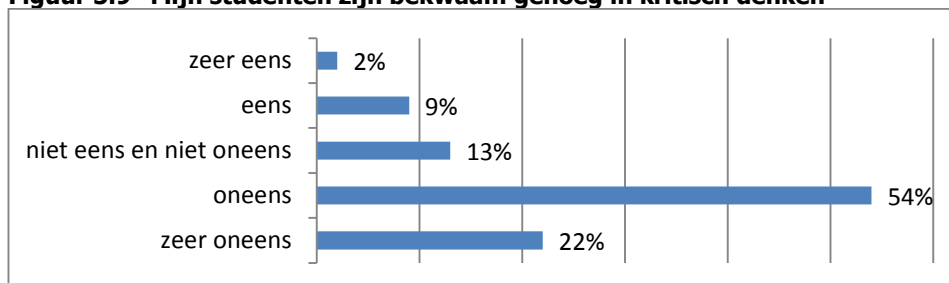


Uit figuur 5.8 blijkt dat bij een kleine 40% – de bovenste drie antwoordcategorieën samen – niet geheel duidelijk is wat van de docent wordt verwacht wat betreft kritische denkvaardigheden. Verder is opvallend dat de helft van de respondenten geen zicht heeft op wat collega's doen om het kritisch denken van studenten te bevorderen. Een vijfde geeft aan hier wel zicht op te hebben.

5.5 Kritische denkvaardigheden van studenten

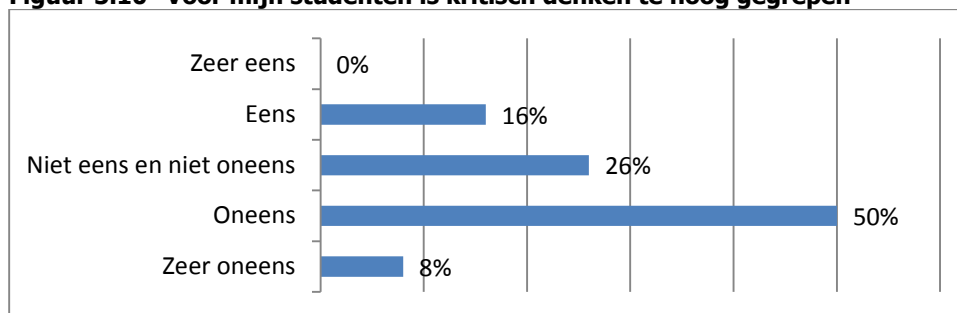
Hoe goed zijn studenten in kritisch denken, volgens docenten? Uiteraard verschillen studenten van elkaar in vaardigheden, dus dit geeft een globaal gemiddeld beeld.

Figuur 5.9 "Mijn studenten zijn bekwaam genoeg in kritisch denken"



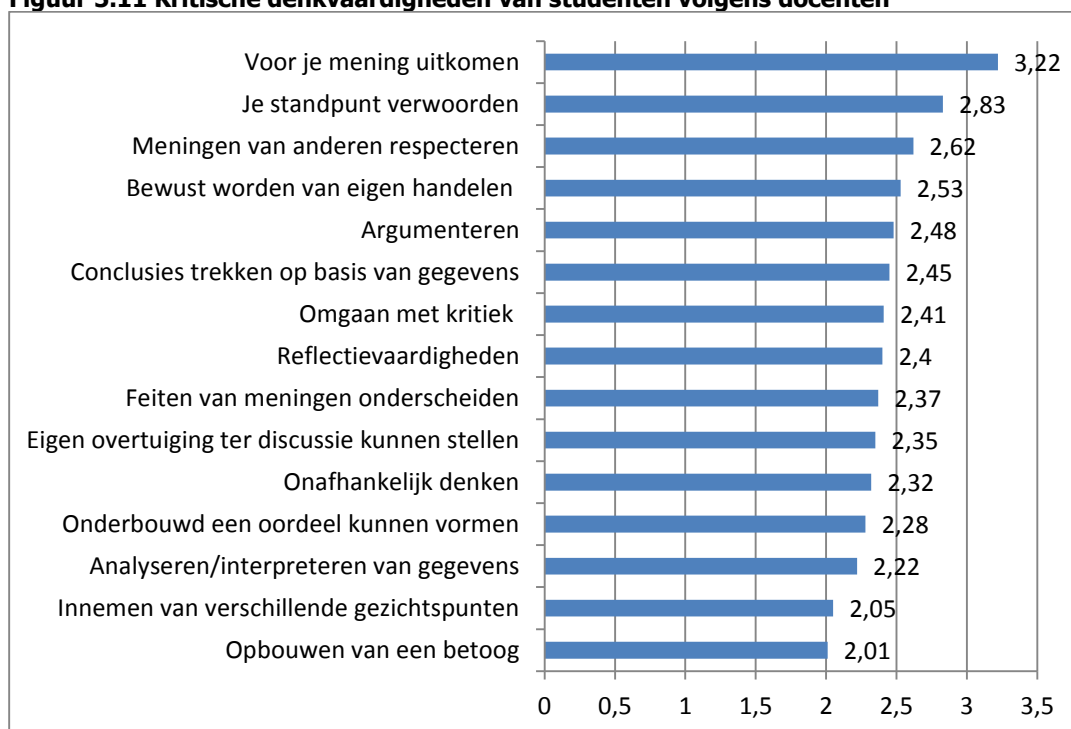
Uit figuur 5.9 blijkt dat docenten vinden dat hun studenten nog het nodige te leren hebben wat het kritisch denkvermogen betreft. Figuur 5.10 laat zien dat een deel van hen vindt dat dit zelfs te hoog gegrepen is voor studenten.

Figuur 5.10 "Voor mijn studenten is kritisch denken te hoog gegrepen"



Vervolgens is de respondenten gevraagd om hun studenten te scoren op verschillende aspecten van kritisch denken op een vijfpuntsschaal: van helemaal niet goed tot heel goed. Hiervoor geldt uiteraard dat dit gemiddelden betreft omdat individuele studenten van elkaar verschillen. In figuur 5.11 zijn deze gemiddelden per vaardigheid weergegeven op een vijfpuntsschaal van heel slecht (1) tot en met heel goed (5). Deze scores geven een indicatie over vaardigheden, maar ze zeggen ook iets over verwachtingen van docenten: hoe hoog leg je de lat?

Figuur 5.11 Kritische denkvaardigheden van studenten volgens docenten



Ook uit deze resultaten blijkt dat docenten de kritische denkvaardigheden van studenten aan de lage kant vinden, grotendeels net iets onder het midden van niet slecht maar ook niet goed. Dit werd bevestigd in een aantal groepsinterviews. Bij een aantal docenten, zoals bij ROC Leiden en ROC A12, bestaat twijfel over de haalbaarheid van bepaalde aspecten van kritisch denken op de lage niveaus. *"Dat zijn toch voor het merendeel doeners."* *"Zij zijn impulsiever, zijn geneigd tot handelen in plaats van denken, laat staan kritisch denken."* Dit verschil schrijven de docenten voornamelijk toe aan een verschil in intellectueel vermogen en motivatie. Deze docenten zien dat studenten op niveau 2 wel kritisch kunnen zijn in de

zin van kritiek uiten op van alles, maar dat het kunnen innemen van andere standpunten of onderbouwd argumenteren meestal lastig voor ze is.

Niet alle respondenten zijn pessimistisch over het kritisch denkvermogen van studenten op de lage niveaus. Uitdagende opdrachten en hoge, maar wel realistische verwachtingen kunnen tot verrassende resultaten leiden. In bepaalde aspecten lijken studenten juist goed te zijn. De ervaring van veel respondenten is dat het vooral studenten op de lage niveaus zijn die voor hun mening uit durven komen. *"Zij zijn vaak spontaner, ongenueerder, ze flappen er van alles uit."* Docenten zien hier de voordelen van in: *"Je weet wat je aan ze hebt, ze zijn heel open en eerlijk."* Sommigen merken op dat studenten op de lagere niveaus beter omgaan met kritiek en wat dit betreft een groter incasseringsvermogen hebben in vergelijking met studenten op de hogere niveaus, waar ze elkaar minder gemakkelijk aanspreken en meer moeite hebben met kritiek ontvangen. Mogelijk zijn de studenten op de lagere niveaus meer 'geoefend' in het ontvangen van kritiek. De uitdaging is vooral om te werken aan de nuance en onderbouwing, waar het volgens de geïnterviewden nogal eens aan ontbreekt.

6 Sociaal-culturele vaardigheden in het mbo

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe docenten zich verhouden tot sociaal-culturele vaardigheden in het onderwijs en welke activiteiten zij op dit terrein ondernemen. Naast soorten activiteiten, de frequentie daarvan en werkvormen, zijn enkele voorbeelden uitgewerkt. De basis voor dit hoofdstuk vormt de door docententeams ingevulde enquêtes, 96 in totaal, aangevuld met informatie uit (groeps)interviews met docenten uit deze teams.

