

**KRITISCH DENKEN IN HET BURGERSCHAPSONDERWIJS IN HET MBO:
DE CONCEPTUALISERING EN BENADERING VAN DOCENTEN**

Naam: Jade Elisah Kemker

Studentnummer: 3212408

Scriptiebegeleider: Mayra Mascareño Lara

Tweede beoordelaar: Thibault Coppe

Woordenaantal: 10960

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Master Onderwijswetenschappen

Track: Onderwijsinnovatie

Datum: 30 mei 2025

Abstract

In the context of increasing societal complexity, the urgency for citizenship education, in which critical thinking plays a significant role, is growing. At the same time, concerns persist regarding the quality of citizenship education, including within vocational education and training (VET), and it remains unclear how critical thinking is integrated into the curriculum. This qualitative study aims to provide insight into how VET teachers conceptualize and promote critical thinking within their citizenship lessons. Based on semi-structured interviews with teachers and an analysis of their teaching materials, the thematic analysis reveals variation in perceptions and pedagogical approaches. The findings underscore the need for a shared, explicit vision of critical thinking and citizenship, as well as systematic professional development to strengthen and harmonize the promotion of critical thinking within VET citizenship education. Such efforts can contribute to better alignment with legal frameworks and societal demands for critical and responsible citizens.

Keywords: critical thinking, citizenship education, vocational education, teacher perspectives, didactics.

Om verschillende redenen is er in de afgelopen jaren groeiende aandacht voor burgerschapsonderwijs waar samenlevingen steeds individualistischer en tegelijkertijd pluriformer en complexer worden. Door toenemende sociale ongelijkheid, populisme en polarisering zijn er zorgen over uitholling van de democratische rechtsstaat en klinkt er behoefte aan onderwijs dat respect, tolerantie en inclusie bevordert (Tjeenk-Willink, 2018). Scholen worden gezien als belangrijke plekken om gemeenschapszin en solidariteit te bevorderen, waar leerlingen en studenten worden voorbereid op maatschappelijke participatie en ingewijd in de normen en verwachtingen die verbonden zijn aan burgerschap in een democratische samenleving (Keating, 2014). Dit is van belang omdat een democratische samenleving vraagt om burgers die bereid en in staat zijn om eigen belangen en opvattingen te verbinden met die van anderen, en gezamenlijk af te wegen wat het best is voor de samenleving als geheel (Waslander, 2021). Tegelijkertijd waarschuwen maatschappijcritici voor ondersocialisering, doordat neoliberal beleid dat uitgaat van klanten, keuzevrijheid en individuele verantwoordelijkheid heeft geleid tot een samenleving waarin mensen zich steeds moeilijker in een positie als burger kunnen verplaatsen (Furedi, 2009; Waslander, 2021). Daarnaast is er consensus over de noodzaak om in het huidige online tijdperk van social media en desinformatie mediawijsheid en digitale geletterdheid onder jongeren te bevorderen. Sinds 2006 (en later in 2021) is burgerschapsvorming als wettelijke taak van het onderwijs vastgelegd en moet het Nederlandse onderwijs actief burgerschap en sociale cohesie bevorderen. Uit onderzoek naar burgerschapsonderwijs blijkt echter dat steeds minder jongeren bekend zijn met democratische waarden en instituties. De meest recente *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS, 2022) laat zien dat Nederlandse leerlingen aanzienlijk minder kennis hebben van burgerschap en de rechtsstaat dan leeftijdsgenoten in andere landen, en dat deze kennis de afgelopen jaren bovendien afneemt.

De geschetste ontwikkelingen hebben gezorgd voor een groeiende urgentie ten aanzien van goed burgerschapsonderwijs en wijzen tevens op de noodzaak om daarin, naast bevordering van tolerantie, sociale cohesie en steun voor democratische waarden, een belangrijkere focus op het ontwikkelen van kritisch denken te leggen. Kritisch denken stelt studenten in staat om informatie te beoordelen, feiten van meningen en desinformatie te onderscheiden, eigen standpunten te vormen en te onderbouwen, open te staan voor andere perspectieven en bewust en verantwoordelijk te handelen in maatschappelijke kwesties (Abrami et al., 2015; Holman et al., 2021; Ten Dam & Volman, 2004). Sinds 2016 is binnen het burgerschapsonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs het bevorderen van kritisch denken expliciet opgenomen, met als doel mbo-studenten beter voor te bereiden op de uitdagingen van de hedendaagse samenleving.

