

Besluit van ... tot aanscherping van de generieke kwalificatie-eisen voor loopbaan en burgerschap in het mbo

Reactie van het ROC van Twente

Aanleiding

Met de regeling en aanscherping van de burgerschapseisen beoogt de minister vooral jongeren weerbaar te maken. De *weerbaarheid* wordt vergroot door *kritisch denken* en heeft vooral betrekking op *gevoelige onderwerpen* waarmee jongeren in deze tijd regelmatig worden geconfronteerd.

De ontwikkeling van kritische denkvaardigheden moet ons inziens vooral worden verbonden met een maatschappelijke taak en sociaal-kritische houding die van jongeren wordt verwacht en de pedagogische opdracht die deze ontwikkeltaak voor het onderwijs inhoudt.

Hieronder hebben we in het bijzonder aandacht voor de constructen kritisch denken en weerbaarheid, hun betekenis en plaats in raamwerken, de (cognitieve) verschillen tussen studenten, de rol en opvattingen van docenten ten aanzien van burgerschapsonderwijs en de opdracht van instellingen om de pedagogische opdracht integraal vorm te geven.

Burgerschapsonderwijs in de hedendaagse maatschappelijke context

In het onderzoek van Petit en Verheijen worden sociaal-culturele vaardigheden en kritische denkvaardigheden onderscheiden en toegerekend aan 21^{ste} eeuwse vaardigheden. Zij komen tot de constatering dat kritische denkvaardigheden, waar iedere student over zou moeten beschikken, zich vooral uiten in *reflecteren* "op de studie- en beroepskeuze [13; p. 49]."

Het is dus vreemd dat het onderzoek van Petit en Verheijen en de uitkomsten ten aanzien van kritisch denken in verband worden gebracht met de geestelijke 'weerbaarheid' van jongeren als het gaat om gevoelige maatschappelijke onderwerpen binnen het burgerschapsonderwijs.

Aspecten die in de regeling worden opgevoerd zoals het kunnen omgaan met gevoelige onderwerpen liggen eerder in de lijn met sociaal culturele vaardigheden. Het gaat bij sociaal-culturele vaardigheden immers om "samen leren, werken en leven met mensen met verschillende etnische, sociale, organisatorische en politieke achtergronden" [13; p. 5]. Het gevoel weinig greep te hebben op de (in)richting van de lokale gemeenschap en de verbale onmacht daar uitdrukking aan te geven, vergroot de onvrede onder de bevolking en onder jongeren. Burgers worstelen met individualisering wanneer ze zich afvragen: 'Wie help ik en wie helpt mij?' [8; p. 181].

Kritische denkvaardigheden

Het construct 'kritische denkvaardigheden' kent in de burgerschapsliteratuur andere uitwerkingen dan we tegenkomen bij Petit en Verheijen. Deze uitwerkingen verschillen, afhankelijk van het soort burgerschap. Zo spreken Bron, Veugelers en Van Vliet (2009) over '*individualistisch* burgerschap' als het gaat om kritisch (leren) denken. Weerbaarheid zou kunnen worden opgevat als kritisch denken over en het ter discussie stellen van praktijken en opvattingen gericht op autonome oordeelsvorming. Deze invulling van weerbaarheid stelt persoonlijke ontplooiing en vrijheid centraal in tegenstelling tot bijvoorbeeld het soort samenleving dat overlevering van tradities en gebruiken vooropstelt en

discussies over waarden uit de weg gaat. Weerbaarheid staat hier voor het behoud en doorgeven van waarden, normen en cultuur. Dit is juist kenmerkend voor *aanpassingsgericht* burgerschap.

Niveaus van kritisch denken

Petit en Verheijen geven in hun studie aan dat er een verschil is tussen studenten van niveaus 1 en 2 en studenten van niveaus 3 en 4. Dit verschil wordt onder andere door docenten verwoord in termen van analytisch vermogen waarover studenten in meer of mindere mate beschikken [10]. Onderwijs is een belangrijke sociale conditie die gelijke kansen kan bevorderen. Maar tegelijk ligt daar ook de pedagogische paradox op de loer; onderwijs conditioneert en kan daarmee autonomie of kritisch denken ontmoedigen. Uit de aanscherping van de eisen blijkt niet hoe docenten zouden moeten omgaan met deze paradox in lessen voor studenten voor wie kritisch denken eenvoudigweg te hoog gegrepen is. Zo is het gesprek over de buurt of de voetbalclub makkelijker te voeren dan het gesprek dat zich afspeelt op niveaus als vluchtelingenpolitiek en Europese verhoudingen, die verder af liggen van de belevingswereld van jongeren. Individuele aandacht voor studenten is voor docenten van mbo niveau 1 en 2 niet zozeer het probleem. Wel geven docenten op niveau 1 en 2 aan minder goed in staat zijn om interactieve lessen te ontwerpen waarbij sociale interactie en niet zozeer persoonlijke aandacht centraal staat [7].