6.1 Docenten over sociaal-culturele vaardigheden in het mbo

Aan docenten is een aantal stellingen voorgelegd over de mate waarin sociaal-culturele vaardigheden onderdeel zijn van het curriculum en het belang dat zij hieraan hechten. De vragen zijn eerst gesteld vanuit het opleidingsteam als geheel. Activiteiten van collega's zijn hierbij inbegrepen. Vervolgens zijn een aantal stellingen voorgelegd over activiteiten die de betrokken docent zelf onderneemt op dit terrein en het belang dat hij of zij hier zelf aan hecht. Op deze wijze is geprobeerd een zo compleet mogelijk beeld te geven van de feitelijke activiteiten en de wijze waarop docenten zich verhouden tot sociaal-culturele vaardigheden. Op geen van deze stellingen is een significant verschil tussen de lage niveaus 1 en 2 en de hoge niveaus 3 en 4 gevonden. De resultaten worden daarom weergegeven voor de niveaus samen.

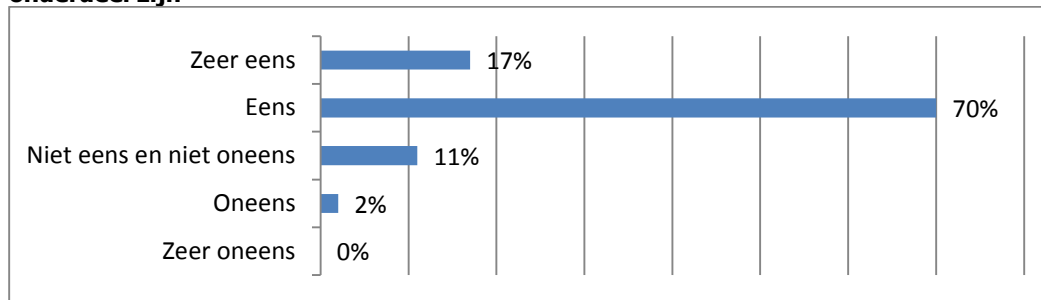
Aandacht voor sociaal-culturele vaardigheden (scv) in de opleiding

73% van de respondenten is het eens met de stelling dat er binnen de opleiding aandacht is voor scv bij studenten. Slechts 6% is het hiermee oneens en de overige respondenten zijn het eens noch oneens. Bijna de helft van de respondenten vindt dat er binnen de opleiding een visie is op sociaal-culturele vaardigheden. Een derde is het daarmee eens noch oneens en de overige respondenten vinden deze visie ontbreken. Met de stelling 'Er wordt door de instelling op centraal niveau gestuurd op het ontwikkelen van sociaal-culturele vaardigheden' is 40% het eens, 36% is neutraal en een kwart is het hiermee oneens. De meeste docenten vinden dat zij een voorbeeldfunctie hebben in sociaal-culturele vaardigheden: 87% rapporteerde dat het team erop let om het goede voorbeeld te geven aan studenten.

Docenten over sociaal-culturele vaardigheden

Er is ook een aantal stellingen aan de docenten voorgelegd die ingaan op de persoonlijke mening over sociaal-culturele vaardigheden. De meeste docenten vinden dat deze vaardigheden een belangrijk onderdeel moeten zijn van de opleiding, zie figuur 6.1.

Figuur 6.1 "In de opleiding moeten sociaal-culturele vaardigheden een belangrijk onderdeel zijn"

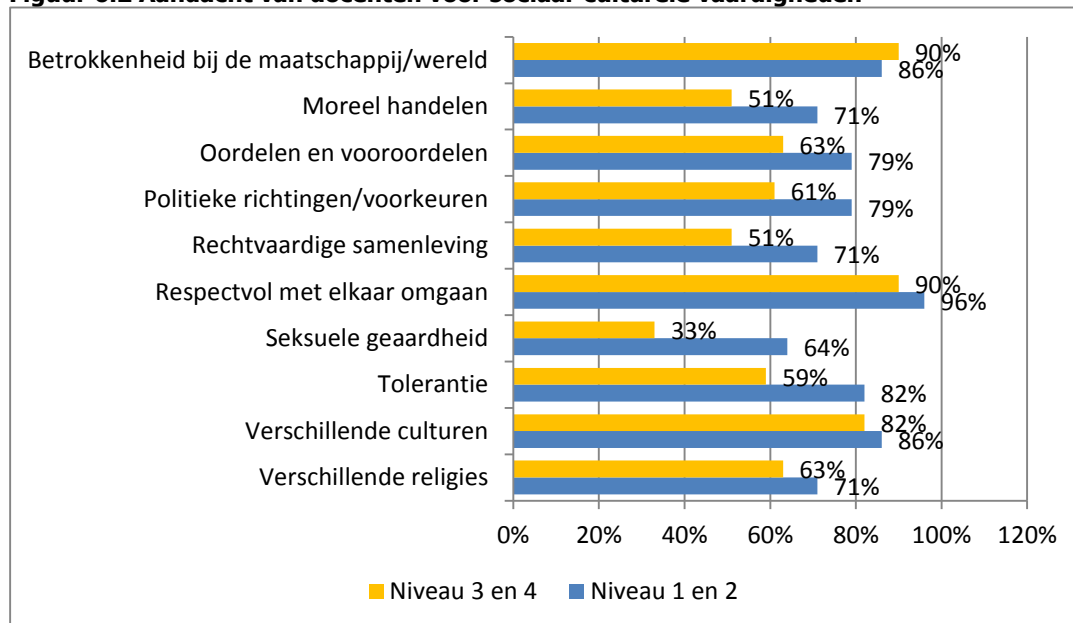


Respondenten vinden de sociaal-culturele vaardigheden belangrijk voor de algemene ontwikkeling (92%), voor het toekomstig beroep (90%), voor een tolerante maatschappij (90%), maar ook voor orde in de lessen (58%). Bijna de helft vindt van zichzelf voldoende aandacht te besteden aan sociaal-culturele vaardigheden terwijl 16% vindt dat hij of zij hier onvoldoende aandacht aan schenkt.

6.2 Aspecten van sociaal-culturele vaardigheden in het onderwijs

Er zijn verschillende vaardigheden die onder de noemer 'sociaal-culturele vaardigheden' kunnen vallen. Gevraagd is om aan te kruisen welke aspecten aan de orde komen in het onderwijs. Dit gezien vanuit het aanbod aan de student, dus aspecten waar collega's aandacht aan besteden zijn hierbij inbegrepen.⁶ Het percentage docenten dat het betreffende aspect heeft aangekruist, is weergegeven in tabel 6.2.

Figuur 6.2 Aandacht van docenten voor sociaal-culturele vaardigheden



⁶ Dezelfde vraag is voorgelegd maar dan voor aspecten waar de betrokkene zelf aandacht aan besteedt. Hierbij kwamen geen noemenswaardige verschillen naar voren ten opzichte van de resultaten van figuur 6.2.

Net zoals bij kritisch denken, geldt ook voor sociaal-culturele vaardigheden dat aandacht voor een onderwerp door meer of minder docenten verschillende dingen kan betekenen. Zo kan er weinig aandacht voor iets zijn omdat studenten hier bijvoorbeeld al goed in zijn. Ook kan het betekenen dat een aspect voor een bepaalde opleiding minder belangrijk is. Scores zijn dus niet goed of slecht, maar geven een situatie weer waarbij verklaringen voor bepaalde opvallende resultaten, zoals gegeven in de (groeps)interviews, van belang zijn.

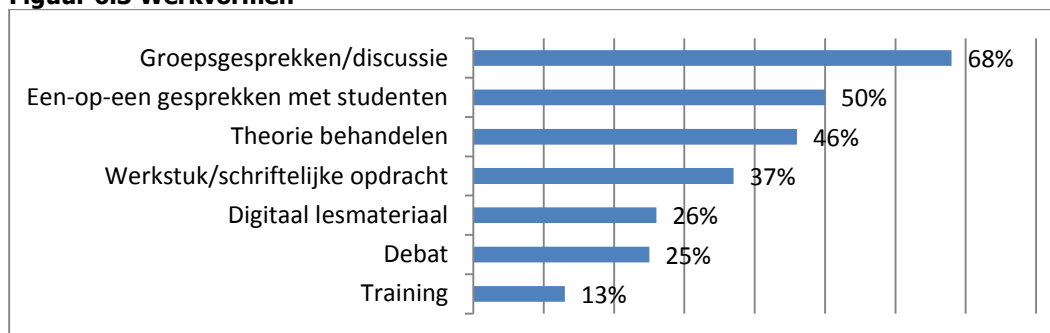
Opvallend is dat er op de lage niveaus door meer personen aandacht lijkt te zijn voor de verschillende aspecten van sociaal-culturele vaardigheden. Bepaalde aspecten zijn door bijna iedereen aangekruist, zoals 'betrokkenheid bij de maatschappij/wereld' en 'respectvol met elkaar omgaan', terwijl bijvoorbeeld 'seksuele geaardheid' minder de aandacht heeft. In groepsgesprekken is dit besproken en dit wordt herkend. De docenten uit dit onderzoek ervaren op de lage niveaus meer vooroordelen en minder tolerantie naar andere culturen of overtuigingen, waardoor hier meer aandacht voor nodig is. Dat seksuele geaardheid weinig is aangekruist, wordt door de meeste docenten eveneens herkend, terwijl uit de groepsgesprekken blijkt dat dit vaak toch wel een thema is dat extra aandacht verdient. Vooral in multi-etnisch samengestelde opleidingen heersen er spanningen en is er weinig tolerantie naar homoseksuele studenten en leraren. Redenen die docenten noemen om hier toch weinig aandacht aan te besteden, is dat zij dit moeilijk vinden en er vrees is voor escalatie. "*Het is een onderwerp in de taboesfeer.*" Ook kan het voor een mannelijke docent moeilijk zijn om dit onderwerp aan te snijden in een opleiding met overwegend vrouwelijke studenten en vice versa. Aandacht hiervoor door een extern docent of trainer die wat verder af staat van de studenten, zien sommigen als een oplossing.