Echter zijn er al langere tijd zorgen over de kwaliteit van burgerschapsonderwijs, zowel in het funderend onderwijs als in het mbo, waar burgerschap al geruime tijd een verplicht kwalificatie-onderdeel is dat studenten voorbereidt op het vormgeven van hun eigen loopbaan en op participatie in de maatschappij (Examen- en kwalificatiebesluit WEB, 2024). Grote ruimte voor eigen invulling biedt de mogelijkheid het onderwijsaanbod af te stemmen op de specifieke context en doelgroep van het mbo, maar leidt in de praktijk tot aanzienlijke verschillen in de inhoud, didactische aanpak en de prioriteit die aan burgerschapsonderwijs wordt gegeven, waardoor de kwaliteit hiervan tussen mbo-scholen sterk uiteenloopt (Van den Berg & Maslowski, 2021; Den Boer & Leest, 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2023). Door een gebrek aan heldere doelen en eindtermen kan de Inspectie deze kwaliteit bovendien lastig beoordelen en weinig zeggen over de vraag hoe studenten zich ontwikkelen (Inspectie van het Onderwijs, 2021). Daarbij is kritisch denken weliswaar als onderdeel van burgerschapsvorming opgenomen in de wettelijke kaders en kwalificatie-eisen van het mbo, maar ontbreekt het aan een eenduidige en praktisch toepasbare definitie van wat kritisch denken binnen het burgerschapsonderwijs precies inhoudt en hoe dit in de onderwijspraktijk gestimuleerd zou moeten worden (Den Boer & Leest, 2021). Tot slot zijn er aanwijzingen dat burgerschapsvorming in het mbo vooral gericht is op socialisatie: het aanleren van bestaande normen, waarden en gedragsregels. In het beleid ligt er een nadruk op aanpassing en consensus, zo stellen critici, waarbij kritisch denken vaak wordt benaderd als een instrument om de inzetbaarheid van studenten te vergroten binnen bestaande beroepspraktijken, en zelden als middel om bestaande normen en structuren kritisch te bevragen (Van der Ploeg, 2020; Zuurmond et al., 2023).

Tegen deze achtergrond rijst de vraag hoe aan de relatief recente eis om kritisch denken door studenten te stimuleren tegemoet wordt gekomen. Hoewel deze eis wettelijk is verankerd binnen het mbo-burgerschapsonderwijs, ontbreekt het aan duidelijke kaders en handvatten voor de onderwijspraktijk en is er weinig zicht op hoe verschillende docenten kritisch denken conceptualiseren. Hierdoor blijft onduidelijk welke betekenis docenten eraan toekennen in het kader van burgerschapsvorming en welke plek kritisch denken in de lessen inneemt. Daarom richt dit onderzoek zich op de vraag hoe burgerschapsdocenten in het mbo kritisch denken begrijpen en inzetten binnen hun onderwijspraktijk.

Kritisch denken: conceptualiserings

Kritisch denken wordt in de literatuur op uiteenlopende manieren gedefinieerd en geconceptualiseerd, waaruit blijkt dat er verschillende interpretaties en benaderingswijzen bestaan. Psychologische conceptualiserings richten zich expliciet op het denken zelf en

definiëren het als een hogere-ordedenken, bestaande uit cognitieve processen zoals het interpreteren en het beoordelen van informatie, redeneren en het analyseren en construeren van argumenten (Halpern, 1998; Kuhn, 1999). Het is een zelfregulerende vorm van oordeelsvorming waarin analyse, evaluatie en interpretatie een centrale rol spelen en die wordt beïnvloed door onderliggende denkpatronen, voorkennis en motivatie (Facione, 1990). Kritisch denken is in die zin doelgericht, rationeel en doelmatig, en wordt gezien als een manier van denken die ontwikkeld en getraind kan worden om systematisch en zorgvuldig te kunnen redeneren in uiteenlopende situaties (Halpern, 1998). Hoewel kritisch denken vanuit de psychologische invalshoek vooral wordt gezien als een cognitief proces, wordt het niet los gezien van daarbij horende houdingen als nieuwsgierigheid, flexibiliteit, open-mindedness en de wil om goed geïnformeerd te zijn (Ennis, 1996; Facione, 1990).