Modellen en raamwerken

In Nederlands onderzoek worden verschillende modellen en raamwerken aangereikt waarin kritisch denken onderdeel is van het aspect *vaardigheden* [11], respectievelijk *reflectie* [1] of van een *manier van denken* [9]. Met andere woorden, een gebrek aan eenduidigheid zal docenten niet helpen in hun opdracht. Kritisch redeneren is daarnaast geen aan te leren vaardigheid, maar een complexe competentie die om een relevante gebruikscontext vraagt [17]. Het is geen vaardigheid die door docenten eenvoudig kan worden '*overgedragen*' door te thematiseren, problematiseren en discussiëren in schoolse lessen. Voor het ontwikkelen van kritisch denken gaat het minder om het vertrouwde klaslokaal maar vooral om schurende praktijken in de lokale gemeenschap.

Weerbaarheid

Docenten (waaronder van het ROC van Twente) zien bij hun studenten naast de elkaar niet begrijpende en soms botsende parallelle werelden ook een verharding (en verrechtsing) [10]. Het vergroten van de weerbaarheid van jongeren kan daar onbedoeld aan bijdragen. Volgens de SLO gaat het bij weerbaarheid om:

- je eigen rechten en belangen kennen;
- opkomen voor je eigen rechten en belangen;
- met deze rechten en belangen leren omgaan in je sociale omgeving.

Deze uitleg van weerbaarheid past in het bijzonder bij *individualistisch burgerschap* [2]. Verrechtsing wordt door docenten uit het mbo juist gezien als een gevolg van de individualisering [10]. Met andere woorden kritisch (leren) denken met het oog op de vergroting van de weerbaarheid leidt mogelijk tot verdere individualisering en verdere verrechtsing van jongeren.

Een verrechtsing van Nederlandse jongeren van 15-16 jaar was in 2010 al zichtbaar in het internationaal vergelijkend onderzoek (ICCS) naar burgerschap waarin Nederlandse jongeren in negatieve zin schril afstaken tegen hun Europese leeftijdgenoten [12]. Helaas vormde dit onderzoek geen enkele aanleiding voor het ministerie de aandacht voor het burgerschapsonderwijs en maatschappelijke thema's te versterken. Onderzoek uit 2013 [7] laat zien dat eerder geconstateerde verschillen tussen VO en MBO in de socialisatiefunctie [3] nog steeds een negatieve invloed uitoefenen op de sociale ontwikkeling van jongeren in het beroepsonderwijs en de facto blijvend zorgen voor een achterstand.

De rol en opvattingen van docenten

De regeling stelt dat in het mbo de docenten meer in positie worden gebracht. Het is de vraag of docenten in het MBO op enigerlei wijze geholpen worden door deze aanscherping van de L&B eisen.

"In dit kritisch nadenken hebben studenten vaak helemaal geen zin en ze zijn er ook niet altijd toe in staat." [10]

Docenten geven daarnaast aan dat het aspect kritisch redeneren of nadenken niet moet worden beperkt tot het 'vak' burgerschap.

".. zelfstandig nadenken en weten wat er in je omgeving speelt is minstens zo belangrijk als kennisoverdracht. 'Het aanleren van die vaardigheden moet door de hele opleiding zitten.'" [10]

Voor het bevorderen van constitutieve vaardigheden is het daarom van belang deze niet te verkavelen via vakken en een lessentabel of het nu gaat om burgerschap [10] of 21ste eeuwse vaardigheden [16]. Voor het aanleren van kritische denkvaardigheden in zowel beroepsgerichte als meer algemeen vormende vakken ontbreekt in het beroepsonderwijs een kritisch pedagogische traditie waar mbo-docenten op terug zouden kunnen vallen [4]. Er wordt bovendien voorbij gegaan aan het gegeven dat niet alle docenten gevoelig en goed toegerust zijn voor het bespreekbaar maken van gevoelige onderwerpen [7, 6]. Het is juist goed dat docenten op de niveaus 1 en 2 meer tijd steken in sociaal-culturele vaardigheden en daarmee klaarblijkelijk een meer aanpassingsgericht burgerschapstype hanteren. Laten we niet vergeten dat het MBO de komende jaren een lichter jongeren zal ontvangen waarvan in 2010 al is vastgesteld dat vele van hen normatief onvoldoende zijn geïntegreerd [14].

De pedagogische opdracht van het onderwijs

Naast radicalisering van jongeren die worstelen met hun identiteit komen we evengoed radicalisering tegen van jongeren die niet om kunnen gaan met het vreemde, zoals de vluchtelingenstroom en het opvangvraagstuk. De 'weerbaarheid' van deze Nederlandse jongeren komt tot uitdrukking op een

agressieve wijze in publieke actie, zoals het verzet tegen AZC's. Acties die op grond van het ICCS-onderzoek uit 2010 te voorspellen waren.