Dat 'rechtvaardige samenleving' minder is aangekruist vergeleken met bijvoorbeeld 'betrokkenheid bij de maatschappij' verklaren docenten doordat dit naar hun mening in elkaars verlengde ligt. Als aan dit laatste aandacht is besteed, is het niet nodig om apart aandacht te besteden aan het thema rechtvaardige samenleving.

Sociaal-culturele vaardigheden krijgen op uiteenlopende manieren vorm in het onderwijs, in lessen voor Loopbaan en burgerschap, als onderdeel van het kwalificatiedossier of in projectvorm. Maar ook meer impliciet verweven in het onderwijs: "*Het is een basishouding die men probeert aan te leren. Een open mind, willen ontdekken en van elkaar willen leren.*" Aan de docenten is gevraagd in hoeverre aspecten van sociaal-culturele vaardigheden een structureel onderdeel vormen van de opleiding. Van de respondenten kruiste 44% aan dat sociaal-culturele vaardigheden uitgewerkt zijn in de kwalificatiedossiers, volgens 79% komen deze vaardigheden aan bod als onderdeel van Loopbaan en burgerschap. Volgens 56% komt dit ongepland aan bod wanneer een gelegenheid zich voordoet. Overigens vulde 39% in niet te weten of sociaal-culturele vaardigheden zijn uitgewerkt in het kwalificatiedossier en 17% wist dit niet wat betreft Loopbaan en burgerschap. Er zijn hierbij geen significante verschillen tussen de respondenten die les geven op verschillende niveaus.

Figuur 6.3 geeft weer welk percentage docenten de gebruikte werkvormen heeft aangekruist, waarna enkele voorbeelden zijn beschreven.

Figuur 6.3 Werkvormen



Een individueel gesprek voeren met een student over sociaal-culturele vaardigheden is significant vaker aangekruist door docenten op de lage niveaus – 64% – vergeleken met docenten op niveaus 3 en 4: 33%.

Bij instellingen met een multiculturele studentenpopulatie, zoals het Albeda College, wordt het als vanzelfsprekend gezien dat aandacht is voor verschillende culturen en religies. Als er problemen zijn in de omgang tussen studenten, dan heeft dit meestal te maken met verschillende culturele achtergronden, zo is de ervaring. Om te bevorderen dat studenten elkaars overtuiging en levenswijze – onder andere kleding – respecteren, gelden 'de 10 regels' ten aanzien van omgangsnormen. Studenten worden er persoonlijk op aangesproken wanneer zij de regels overtreden. Ook bij ROC A12 worden een-op-eengesprekken als een effectief middel gezien om ongewenst gedrag, zoals uitsluiting van studenten op grond van etniciteit, tegen te gaan. Docenten *sparren* soms met elkaar over hoe zij het beste met dit soort situaties kunnen omgaan, maar dit blijft lastig. *"Uiteindelijk moet de docent daar zelf een antwoord op vinden."*

Omgangsvormen gelden niet alleen binnen de school, maar ook tijdens de stage en later in het werk moeten studenten leren om met verschillende soorten mensen om te gaan. Bij ROC Leiden is bij het begin van de stage veel aandacht voor omgangsvormen met mensen bij het leerbedrijf. *"Zeker in commerciële beroepen zijn sociaal-culturele vaardigheden inherent aan de opleiding en loopt dit als rode draad door de opleiding."* Bij een opleiding op niveau 4 bij het Koning Willem I College wordt eveneens sterk de relatie gelegd met het toekomstige beroep van in dit geval artiest. Studenten oefenen op straat in het aanspreken van mensen om mee te doen aan een reportage, ook met personen die vanwege een geloofsovertuiging andere grenzen hebben. Zij geven elkaar onderling feedback over de wijze van contact maken. In lessen over burgerschap komen ethische kwesties aan bod, zoals wat kun je wel of niet op beeld zetten (fotografieopleiding). In de voorlichting over de opleiding worden dergelijke aspecten al besproken.

Groepsgesprekken/discussie is de meest gekozen vorm om te werken aan sociaal-culturele vaardigheden. Deze vinden bij alle opleidingen plaats, meestal spontaan en ongepland, als er een aanleiding is binnen de opleiding of naar aanleiding van een actualiteit. Bij het Friesland College vindt dit vrijwel dagelijks plaats. Hier beginnen de meeste docenten de dag door kort in te gaan op een actualiteit in de wereld. Als voorbeeld werd de komst van Obama in maart 2014 naar Nederland genoemd, waarbij klassikaal besproken werd over wat hij hier kwam doen en waarom dit belangrijk is. Dit kan slechts vijf minuten duren, maar de ervaring is dat dit gezamenlijke contact voordat de les begint, de binding bevordert. Soms

vindt een discussie ook gepland plaats, zoals bij ROC Leiden waar een groepsdiscussie werd georganiseerd voor meisjes op niveau 1 over pesten. Bij het Koning Willem I College en bij De Groene Campus wordt een discussie of workshop soms gecombineerd met een museumbezoek, bijvoorbeeld Kamp Vught, waarna een discussie plaatsvindt over WOII.

Aandacht voor religies en culturen is er op scholen soms in het kader van burgerschap. Gesprekken worden gevoerd over religies en levensovertuigingen zoals het hindoeïsme. Soms wordt dit gekoppeld aan talen: "*Welke taal spreek je thuis? Wat is het nut hiervan voor het beroep?*" Tijdens feestdagen zoals het Suikerfeest is hier aandacht voor. Deze aandacht is er vooral bij opleidingen met een etnisch gemengde studentenpopulatie. Bij De Groene Campus, waar bijna geen studenten zijn met een niet-Westerse herkomst, is dit een minder besproken onderwerp.

Bij het Graafschap College maken studenten van de opleiding Toerisme op niveau 4 'landenwerkstukken'. Hierin komen ook culturele aspecten naar voren. De docenten vinden zelf dat de aandacht hiervoor groter zou mogen zijn. Bij De Groene Campus is er een aantal instellingsbrede projecten met een relatie naar de beroepspraktijk, zoals '*The green experience*', waarbij studenten gedurende drie weken deelnemen aan een project in het buitenland. Zij leren zo andere culturen en werkwijzen in de landbouw kennen.

Bij het Albeda College wordt het belang genoemd van elkaar goed leren kennen om het respect ten opzichte van elkaar te bevorderen. De in hoofdstuk vijf genoemde spelvormen zijn hierbij bevorderlijk. Een voorbeeld van elkaar goed leren kennen was een autistische jongen die aan het begin van de opleiding aan ROC A12 vertelde over autisme, waarna daar goed mee om werd gegaan door de medestudenten.

Aandacht voor politiek is er veelal in burgerschapslessen. Bij diverse opleidingen, zoals bij het Friesland College, Koning Willem I en De Groene Campus wordt hierbij altijd aangesloten bij landelijke of gemeenteraadsverkiezingen, waarbij discussies plaatsvinden over politieke voorkeuren en redenen daarvoor.

Zoals genoemd, is relatief weinig aandacht voor seksuele geaardheid, ondanks het feit dat dit, in elk geval bij een aantal opleidingen, wel regelmatig een bron van problemen is. Bij de opleiding 'ge-uniformeerde beroepen' bij het Koning Willem I College wordt opgemerkt dat de hele sector een nogal 'homofob' karakter heeft. Bij deze opleiding is er daarom wel veel aandacht voor dit thema. Dit is vooral op initiatief van een van de docenten die dit van groot belang vindt. Alle studenten van deze opleiding gaan naar het theater waar een toneelstuk wordt gespeeld door studenten van de theateracademie over dit thema. Er spelen ook homoseksuele acteurs in mee. Na afloop is er een discussie met de studenten waar ook de acteurs aan deelnemen. De ervaring is dat dit bevorderlijk is voor een genuanceerd beeld, al zien docenten dat er ook studenten zijn die homoseksualiteit niet snel zullen accepteren door hun geloofsovertuiging. Bij sommige instellingen komt dit thema aan bod bij burgerschapslessen. De Groene Campus doet, *low profile*, mee aan de roze-truiendag in het belang van tolerantie voor homoseksualiteit.