Hiernaast bestaat een filosofische benadering van kritisch denken, waarbij het wordt opgevat als een normatief ideaal. Daarbij ligt de nadruk minder op het mentale denkproces zelf en meer op het beoordelen van de kwaliteit van argumenten aan de hand van veelal normatieve criteria als redelijkheid, consistentie en objectiviteit. Kritisch denken wordt daarbij beschouwd als een metacognitieve activiteit, gericht op het versterken en verbeteren van het eigen denken. Dit vraagt om het ontwikkelen van denkstrategieën die bijdragen aan zorgvuldige oordeelsvorming, waarbij intellectuele standaarden en deugden als eerlijkheid, empathie en volharding een belangrijke rol spelen (Paul & Elder, 2006). Ook dit perspectief ziet kritisch denken niet alleen als een vaardigheid, maar ook als een houding die uitgaat van een morele verantwoordelijkheid om te streven naar rationele en goed onderbouwde overtuigingen die zijn gebaseerd op logische redenering, bewijskracht en openheid voor tegenargumenten (Siegel, 1988).

Hoewel de psychologische en filosofische benadering verschillen in uitgangspunt en nadruk, beschouwen beide kritisch denken als een proces van metacognitieve reflectie waarbij iemand redeneringen, informatie, claims en overtuigingen beoordeelt om tot verantwoorde oordeelsvorming te komen. Daarnaast wordt kritisch denken vanuit beide perspectieven beschouwd als een verzameling van vakoverstijgende denkstrategieën, zoals interpreteren, analyseren en evalueren, die in uiteenlopende contexten toepasbaar zijn (Woolfolk, 1998; Siegel, 1988). Tegelijkertijd wordt erkend dat kritisch denken altijd ingebed is in een specifieke context en dat inhoudelijke kennis noodzakelijk is om denkprocessen richting en diepgang te geven (Abrami et al., 2015; Willingham, 2008). Op basis van deze combinatie van generieke denkvaardigheden en contextgebonden kennis en inzichten kan kritisch denken worden geconceptualiseerd als een samenhang van vaardigheden en houdingen: een bereidheid om een

situatie in het geheel te bekijken, waarbij overtuigingen en aannames worden bevraagd en oordelen worden bijgestuurd om tot beter onderbouwde en rationelere conclusies te komen (Ennis, 1989).

Kritisch denken leren en aanleren

Vanuit deze conceptualisering van kritisch denken wordt het gezien als een competentie die kan worden aangeleerd en getraind. Hoewel de effectiviteit lastig kan worden aangetoond, worden er in de literatuur verschillende manieren onderscheiden om deze competentie te ontwikkelen (Radulović & Stančić, 2017). Zo zijn er programma's die algemene kritische denkvaardigheden aanleren los van vakinhoud, programma's waarin kritisch denken geïntegreerd is in vakspecifieke inhoud, ofwel als expliciet leerdoel of niet, en programma's die beide toepassingen combineren en kritisch denken als aparte leerlijn binnen de bestaande vakinhoud behandelen. Onderzoek toont aan dat deze gemengde programma's het meest effectief zijn, in tegenstelling tot programma's waarin kritisch denken slechts een bijkomstigheid is (Radulović & Stančić, 2017). Belangrijker dan de context waarin kritisch denken wordt gestimuleerd, is namelijk dat het expliciet als leerdoel wordt geformuleerd en behandeld (Abrami et al., 2008). De effectievere programma's delen als gemeenschappelijke kenmerken het koppelen van kritisch denken aan vakspecifieke inhoud, het combineren van verschillende werkvormen en een dynamische manier van lesgeven, en gerichte docentprofessionalisering (Radulović & Stančić, 2017).

Echter, overdracht van kritische denkvaardigheden naar nieuwe situaties blijkt lastig, omdat ze niet automatisch worden toegepast in andere contexten (Van Peppen & Van Gog, 2020). Onderzoek toont aan dat dit pas effectief gebeurt wanneer studenten expliciet leren om onderliggende probleemstructuren te herkennen, verschillende toepassingsmogelijkheden leren herkennen en herhaaldelijk oefenen met kritisch denken in uiteenlopende situaties (Halpern, 1998; Lai, 2011). Zonder gerichte ondersteuning, waarbij docenten een coachende, modellerende rol innemen, blijft transfer beperkt (Abrami et al., 2015; Lai, 2011). De tot dusver besproken benaderingen schetsen een grotendeels geïsoleerde conceptualisering van kritisch denken, waarbij de nadruk primair ligt op het aanleren van cognitieve vaardigheden en houdingen die in abstracte zin bijdragen aan puur rationele oordeelsvorming. Deze klassieke traditie van kritisch denken richt zich op epistemische criteria, waarbij het individu wordt gezien als een 'kritische consument' die drogredeneringen herkent, vage begrippen onderscheidt, onbewezen claims bekritiseert en zijn overtuigingen op redelijke gronden baseert. Daarbij blijft buiten beschouwing dat kritisch denken niet losstaat van de maatschappelijke en persoonlijke context waarin het plaatsvindt, waarbij bestaande overtuigingen, sociale normen