De vraag die zou moeten worden gesteld is waardoor radicalisering van in Nederland opgegroeide jongeren wordt veroorzaakt, hoe de school zich als deel van de gemeenschap tot die problemen bekennt en hoe daarover het gesprek kan worden aangegaan. Uit onderzoek blijkt immers dat het Nederlandse onderwijs sociale verschillen niet alleen reproduceert door de scherpe, vroege selectie, maar in sommige opzichten zelfs vergroot.

Kleijwegt legt de vinger aardig op de zere plek wanneer ze tot slot refereert aan de "pedagogische relatie" tussen docent en student die nodig is om de pedagogisch opdracht in het MBO daadwerkelijk uit te kunnen voeren. Maar die pedagogische opdracht laat zich niet terugbrengen tot een pennenstreek waarmee kritisch denken en weerbaarheid nadrukkelijk als generieke eisen op de voorgrond worden geplaatst. En de opdracht laat zich evenmin terugbrengen tot het vak burgerschap. Het is een opdracht voor alle docenten, zo beweren docenten van het ROC van Twente [10]. Die pedagogische opdracht zou moeten aansluiten bij de opdracht die Wouter Sanderse, lector 'Beroepsethiek van de leraar' bij Fontys Hogescholen, voor de 21ste eeuwse leraar in petto heeft:

"...hoe 21ste-eeuwse vaardigheden leerlingen in staat stellen om persoonlijk een zinvol leven te leiden, betekenisvol werk te vinden en een rechtvaardige wereld te realiseren."

College van Bestuur
ROC van Twente

Literatuurlijst

- [1] Berge, W. V. D., Daas, R., Dijkstra, A. B., Ooms, T., & Weel, B. (2014). *Investeren in skills en competenties: een voorstudie voor programmering van onderzoek en beleid*.
- [2] Bron, J., Veugelers, W. M. M. H., & Van Vliet, E. (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap: handreiking voor schoolontwikkeling*.
- [3] Bronneman-Helmers, R., & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. In P. Schnabel e.a. *Betrekkelijke betrokkenheid: Studies in sociale cohesie*. Sociaal en Cultureel Rapport 2008. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- [4] Bulterman, J., & De Muynck, B. (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn (Dixit).
- [5] Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- [6] Dijkdrenth, E. (2013). *Burgerschapscompetenties onder voormalige mbo en havo leerlingen in het hoger onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.
- [7] Groenenberg, R., & Hermanussen, J. (2012). *Docent in mbo niveau 1 of 2, een vak apart*. 's-Hertogenbosch, Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- [8] Hurenkamp, M., & Tonkens, E. (2011). *De onbeholpen samenleving: burgerschap aan het begin van de 21e eeuw*. Amsterdam University Press.
- [9] Joosten, F., Ligtdag, L., Van der Linden, C. Olijkan, E, Van den Bulk, L. (2013). *De jeugd heeft de toekomst, het onderwijs ook? Onderzoek naar de toekomstbestendigheid van het proces van totstandkoming van het onderwijscurriculum en van het huidige curriculum*. Rotterdam: CED-groep.
- [10] Kleijwegt, M. (2016). *Twee Werelden, Twee Werkelijkheden Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie van OC&W.
- [11] Ledoux, G. ., Meijer, J. ., Van der Veen, I., Breetvelt, I. R. I. S., Ten Dam, G., & Volman, M. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills. Een inventarisatie*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- [12] Maslowski, R., Naayer, H.M., Isac, M.M., Oonk, N. V., G.H., & Van der Werf, M.P.C. (2010). *Eerste bevindingen International Civics and Citizenship Education Study*. Groningen: RUG.
- [13] Petit, R. & Verheijen, E. (2015). *Toegerust voor de toekomst Aandacht voor kritisch denken en sociaal culturele vaardigheden in het mbo*. 's-Hertogenbosch: ECBO.
- [14] Roest, A. M. C., Lokhorst, A. M., & Vrooman, J. C. (2010). *Sociale uitsluiting bij kinderen: omvang en achtergronden*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- [15] Sanderse, W. (2015, 15 januari). *Leren voor het leven*. Geraadpleegd op <http://www.scienceguide.nl/201501/leren-voor-het-leven.aspx>

- [16] Waslander, S. (2014, 29 september). *Zwijgen kan niet meer*. Rede uitgesproken bij de opening van de Onderwijsweek in Groningen. Geraadpleegd op: <http://www.nationaleonderwijsweek.nl/wordpress/wp-content/uploads/2010/08/Waslander-Lezing-Onderwijsweek.pdf>
- [17] Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31(2), 8.