Bij het Friesland College worden instellingsbreed opleidingsoverstijgende leertrajecten aangeboden door het team 'X-stream'. Studenten kunnen deze leertrajecten als keuzevak of als kwalificerend onderdeel van de opleiding volgen. Een van deze leertrajecten is 'Werken

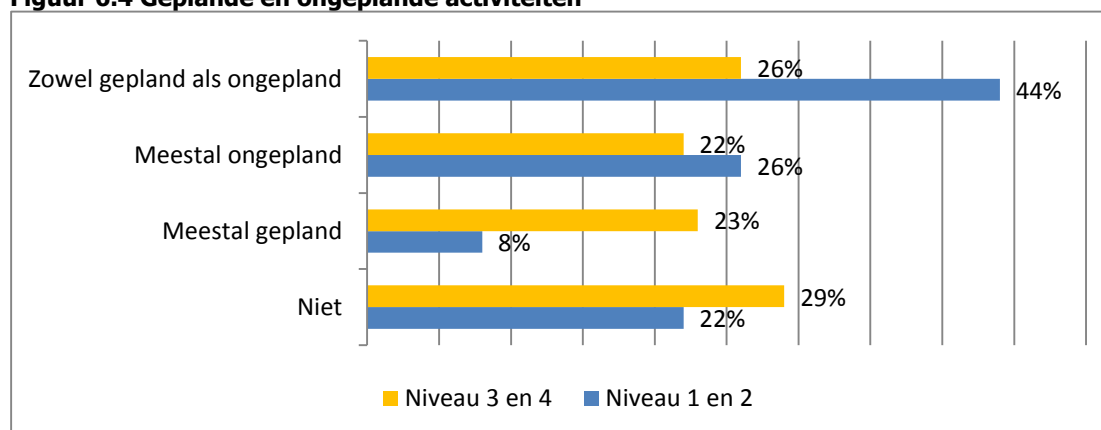
en leren in de 21^{ste} eeuw'. Zelfstandig en kritisch denken zijn belangrijke aspecten in dit leertraject. Zo wordt er onderscheid gemaakt tussen iemand die veel autonomie aankan – A-gedrag – of iemand die veel controle nodig heeft: C-gedrag. Deze gedragsaspecten zijn verweven in de didactiek van het leertraject. Het begrip van A-gedrag en C-gedrag, is binnen het team X-stream bedacht, maar wordt inmiddels ook in de rest van de organisatie gebruikt. Zelfs op directieniveau wordt gesproken van een A- of een C-directeur. *“Zo’n 80% binnen de organisatie weet wat hiermee wordt bedoeld en we proberen elkaar erop aan te spreken.”*

Tot slot kwam in sommige gesprekken naar voren dat er ook vroeger al aandacht was voor sociaal-culturele vaardigheden, bij maatschappijleer, bij godsdienstles of levensbeschouwing. Het is dus niet nieuw, maar wel is de laatste jaren meer aandacht voor omgangsvormen en eigen verantwoordelijkheid.

6.3 Frequentie en planning van activiteiten

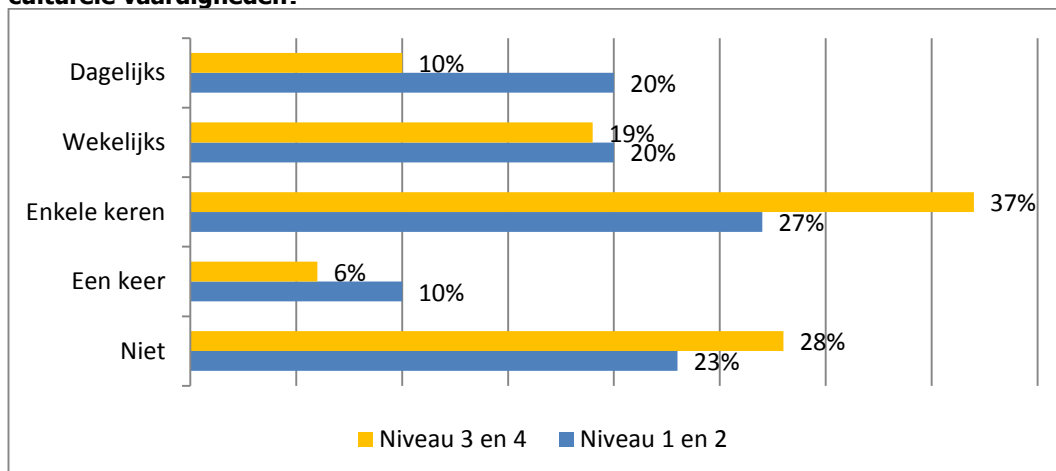
Van de docenten op de lage niveaus besteedt 80% zelf aandacht aan sociaal-culturele vaardigheden en voor docenten op de hoge niveaus geldt dit voor 73%. Zoals uit figuur 6.4 blijkt, voeren de meeste docenten zowel geplande als ongeplande activiteiten uit. Ongeplande activiteiten zijn er vaker op de lage niveaus.

Figuur 6.4 Geplande en ongeplande activiteiten



Op de vraag hoe vaak docenten aandacht hebben besteed aan sociaal-culturele vaardigheden, zijn de resultaten als volgt, zie figuur 6.5.

Figuur 6.5 Hoe vaak heeft u in de afgelopen vier weken aandacht besteed aan sociaal-culturele vaardigheden?



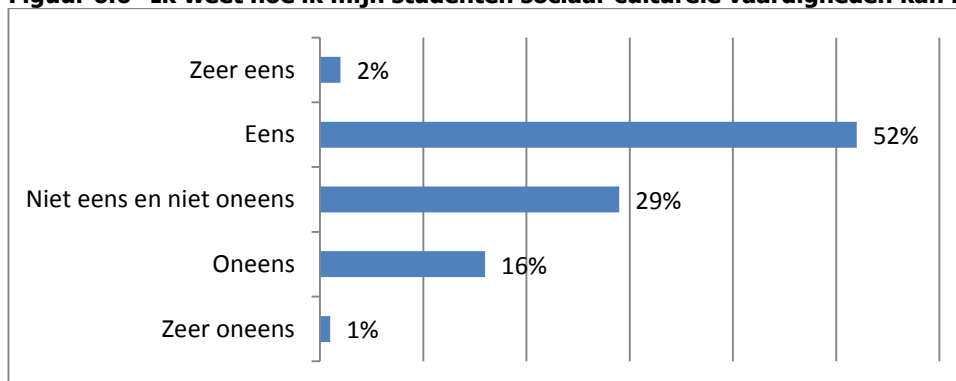
Net zoals geldt voor kritisch denken, besteden docenten op de lage niveaus vaker dagelijks en ongepland aandacht aan sociaal-culturele vaardigheden.

6.4 Professionalisering

Aan de respondenten is gevraagd in hoeverre zij zichzelf in staat vinden om studenten sociaal-culturele vaardigheden aan te leren, of zij weten wat er wat dit betreft van hen wordt verwacht en of zij hierin training nodig hebben.

Zoals uit figuur 6.6 naar voren komt, weet meer dan de helft hoe zij sociaal-culturele vaardigheden bij studenten kunnen bevorderen.

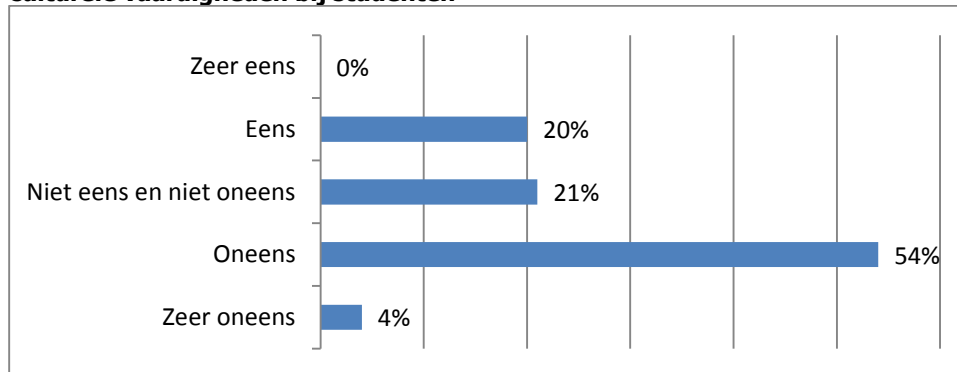
Figuur 6.6 "Ik weet hoe ik mijn studenten sociaal-culturele vaardigheden kan leren"



Een kleine 30% geeft aan training nodig te hebben om studenten sociaal-culturele vaardigheden bij te brengen, terwijl 40% training hierin niet nodig vindt. Zo'n 40% van de respondenten vindt dat er voldoende lesmateriaal beschikbaar is ten behoeve van sociaal-culturele vaardigheden. Opvallend is dat bijna de helft van de respondenten geen zicht heeft op wat collega's doen om deze vaardigheden te bevorderen. Een vijfde geeft aan dit wel te hebben.

Een deel van de respondenten weet niet wat er van hem of haar wordt verwacht, zoals te zien is in figuur 6.7.

Figuur 6.7 "Ik heb geen idee wat van mij wordt verwacht in het bevorderen van sociaal-culturele vaardigheden bij studenten"



Wat de cijfers in figuur 6.7 laten zien, komt overeen met het beeld dat naar voren kwam in de groepsinterviews. Docenten vinden zichzelf kundig op het terrein van sociaal-culturele vaardigheden en weten naar eigen zeggen intuïtief aardig goed hoe ze deze vaardigheden kunnen aanleren. Echter, de doelen en verwachtingen zijn onduidelijk en vaak impliciet. Docenten geven aan weinig tijd te hebben om de lesinhoud onderling op elkaar af te stemmen. De afstemming zou beter moeten plaatsvinden volgens sommigen. Anderen vinden deze afstemming minder belangrijk of niet nodig.