en persoonlijke waarden kunnen botsen met nieuwe informatie, wat ertoe kan leiden dat informatie wordt genegeerd of verworpen en kritisch nadenken wordt vermeden (Festinger, 1957; Lewandowsky et al., 2012). Zo kunnen denkfouten als stereotypering, vooroordelen en dualistisch denken het vermogen tot kritisch, ruimdenkend en genuanceerd oordelen negatief beïnvloeden en een open dialoog bemoeilijken (Friedman, 2023). Tot slot ligt in de literatuur over het onderwijzen en aanleren van kritisch denken als een hogere-orde cognitieve vaardigheid, weinig nadruk op kritisch denken – vanuit een meer sociologische benadering – als een middel tot actieve en kritische participatie in de hedendaagse samenleving (Ten Dam & Volman, 2004). De verschillende conceptualiseringen en benaderingen om kritisch denken te ontwikkelen zeggen tot nu toe dan ook weinig over de doeleinden waarvoor het kan worden ingezet, de maatschappelijke implicaties ervan, en de sociale condities die het kritisch denken mogelijk maken of juist belemmeren.

Van cognitieve vaardigheid naar emancipatoire praktijk: kritisch denken in context

Er is vanuit de *criticality movement* en de kritisch-pedagogische traditie dan ook kritiek op deze individualistische benadering van kritisch denken, die stellen dat kritisch denken naast logische en analytische vaardigheden ook het vermogen is om buiten bestaande denkkaders te treden, anders te denken en nieuwe perspectieven te verkennen (Burbules & Berk, 1999). Kritisch denken vraagt ook om het kunnen reflecteren op eigen overtuigingen en aannames als onderdeel van een bepaalde culturele en historische context, wat betekent dat opvattingen ontstaan voor bevraging en er aandacht is voor de mogelijke impact van eigen standpunten op anderen. Zulke kritische reflectie ontstaat zelden in isolatie, maar ontwikkelt zich vooral in gesprek met anderen, wanneer verschillende achtergronden en perspectieven samenkomen. Volgens denkers als Paulo Freire (1970) blijft daarnaast onderbelicht dat overtuigingen en argumenten ingebed zijn in maatschappelijke structuren, machtsverhoudingen en culturele normen, en is kritisch denken in wezen ook een sociale en politieke praktijk. Het houdt verband met de bereidheid en mogelijkheid om bestaande sociale structuren en machtsrelaties ter discussie te stellen en is daarmee niet slechts een intellectuele capaciteit, maar ook een morele verantwoordelijkheid die kan bijdragen aan collectieve emancipatie en sociale rechtvaardigheid. Volgens aanhangers van de meer kritisch-pedagogische benadering staat kritisch denken dan ook centraal als onderdeel van een houding die is gebaseerd op solidariteit en gericht is op sociaal-activisme om de gevestigde orde te bekritisieren en te veranderen (Sibbett, 2016).

Vanuit deze, meer gecontextualiseerde opvatting van kritisch denken zijn er andere strategieën voor het aanleren van kritisch denken die zich richten op de vorming van individuen