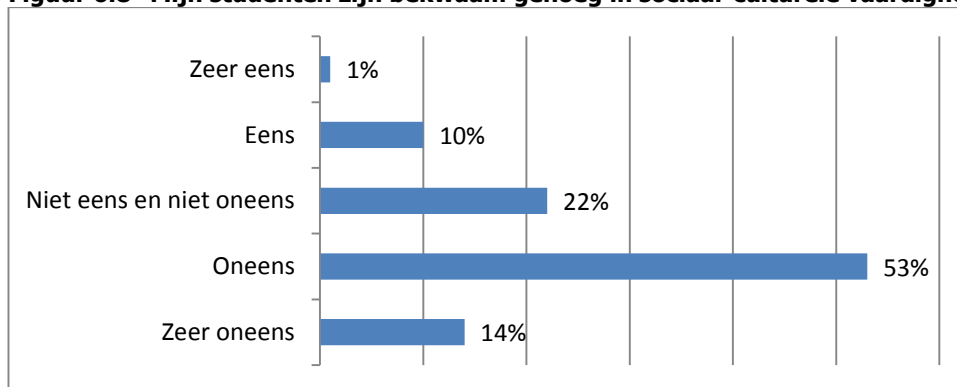
Suggesties die genoemd zijn voor deskundigheidsbevordering zijn:

- Handvatten krijgen en voorbeelden van wat andere instellingen doen om de eigen praktijk aan te kunnen spiegelen.
- Meer tijd in lessen om onderwerpen bespreekbaar te maken.
- Meer onderlinge uitwisseling over effectieve aanpakken.
- De mogelijkheid (behouden) voor maatwerk: differentiëren per opleiding, per jaar en per student, dus geen blauwdruk.
- Eens ruilen met docenten die lesgeven op een ander niveau om verschillen te ervaren.

6.5 Sociaal-culturele vaardigheden van studenten

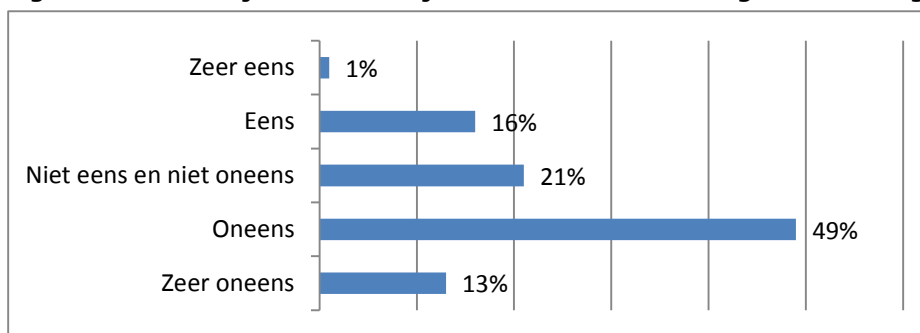
Hoe goed zijn studenten in sociaal-culturele vaardigheden volgens docenten? Uiteraard verschillen studenten van elkaar in vaardigheden, dus dit geeft een globaal gemiddeld beeld. Uit figuur 6.8 blijkt dat 11% van de docenten uit dit onderzoek het volmondig eens is met de stelling dat hun studenten al bekwaam genoeg zijn in sociaal-culturele vaardigheden. Twee derde van de respondenten daarentegen is het met de stelling (zeer) oneens.

Figuur 6.8 "Mijn studenten zijn bekwaam genoeg in sociaal-culturele vaardigheden"



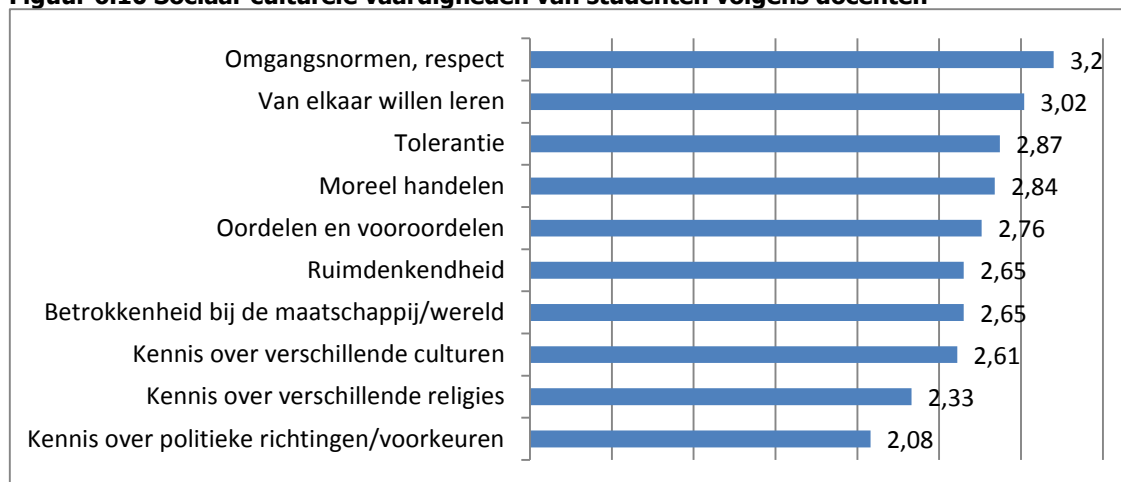
Voor 17% van de docenten geldt dat ze sociaal-culturele vaardigheden te hoog gegrepen vinden voor de studenten, zie figuur 6.9.

Figuur 6.9 "Voor mijn studenten zijn sociaal-culturele vaardigheden te hoog gegrepen"



Nu zijn sociaal-culturele vaardigheden een benaming voor verschillende soorten vaardigheden die kennis kunnen betreffen, maar ook inzichten of houdingsaspecten. Daarom is docenten gevraagd om hun studenten te scoren op verschillende aspecten van sociaal-culturele vaardigheden op een vijfpuntsschaal: van helemaal niet goed (1) tot heel goed (5). In figuur 6.10 zijn de gemiddelden per vaardigheid weergegeven. Ook hierbij geldt dat studenten van elkaar verschillen in beheersing van vaardigheden, dus dit geeft een globaal gemiddeld beeld.

Figuur 6.10 Sociaal-culturele vaardigheden van studenten volgens docenten



De scores liggen overwegend net boven het midden: niet goed en niet slecht. De kennisaspecten zijn wat minder positief beoordeeld. Er zijn een aantal significante verschillen tussen de lage en hoge niveaus. Studenten op de hogere niveaus 3 en 4 scoren – volgens de docenten – hoger op 'betrokkenheid bij de maatschappij/wereld', 'tolerantie', 'ruimdenkendheid' en 'van elkaar willen leren'. Hierbij moet worden opgemerkt dat de resultaten in het licht gezien moeten worden van het niveau van de opleiding. Verwachtingen van docenten op de verschillende niveaus spelen hierbij een belangrijke rol.

Hoewel er geen significante verschillen zijn gevonden, is te verwachten dat studenten op de hogere niveaus beter presteren. In de groepsgesprekken komt ook naar voren dat studenten op niveau 4 duidelijk beter zijn in sociaal-culturele vaardigheden in vergelijking met studenten op niveau 2. Studenten op niveau 2 hebben volgens de docenten vaak een verkokerd blikveld op de wereld, denken meer 'zwart-wit' en zijn minder tolerant naar mensen die anders zijn dan zichzelf. Een van de respondenten illustreerde dit met het voorbeeld van studenten op niveau 2 waarvan altijd zo'n 80% bij aanvang van de opleiding voor de doodstraf is. Na een les over dit onderwerp waarbij ingegaan wordt op argumenten is het merendeel tegen de doodstraf. De mening is dus weinig gefundeerd en studenten zijn vervolgens gemakkelijk te beïnvloeden. Voor studenten op niveau 4 geldt dit volgens de docenten veel minder. *"Zij hebben doorgaans een andere opvoeding met meer gesprekken thuis, meer museumbezoek, ze reizen meer en ze worden meer ondersteund. Leerlingen op niveau 2 worden ook gesteund, maar de ouders hebben een ander niveau, zijn armer en begrijpen het huiswerk bijvoorbeeld maar half."* Op niveau 4 wordt er dan ook meer van studenten verwacht.

Bij een van de opleidingen zijn juist docenten op niveau 4 somber gestemd over de bekrompenheid van studenten en desinteresse over gebeurtenissen in de wereld en wat er in de politiek omgaat. Bij de opleiding op niveau 2 bij deze instelling wordt dit niet anders ervaren, maar daar zijn de verwachtingen lager. De nadruk ligt daar vooral op sociaal-culturele vaardigheden in klein verband: omgangsnormen.