die complexe vraagstukken kunnen doorgronden en er actief en verantwoordelijk in de samenleving mee omgaan (Ten Dam & Volman, 2004). Klassikale dialoog in de vorm van discussie en debat waarbij verschillende perspectieven aan de orde komen bieden bijvoorbeeld de mogelijkheid om kritisch na te denken over complexe, soms morele vraagstukken en blootgesteld te worden aan tegenstrijdige argumenten (Abrami et al., 2015; Ten Dam & Volman, 2004). Daarbij kan het nodig zijn om dergelijke onderwerpen vooraf in te leiden, samen te kijken naar de (achterliggende) context en verschillende kanten van een vraagstuk te belichten (Bailin & Battersby, 2015). Vooral wanneer een gespreksleider vervolgens vragen stelt, begeleidt en verschillende meningen ruimte geeft, bieden coöperatieve werkvormen als groepsdiscussies de mogelijkheid om kritische denkvaardigheden te ontwikkelen (Abrami et al., 2015; Ten Dam & Volman, 2004). Daarnaast is het van belang zowel bewustwording van *biases* als de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden en bijbehorende houdingen actief te stimuleren, in een veilige en ondersteunende leeromgeving waarin vragen stellen en fouten maken mag. Een docent of gespreksleider kan hiervoor zorgen door model te staan voor kritisch denken en zelf vragen te stellen en kritisch te reflecteren op eigen aannames (Ten Dam & Volman, 2004). Door het doelbewust en langdurig ontwikkelen van vaardigheden en houdingen als open-mindedness, tolerantie en nieuwsgierigheid, kunnen vooroordelen en denkfouten juist dienen als vertrekpunt voor zinvol onderzoek en kritische zelfreflectie in een democratische context, waarbij deze eigenschappen uitgroeien tot duurzame denkgewoonten (Zaphir, 2020). Tot slot past bij de meer gecontextualiseerde, sociologische benadering van kritisch denken het werken met authentieke realistische contexten waarbij ‘echte’ problemen en actuele kwesties worden gebruikt (Abrami et al., 2015; Ten Dam & Volman, 2004). Door deze strategieën te combineren ontstaat een leeromgeving waarin kritisch denken niet alleen als cognitieve vaardigheid, maar ook als maatschappelijk relevante houding wordt ontwikkeld.

Onderwijs, kritisch denken en burgerschap: een geïntegreerd pedagogisch perspectief

Deze bredere doelen van kritisch denken sluiten aan bij de visie op onderwijs van Gert Biesta (2015), die benadrukt dat het doel van onderwijs niet slechts de overdracht van kennis en vaardigheden moet zijn, maar ook het ontwikkelen van een sociaal bewustzijn en persoonlijke autonomie en verantwoordelijkheid. Volgens Biesta is het essentieel om stil te staan bij de einddoelen van het onderwijs en hiernaar te kijken vanuit drie onderling verbonden domeinen die samen de basis vormen voor goed onderwijs. Kwalificatie verwijst naar overdracht van kennis en vaardigheden die leerlingen in staat stellen te functioneren in de samenleving en op de arbeidsmarkt, en is vaak het meest zichtbare domein in het onderwijs. Daarnaast zorgt onderwijs ook voor socialisatie; een proces waarbij het leerlingen introduceert

in bestaande sociale, culturele en politieke praktijken, en waarden en normen overdraagt die bepalend zijn voor het functioneren binnen een samenleving. Het onderwijs is daarmee nooit neutraal, maar altijd tegelijkertijd (burgerschaps)vormend, doordat het expliciet en impliciet kennis, houdingen en vaardigheden bijbrengt die vormgeven aan de sociale identiteit van leerlingen en hun begrip van hun plaats binnen bredere maatschappelijke structuren. Tot slot spreekt Biesta van subjectificatie, dat zorgt voor persoonlijke ontwikkeling van leerlingen als autonome, verantwoordelijke ‘subjecten’. Biesta stelt dat onderwijs een centrale rol speelt in het ondersteunen van individuen in hun ontwikkeling tot zelfstandige denkende personen, die in staat zijn om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen keuzes en handelen. Het gaat hierbij niet alleen om het aanleren van cognitieve vaardigheden of het inwijden van individuen in bestaande sociale structuren, maar ook om het versterken van de persoonlijke autonomie en om onafhankelijkheid van die structuren, zodat zij buiten die bestaande normen en tradities een onafhankelijkheid in denken en handelen ontwikkelen (Biesta, 2015). In dit kader speelt kritisch denken een belangrijke rol, omdat het leerlingen in staat stelt te reflecteren op hun eigen denkprocessen, overtuigingen en waarden, maar ook op datgene waarin zij gesocialiseerd zijn. Ook sluit het daarin aan bij *bildung* als vormingsideaal, dat zorgt voor de ontwikkeling van zelfverantwoordelijkheid: dat individuen leren leven naar hun eigen opvattingen over wie zij willen zijn, in plaats van volgens opgelegde beelden en aangeleerde normen (Van der Ploeg, 2020). Subjectificatie en *bildung* raken elkaar daarmee in hun nadruk op autonomie, verantwoordelijkheid en kritische reflectie. Beide concepten benadrukken dat onderwijs niet uitsluitend gericht moet zijn op kwalificatie en socialisatie, maar ook op de vorming van zelfstandige burgers die in staat zijn zaken ter discussie te stellen.

In het licht van deze vormingsdoelen is burgerschapsonderwijs bij uitstek de plek waar kwalificatie, socialisatie en subjectificatie samenkomen en leerlingen worden voorbereid op hun rol als kritisch denkende burgers. Burgerschap verwijst naar de manieren waarop individuen zich verhouden tot anderen en de bredere gemeenschap, en is het geheel van rechten, plichten en verantwoordelijkheden binnen een samenleving, met nadruk op democratische participatie, sociale integratie en respect voor diversiteit (Hoskins et al., 2008; Biesta, 2011). Daarmee is burgerschap niet uitsluitend een individuele aangelegenheid, maar bij uitstek relationeel van aard: het gaat om de omgang met verschillen, solidariteit en de verhouding tussen het individu, autoriteiten en instituties (Nieuwelink et al., 2016). Tegelijkertijd is het geen eenduidig begrip; het kent uiteenlopende invullingen en interpretaties, afhankelijk van politieke, maatschappelijke en culturele contexten. Burgerschap is dan ook een *essentially contested concept*: een begrip waarover per definitie geen consensus mogelijk is en dat

voortdurend onderwerp van debat en herinterpretatie blijft (Van der Ploeg, 2020). Onderwijs vervult hierin een vormende rol, niet alleen door kennisoverdracht over democratische instituties en maatschappelijke structuren, maar ook als oefenplaats waar leerlingen en studenten in het hier-en-nu een gemeenschap vormen en worden voorbereid op hun toekomstige rol als burger in een veranderende samenleving (Biesta, 2016). Kritisch denken past bij deze normatieve en dynamische invulling van burgerschap en stelt leerlingen en studenten in staat niet alleen hun persoonlijke standpunten kritisch te bevragen, maar ook op maatschappelijke normen, waarden en machtsverhoudingen te reflecteren. Omdat kritisch denken als burgerschapscompetentie niet vanzelf ontstaat, vraagt dit om een actieve, doelgerichte rol van het onderwijs in het stimuleren en begeleiden van deze ontwikkeling (Ten Dam & Volman, 2004). Een verankering van kritisch denken binnen burgerschapsonderwijs biedt dan ook kansen voor een betere balans tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.

Kritisch denken in het middelbaar beroepsonderwijs

Hoewel onderwijs idealiter bijdraagt aan gelijke kansen in burgerschapsvorming, blijkt in de praktijk dat burgerschapskennis en -vaardigheden sterk samenhangen met sociaaleconomische achtergrond (Daas et al., 2023). Jongeren uit hogere sociaaleconomische milieus en op hogere opleidingsniveaus krijgen binnen en buiten school vaker de gelegenheid om maatschappelijke kwesties te bespreken en te reflecteren op politieke vraagstukken dan hun leeftijdsgenoten in lagere opleidingsroutes (Nieuwelink et al., 2016). De structuur van het Nederlandse onderwijssysteem, met vroege selectie en sterke segregatie naar niveau, vergroot deze verschillen (Van de Werfhorst & Mijs, 2010), waardoor kansen op het ontwikkelen van burgerschapscompetenties ongelijk verdeeld zijn. Dit heeft gevolgen voor de actieve rol van burgers als handelende personen die bereid zijn kritische vragen te stellen en geloven in hun eigen en collectieve vermogen om maatschappelijke veranderingen te realiseren. In een democratische samenleving is het echter van belang dat alle burgers beschikken over de competenties om actief en kritisch deel te nemen aan het publieke leven en democratische proces, zodat de democratie haar legitimiteit, inclusiviteit en sociale cohesie behoudt (Witschge & Van de Werfhorst, 2016). Dit versterkt des te meer de noodzaak van kwalitatief burgerschapsonderwijs in alle lagen van het onderwijs en maakt ook de burgerschapsopdracht binnen het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) relevant.