Geloofsgelateerde verschillen tussen mannen en vrouwen worden door docenten bij instellingen met een multi-etnische populatie als een probleem genoemd. Een voorbeeld is een mannelijke student die vindt dat een vrouwelijke student niet tegen hem mag praten. Ook zijn er soms problemen tussen studenten in de relationele sfeer die tot conflicten of

zelfs agressie leiden. Een aantal docenten noemt dat er al enkele jaren sprake is van een neergang van sociaal-culturele vaardigheden: asociaal gedrag, brutaal tegen docenten en weinig tolerantie en respect. Dat jongeren weinig mee krijgen in de opvoeding, zien zij als belangrijkste oorzaak hiervoor, naast invloed van media en groepsgedrag zoals stoer willen overkomen. *"Individueel vallen ze meestal wel mee. De persoonlijke aanpak helpt, aanspreken bij de voornaam en ongewenst gedrag direct corrigeren op een persoonlijke manier."*

Dat studenten weinig kennis van en affiniteit hebben met politiek, beamen de docenten in groepsgesprekken. Als ze al een politieke voorkeur hebben, dan weten zij vaak niet waar dit voor staat, werd opgemerkt. Een van de verklaringen die docenten hiervoor geven, is dat een deel van hen minderjarig is en nog niet mag stemmen en zij daardoor nog geen noodzaak voelen om zich te verdiepen in de politiek.

Docenten onderschrijven het toenemende belang van sociaal-culturele vaardigheden, ook voor het toekomstige beroep waarin zij met allerlei soorten mensen om moeten gaan. Zij zien het als een uitdaging voor het onderwijs om daarop aan te sluiten. *"Je loopt met je opleiding per definitie achter de feiten aan."*

7 Conclusie

Met dit onderzoek verkenden we in hoeverre er in het mbo aandacht is voor kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden. Aan het onderzoek namen zeven mbo-instellingen deel. Directeuren en leden van het college van bestuur van de instellingen zijn geïnterviewd over hun visie op deze vaardigheden in het mbo-onderwijs en hoe deze visie wordt vertaald naar het onderwijs. Daarnaast brachten we aan de hand van enquêteonderzoek bij twee opleidingen van elk van de instellingen in kaart hoe docenten zich verhouden tot deze vaardigheden en wat zij hieraan doen in het onderwijs dat zij geven. Vervolgens vonden (groeps)interviews plaats met docenten om de resultaten te toetsen en aan te vullen met voorbeelden uit de praktijk. In dit hoofdstuk geven we de antwoorden op de onderzoeksvragen, waarna tot slot een conclusie en korte beschouwing volgen op kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden in het mbo.

7.1 Antwoorden op de onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag is:

In hoeverre is er aandacht in het mbo voor het ontwikkelen van het kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden van studenten?

De onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van drie subvragen.

- 1 Hoe verhouden mbo-instellingen zich tot kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden en welke visie ligt hieraan ten grondslag?

Uit de gesprekken met directeuren en leden van het college van bestuur van mbo-instellingen bleek dat de aan dit onderzoek deelnemende instellingen zonder uitzondering belang hechten aan zowel kritische denkvaardigheden als aan sociaal-culturele vaardigheden. De reden is samengevat dat dit noodzakelijk is voor: 1) het studie- en beroepskeuzeprocess, 2) voor de persoonlijke vorming en 3) voor het toekomstige beroep.

Het studie- en beroepskeuzeprocess is voor veel jongeren allesbehalve eenvoudig. Hoewel studenten in het mbo al een richting hebben gekozen, is kritisch reflecteren op gemaakte keuzes en toekomstplannen van belang om keuzes aan te scherpen, eventueel bij te stellen en zich voor te bereiden op een positie op de arbeidsmarkt waarbij de persoonlijke loopbaan blijvend vraagt om kritische reflectie. Studenten in het mbo, zeker op de lagere niveaus, geven nogal eens de voorkeur aan 'doen' in vergelijking met 'denken', waardoor het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden ten aanzien van de eigen loopbaan als een grote uitdaging wordt gezien voor het onderwijs.

Zowel kritische denkvaardigheden als sociaal-culturele vaardigheden worden genoemd in het kader van de persoonlijke vorming in brede zin: jongeren opleiden tot kritisch denkende burgers die weloverwogen standpunten innemen en keuzes maken. De respondenten noemen dat het blikveld van jongeren op het mbo in allerlei opzichten nogal beperkt kan zijn en zij de neiging hebben om te snel en zonder kennis van zaken te oordelen. De kennis en

inzichten over maatschappelijke thema's die zij van huis uit meekrijgen, zijn eveneens vaak beperkt volgens de respondenten. Bovendien sluit het bevorderen van persoonlijke ontwikkeling en vorming aan bij de drievoudige opdracht die het mbo heeft.

Tot slot is de beroepspraktijk een belangrijke reden om aandacht te besteden aan kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden. De arbeidsmarkt vraagt om mensen die continu kritisch kijken naar hun functioneren, zelfstandig problemen oplossen en weloverwogen beslissingen nemen. Dit vraagt om een kritisch denkvermogen. Ook het reflecteren op de loopbaan hoort daarbij: niet alleen tijdens de opleiding, maar ook in de verdere loopbaan. Sociaal-culturele vaardigheden worden van belang gevonden voor het functioneren in een maatschappij die pluriformer en internationaler wordt. Afhankelijk van de beroepspraktijk krijgt kritisch denken vorm via thema's die actueel zijn in die beroepspraktijk, zoals duurzaamheid in de groene sector of ethische vraagstukken in de zorgsector.

2 Hoe is de vertaalslag van een visie op deze vaardigheden op directieniveau naar aandacht voor deze vaardigheden in de praktijk?

De vertaalslag van de visie op kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden verloopt bij de drie zojuist genoemde aspecten op verschillende manieren en is vooral afhankelijk van de prioriteit die het betreffende thema op centraal niveau heeft en van een centrale of decentrale traditie die een instelling heeft.

Kritisch denken bij het studie- en beroepskeuzeprocess is bij de aan dit onderzoek deelnemende opleidingen verweven in het hele onderwijs, vanaf de intake tot en met de diplomering. Veelal is er op centraal niveau een visie of kernwaarde geformuleerd over de loopbaan van de student die op decentraal niveau vorm krijgt in jaarplannen van opleidingen en een plaats krijgt in het onderwijs in lessen Loopbaan en burgerschap en als onderdeel van het kwalificatiedossier. Er wordt geïnvesteerd in het professionaliseren van dit proces, onder andere door trainingen in het voeren van reflectiegesprekken. Kortom, de prioriteit is hoog en aandacht hieraan besteden is voor opleidingen niet vrijblijvend. Uit de enquête die docenten invulden, blijkt dan ook dat zij veel aandacht besteden aan reflectievaardigheden.

De vertaalslag naar de praktijk van de centraal geformuleerde visie op vormingsaspecten verschilt per instelling. De ene instelling heeft een traditie om meer centraal aan te sturen, waarbij beleidsontwikkeling en de invulling van het beleid meer op centraal niveau plaatsvinden. Deze werkwijze heeft een meer uniform curriculum als gevolg, meer uniformiteit in jaarplannen en lesmaterialen – bijvoorbeeld de materialendoos, centraal georganiseerde trainingen voor studenten en docenten – om het docenten gemakkelijk te maken. Daar staat tegenover dat docenten minder ruimte zullen hebben voor eigen invulling. Docenten kunnen keuzes maken uit onderwerpen waaraan zij aandacht besteden en scholing die zij volgen. Als thema's echter volgens de directie extra aandacht verdienen en docenten hier niet uit zichzelf initiatieven in ontplooiën, dan kan dit worden opgelegd. Aan de andere kant van het spectrum laat een instelling de prioritering voornamelijk over aan docententeams. Dit geeft docenten veel ruimte om aan te sluiten op thema's die zij relevant vinden voor de specifieke context en dit leidt tot verschillen in mate van aandacht en invulling.

Bij andere instellingen is sprake van een combinatie van centrale kaders en/of projecten met decentrale uitwerking, waarbij een van de instellingen noemde nogal centraal aan te sturen en voornemens is om de teugels wat meer te laten vieren op het moment dat thema's door docenten zelfstandig worden opgepakt. Een andere instelling streeft juist een tegenovergestelde aanpak na, omdat de verschillen te groot zijn geworden en er behoefte is aan meer uniformiteit. Docenten van de laatstgenoemde instelling vertelden tijdens het groepsinterview dat zij de situatie zoals deze nu is prefereren boven een 'eenheidsworst'.

Soms staat de beroepspraktijk centraal in de visie op kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden. Aandacht voor deze vaardigheden lijkt dan op een natuurlijke wijze tot uitdrukking te komen in het onderwijs. Een voorbeeld is duurzaamheid bij een agrarische opleiding waarbij studenten kritisch leren denken over het productieproces met aandacht voor het milieu. Projecten rond duurzaamheid in het buitenland verruimen de blik over dergelijke processen in een andere context. Tevens vergroot het de algemene ontwikkeling en kennis over andere culturen. Kenmerkend voor deze voorbeelden is dat het onderwijs en de projecten in nauwe samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven tot stand komen.

- 3 Op welke wijze besteden docenten aandacht aan kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden? Zijn hierbij verschillen tussen niveaus 1 en 2 met niveaus 3 en 4?

Kritisch denken

De meeste aandacht van docenten voor kritische denkvaardigheden gaat uit naar reflecteren op eigen opvattingen, beslissingen en handelingen. Uit de groeps gesprekken blijkt dat dit reflecteren zich vooral richt op de studie- en beroepskeuze. Op de lagere niveaus is hier nog iets meer aandacht voor vergeleken met de hogere niveaus.

Het leren om het perspectief van anderen in te nemen, heeft ook veel aandacht van docenten. Meer dan 80% van de docenten besteedt hier aandacht aan, zowel op de lage als op de hoge niveaus.

Het vermogen om informatie – bronnen – op waarde te kunnen schatten, heeft bij de opleidingen op de hoge niveaus meer aandacht dan bij opleidingen op de lage niveaus. Docenten op de hoge niveaus besteden veel aandacht aan het analyseren en interpreteren van gegevens en het trekken van conclusies op basis van gegevens. Studenten krijgen opdrachten om informatie te zoeken, raadplegen bijvoorbeeld vergelijkingssites en analyseren casussen waarna zij conclusies trekken. Bij deze opdrachten wordt vaak een link gelegd met de beroepspraktijk. Op de lagere niveaus wordt minder aandacht besteed aan deze vaardigheden. Een veel genoemde reden is dat een bepaald intelligentieniveau nodig is voor deze vormen van kritisch denken, waar studenten op de lage niveaus niet of in onvoldoende mate over beschikken. Bij het Friesland College wordt hier anders over gedacht. De ervaring daar is dat uitdagende opdrachten die passen bij het niveau tot goede resultaten leiden. Voor het opbouwen van een betoog en voor onafhankelijk denken, is bij alle instellingen verhoudingsgewijs weinig aandacht.

De meest gekozen werkvorm om de kritische denkvaardigheid te bevorderen, zijn het groeps gesprek of de groepsdiscussie. Vaak vindt zoiets ongepland plaats, bijvoorbeeld naar aanleiding van een actualiteit in het nieuws. Een-op-eengesprekken zijn daarna de meest

gekozen werkvorm. Dit zijn veelal gesprekken in het kader van de kritische reflectie op de studie- en beroepskeuze. Ook worden deze gesprekken gevoerd tijdens de begeleiding van het leerproces, bijvoorbeeld om jongeren aan te spreken op 'eerst nadenken, dan doen'. De helft van de docenten geeft schriftelijke opdrachten, zoals een werkstuk waarbij kritisch denken een leerdoel is. Activiteiten rond een betoog opzetten of een redeneerschema maken, worden het minst gekozen als werkvorm.

Uit de door docenten ingevulde enquêtes komt naar voren dat 86% van de docenten vindt dat kritisch denken een onderdeel moet zijn van de opleiding. Van de docenten op de lage niveaus besteedt 90% aandacht aan kritisch denken en voor docenten op de hoge niveaus geldt dit voor 86%. We kunnen hieruit concluderen dat docenten uit dit onderzoek zich overwegend positief verhouden tot kritische denkvaardigheden in het mbo-onderwijs.

Aan de docenten is gevraagd in hoeverre aspecten van kritisch denken een structureel onderdeel vormen van de opleiding. Hierbij zijn geen significante verschillen gevonden tussen de lage en hoge niveaus. Volgens 30% van de docenten is kritisch denken uitgewerkt in de kwalificatiedossiers, volgens 17% als onderdeel van Loopbaan en burgerschap en volgens 53% zijn er aparte lessen voor kritisch denken, bijvoorbeeld zoals de eerder beschreven aanpak bij het Koning Willem I College met het 'De Bonocentrum'. Overigens vulde ongeveer een derde in op deze vragen het antwoord niet te weten.

Sociaal-culturele vaardigheden

Een tendens is dat docenten op de lagere niveaus meer aandacht besteden aan sociaal-culturele vaardigheden vergeleken met de hogere niveaus. In de groepsgesprekken is als reden genoemd dat aandacht hiervoor op de lage niveaus harder nodig is. Docenten uiten hun zorgen over intolerantie en vooroordelen die er bestaan en gebrek aan interesse in thema's die de eigen, kleine wereld overstijgen. Deze zorgen zijn overigens niet voorbehouden aan docenten op de lage niveaus. Wat sociaal-culturele vaardigheden betreft, besteden docenten het meeste aandacht aan respectvol met elkaar omgaan en aan betrokkenheid bij de wereld/maatschappij. Aandacht voor verschillende religies en culturen is er zeker. Voor multiculturele opleidingen wordt dit als vanzelfsprekend gezien. Voor opleidingen met weinig studenten van niet-Nederlandse afkomst is deze aandacht er minder. Er is verhoudingsgewijs weinig aandacht voor seksuele geaardheid, terwijl in de groepsgesprekken een aantal keren naar voren komt dat er spanningen heersen op dit terrein, maar dat docenten het moeilijk vinden om dit thema aan te snijden omdat dit kan escaleren. Sommigen stellen zich de vraag of dit thema niet eerder thuishoort in het voortgezet onderwijs dan in het beroepsonderwijs.

Ook bij sociaal-culturele vaardigheden zijn groepsgesprekken/discussie naast een-op-eengesprekken de meest gekozen werkvormen. Gespreksonderwerpen zijn bijvoorbeeld religieuze tradities, verantwoord produceren of ontwikkelingshulp. Een individueel gesprek voeren komt significant vaker voor op de lage niveaus. Uit gesprekken kwam naar voren dat een hoge score mogelijk te verklaren is door het frequent persoonlijk aanspreken van jongeren op ongewenst gedrag, zoals pesten, discriminatie enzovoort. In die zin liggen sociaal-culturele vaardigheden op de lage niveaus dicht tegen 'opvoeden'.

Afhankelijk van het type opleiding wordt ook de relatie gelegd met de beroepspraktijk. Zoals studenten van een toeristenopleiding die een landenwerkstuk maken waarvan de cultuur van

dit land een onderdeel is. Bij de eerder genoemde agrarische opleiding doen studenten ervaring op in het buitenland, waarbij zij een bredere blik krijgen op de wereld. Ook bij opleidingen in de beveiliging leren studenten respectvol en onbevooroordeeld om te gaan met anderen. Uit de door docenten ingevulde enquêtes komt naar voren dat bijna 9 op de 10 onderzochte docenten vinden dat sociaal-culturele vaardigheden een onderdeel moeten zijn van de opleiding.

7.2 Tot slot

Hoewel er geen norm of maat is in het belang dat mbo-instellingen zouden moeten hechten aan kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden, kunnen we toch concluderen dat zowel directeuren als docenten in de onderzochte instellingen het belang van deze vaardigheden inzien, zowel voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerloopbaan en algemene vorming als voor het toekomstige beroep.

Een deel van de onderzochte vaardigheden is structureel verankerd in het onderwijs, bijvoorbeeld als onderdeel van kwalificatiedossiers of in Loopbaan en burgerschap. Wat verankering in kwalificatiedossiers betreft, spreekt het voor zich dat er grote verschillen zijn tussen de uiteenlopende beroepsopleidingen. Deze vaardigheden zijn immers niet voor alle opleidingen even belangrijk. Bij Loopbaan en burgerschap is dit eenduidiger, omdat de eisen voor het gehele mbo hetzelfde zijn. Sociaal-culturele vaardigheden, zoals geoperationaliseerd in dit onderzoek, laten een behoorlijke overlapping zien met wat scholen verplicht moeten behandelen in Loopbaan en burgerschap. Dit blijkt ook uit het feit dat bijna 80% van de respondenten invulde dat sociaal-culturele vaardigheden onderdeel zijn van Loopbaan en burgerschap. Hiermee kunnen we stellen dat sociaal-culturele vaardigheden redelijk structureel zijn ingebed in het mbo, al zijn sommige aspecten even goed onderbelicht gezien de problemen die zich voordoen in met name multi-etnische opleidingen.

Kritische denkvaardigheden lijken minder structureel te zijn ingebed, zowel in de kwalificatiedossiers als in Loopbaan en burgerschap. Wel is relatief vaak sprake van aparte lessen en projecten in kritisch denken. Het minder structureel ingebedde en minder 'verplichtende' karakter van kritische denkvaardigheden weerhoudt instellingen niet om hier toch behoorlijk wat aandacht aan te besteden. Veel aandacht gaat uit naar persoonlijke reflectie en eigen handelen en – vooral op de hogere niveaus – naar het zoeken, analyseren en interpreteren van gegevens. De uitdaging wordt vooral gezien in hoe de 'doeners' aan het denken te zetten. De resultaten uit eerder onderzoek (Ten Dam e.a., 2003; Leenders e.a., 2008), dat doelen op de lage niveaus zich vooral richten op basale omgangsvormen en disciplineren, terwijl op de hogere niveaus de nadruk meer ligt op kritisch denken, worden in dit onderzoek bevestigd. Het intelligentieniveau dat bepaalde aspecten van kritisch denken vraagt, vormt volgens een deel van de respondenten een belemmering om hier aandacht aan te besteden. Anderen menen dat je hier dan juist aandacht aan moet schenken en dat dit voor iedereen haalbaar is, mits aangepast aan het niveau. Dit sluit aan bij wat Nieuwelink (2012) stelt, dat juist voor de lage niveaus goed onderwijs op dit terrein van belang is omdat leerlingen hierin vaak een achterstand hebben en het onderwijs de ongelijkheid kan verkleinen of vergroten.

Opvallend is dat de helft van de respondenten geen zicht heeft op wat collega's doen om het kritisch denken van studenten te bevorderen. Ditzelfde geldt voor sociaal-culturele vaardigheden. Vooral dit laatste is opvallend, omdat een deel van de inhoud op landelijk niveau is vastgesteld in Loopbaan en burgerschap en je meer eenduidigheid en bekendheid zou verwachten dan voor kritische denkvaardigheden.

De resultaten lijken in elk geval te wijzen op onduidelijkheid of het ontbreken van een gemeenschappelijk referentiekader op deze weinig expliciet omschreven vaardigheden. Dat een deel van de docenten niet weet wat er wat dit betreft van hen wordt verwacht, wijst eveneens in deze richting.

Een van de onderzoeksvragen richtte zich op de vertaalslag van de centraal geformuleerde visie naar het beleid in de praktijk. De vertaalslag van kritisch denken in de vorm van reflectie op de studie- en beroepskeuze lijkt bij de instellingen opvallend geslaagd. Zowel directeurs als docenten noemen dit prominent in het kader van kritisch denken, geven hieraan prioriteit en professionalisering op dit terrein lijkt eerder regel dan uitzondering. Deze prioriteit lijkt zijn vruchten af te werpen: docenten vinden hun studenten hierin behoorlijk bekwaam vergeleken met de andere aspecten van kritisch denken. Hierbij moeten we wel bedenken dat deze vorm van kritisch denken al geruime tijd aandacht heeft onder de noemer loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) of loopbaanleren en feitelijk een onderwijsvernieuwing betreft die inmiddels zo'n tien jaar geleden is ingezet en dus ruim de tijd heeft gehad om door te dringen in alle geledingen van mbo-instellingen.

Bij vormingsaspecten is de vertaalslag van visie naar beleid minder eenduidig. Hierbij lijkt vooral een centrale of decentrale traditie in aansturing invloed te hebben. Een centrale sturing rond kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden leidt eerder tot uniformiteit in het curriculum en kant-en-klare materialen en minder ruimte voor invulling van de docent. Wanneer dit op decentraal niveau plaatsvindt, is er minder eenheid en meer ruimte voor docenten om aan te sluiten bij thema's die zij relevant vinden, maar eveneens meer ruimte om thema's naar believen buiten beschouwing te laten. Dat keuzes hierin moeilijk zijn, wordt onder andere duidelijk door interviews met CvB-leden die de overstap maken naar een ander besturingsmodel. Het is een proces van uniformiteit en controleerbaarheid naar vertrouwen op het initiatief van de docent. Of juist andersom: het zoeken naar zekerheden omdat belangrijke vaardigheden geen aandacht krijgen. Bij een decentrale aansturing is de aandacht die naar deze vaardigheden uitgaat vooral afhankelijk van het belang dat teams en individuen eraan hechten. Daarbij komt het aan op professionaliteit van docenten en op managers die daarop vertrouwen.

Wanneer de beroepspraktijk centraal staat in kritisch denken en sociaal-culturele vaardigheden, lijken deze vaardigheden op een natuurlijke wijze tot uitdrukking te komen in het onderwijs. Docenten noemen hierover dat het centraal stellen van de beroepspraktijk noodzakelijk is om studenten te motiveren. Voor docenten behoeft het geen uitleg of discussie of dit een taak is van het mbo, zoals geldt voor bepaalde vormingsaspecten. Voorbeelden waarin dit in groen onderwijs rond duurzaamheid vorm kan krijgen, zijn uitvoerig beschreven in deze publicatie. Maar ook als facetten niet roc-breed prioriteit hebben, kan aandacht voor bepaalde vaardigheden verzekerd zijn via de kwalificatiedossiers of door integratie in beroepsgerichte vakken. Kortom, wanneer kritische denkvaardigheden of sociaal-culturele vaardigheden belangrijk zijn voor het beroep, lijkt de aandacht hiervoor

minder afhankelijk te zijn van de prioriteit die het management hieraan geeft en wordt dit door alle betrokkenen vanzelfsprekend gevonden.

Dit brengt ons op de vraag wat te doen met de kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden die minder vanzelfsprekend zijn en bijvoorbeeld geen beslag krijgen in het kwalificatiedossier of in loopbaan en burgerschap of via een onderwijsvernieuwing die is aangeslagen? Dit gaat over de aspecten waarover de meningen verschillen over wie verantwoordelijk is en in hoeverre het mbo daarin een taak heeft. Zoals eerder beschreven vindt in Nederland geen systematische vernieuwing van het curriculum plaats (Onderwijsraad, 2014). Evenmin is consensus over wat de kern is waartoe het Nederlandse onderwijs opleidt en wat goed onderwijs behelst (Biesta, 2012). Zeker als het gaat om de impliciete en niet verplichte vaardigheden, hebben we te maken met de realiteit die vooral wordt bepaald door opvattingen van individuen. Dit hoeft niet erg te zijn. Echter wanneer het maatschappelijk belang van het verbeteren van bepaalde vaardigheden groot is, kunnen meer uniformiteit, duidelijkere definities en een referentieniveau wenselijk zijn, zodat jongeren met een mbo-opleiding nog beter toegerust zijn voor de toekomst.

Literatuur

- Allen, J. & Velden, R. van der (2011). *Skills for the 21st Century: Implications for Education*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Bangert-Downs, R. & Bankert, E. (1990). *Meta-Analysis of Effects of Explicit Instruction for Critical Thinking. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Boston.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Dam, G. ten (2013). *Onderwijs van Waarde*. Toespraak jaarcongres Vereniging Hogescholen, 18 april 2013.
- Dam, G. ten, Geijssel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Inaugurele rede. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- European Commission (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training 2010/2011. Indicators and benchmarks*. Brussels: European Union.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijters, S., Dam, G. ten & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18, 66-82.
- Gniewosz, B. & Noack, P. (2008). Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners. *Journal of Adolescence*, 31, 609-624.
- Kerr, D., Sturman, L., Schultz, W. & Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European Countries*. Amsterdam: IEA.
- Lai, E.R. (2011). *Critical Thinking: a literature review*. Research report. Pearson.
- Leenders, H., Kat, E. de & Veugelers, W. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38 (2), 155-170.
- Marin, L. & Halpern, D. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 1-13. Elsevier.
- Maslowski, R., Naayer, H., Isac, M., Oonk, G.H. & Werf, M.P.C. van der (2010). *Eerste bevindingen International Civic and Citizenship Education Study. Rapportage voor Nederland*. Groningen: GION.
- McPeck, J.E. (1981). *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson.
- Meijers, F., Kuijpers, M. & Bakker, J. (2006). *Over leerloopbanen en loopbaanleren. Loopbaancompetenties in het (v)mbo*. Driebergen: Het Platform Beroepsonderwijs.
- Netjes, J.E. (2011). Eenheid of verdeeldheid? Burgerschap in een gedifferentieerd onderwijssysteem. *Mens en Maatschappij*, 86(1), 34-62.
- Nieuwelink, H. (2012). Onderwijs als motor voor (on)gelijkheid. *Maatschappij & Politiek*, 5, 6-7.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. Highlights of the OECD Skills Strategy*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Onderwijsraad (2007). *De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2011). *Maatschappelijke achterstanden van de toekomst*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2014). *Een eigentijds curriculum*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Prins, B. (2013). *Superdivers. Alledaagse omgangsvormen in de grootstedelijke samenleving*. Den Haag: Eburon/De Haagse Hogeschool.
- Schuitema, J.A., Dam, G. ten & Veugelers, W.M.M.H. (2008). Teaching Strategies for Moral Education. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- Thijs, A., Berlet, I., Wanner, P., Langberg, M., Jacobs, H. & Bulthuis, F. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs: een verkennende literatuurstudie*. Enschede: SLO.
- Thijs, A., Langberg, M. & Berlet, I. (2009). *Leren omgaan met culturele diversiteit: aandachtspunten voor een kansrijke aanpak*. Enschede: SLO.
- Volman, M. & Dam, G. ten (2003). A Life Jacket or an Art of Living: Inequality in Social Competence Education. *Curriculum Inquiry*, 33 (2). Malden: The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills*. Discussienota. Universiteit Twente: Enschede.

Bijlage: Overzicht respondenten op bestuursniveau

<i>Instelling</i>	<i>Respondenten</i>
Albeda college	Mevrouw G. Pisters
	Mevrouw M. Oostveen
Friesland College	Mevrouw L. Vos
Graafschap College	Mevrouw M. Verhoef
	De heer T. van Vilsteren
Groene Campus	De heer J. Krol
Koning Willem I College	Mevrouw J. Noordijk
ROC A12	De heer S. de Groot
	Mevrouw L. Schöningh
ROC Leiden	Mevrouw J. Everts
	De heer J. Knigge

Gebruikte afkortingen

Aoc	Agrarisch opleidingscentrum
Bbl	Beroepsbegeleidende leerweg
Bol	Beroepsopleidende leerweg
CvB	College van bestuur
Ecbo	Expertisecentrum Beroepsonderwijs
EZ	Ministerie van Economische Zaken
Ict	Informatie- en communicatietechnologie
JOB	Jongeren Organisatie Beroepsonderwijs
Kd	Kwalificatiedossier
LB	Loopbaan en burgerschap
LOB	Loopbaanoriëntatie en -begeleiding
Mbo	Middelbaar beroepsonderwijs
OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ROA	Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt
Roc	Regionaal opleidingscentrum
Scv	Sociaal-culturele vaardigheden
Vmbo	Vorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
Vo	Voortgezet onderwijs