Het mbo bereidt studenten voor op een beroep of verdere studie en is toegankelijk voor leerlingen die van het vmbo komen of een overgangsbewijs van havo/vwo naar het vierde leerjaar hebben. Het bestaat uit vier niveaus met oplopende complexiteit en verantwoordelijkheden: niveau 1 is toegankelijk voor jongeren zonder diploma en biedt

doorstroom naar hogere niveaus of de arbeidsmarkt; niveau 2 bereidt voor op uitvoerende functies; niveau 3 op zelfstandig werken binnen een beroep; en niveau 4 op complexere taken en eventuele doorstroom naar het hbo. Het mbo is daarmee flexibel en ook toegankelijk voor jongeren en volwassenen die zich willen bij- of omscholen, wat resulteert in een diverse populatie studenten met uiteenlopende (onderwijs)achtergronden en leeftijden (Expertgroep Burgerschap, 2023). Iedere mbo-student is al burger en het merendeel is bovendien meerderjarig. In vergelijking met leerlingen in het voortgezet onderwijs nemen zij al actiever deel in de samenleving en hebben zij al vaak gevormde opvattingen over maatschappelijke kwesties en hun eigen positie daarin. Waar het funderend onderwijs zich vooral richt op het aanbieden van basiskennis, kan er in het mbo worden voortgebouwd op reeds aanwezige ervaringen en inzichten van studenten, waardoor potentieel ruimte ontstaat om in te zetten op kritisch denken en het ontwikkelen van competenties waarmee studenten zelfstandig en bewust kunnen deelnemen aan de samenleving.

Een belangrijk kenmerk van het mbo is de sterke nadruk op praktijkgericht onderwijs, met opleidingen als bouwkunde, verpleegkunde, marketing, ICT en autotechniek. Zowel het opleidingsaanbod als de vaardigheden die studenten ontwikkelen, zijn in belangrijke mate afgestemd op de eisen van werkgevers en de dynamiek van de arbeidsmarkt, waardoor studenten als gevolg van de groeiende invloed van werkgevers steeds meer onderwijstijd in de beroepspraktijk doorbrengen. Hoewel het mbo hiermee een belangrijke schakel vormt in de aansluiting tussen onderwijs en de arbeidsmarkt, ging deze grotere praktijkgerichtheid ten koste van het kennisniveau (Bronnemans-Helder, 2011). Dit uiteenlopende kennisniveau van studenten op het mbo vormt dan ook een mogelijke uitdaging, omdat kennis en context als vereiste voor kritisch denken worden gezien (Abrami et al., 2015).

Kritisch denken is echter voor deze doelgroep bijzonder relevant. Mbo-studenten hebben in hun toekomstige beroep niet alleen technische en praktische vaardigheden nodig, maar worden ook geconfronteerd met maatschappelijke vraagstukken, ethische dilemma's en situaties waarin belangen en waarden botsen (Zuurmond et al., 2023). Kritisch denken stelt hen in staat niet automatisch mee te gaan in bestaande beroepsnormen of maatschappelijke verwachtingen, maar zelfstandig te reflecteren op eigen aannames en de bredere impact van hun handelen. Juist in het beroepsonderwijs, waar het risico bestaat dat onderwijs te eenzijdig gericht is op socialisatie en inzetbaarheid, biedt de integratie van kritisch denken, burgerschap en *bildung* studenten de ruimte om zich te ontwikkelen tot autonome professionals (Zhao & Ko, 2024). Professionals die niet alleen hun beroep technisch beheersen, maar ook in staat zijn om morele afwegingen te maken, verantwoordelijkheid te nemen voor hun keuzes en zich

bewust te zijn van de politieke en maatschappelijke dimensies van hun werk. Zo draagt kritisch denken bij aan de vorming van vakmensen die hun beroep niet los zien van de samenleving, maar actief meedenken en bijdragen aan een rechtvaardige, inclusieve en democratische beroepspraktijk (Zuurmond et al., 2023). Het vak burgerschap is echter tot op heden geen resultaat- maar een inspanningsverplichting: scholen moeten aantoonbaar moeite moeten doen om burgerschapsonderwijs vorm te geven, maar studenten hoeven geen meetbare eindresultaten te behalen of examen te doen in burgerschap. Daardoor is borging en toetsing van burgerschapsvorming en bijbehorende vaardigheden als kritisch denken beperkt.

Het huidige onderzoek

Hoewel het belang van burgerschapsonderwijs en kritisch denken als burger in een democratische samenleving breed wordt erkend, is onvoldoende bekend hoe docenten in de dagelijkse onderwijspraktijk van het mbo hieraan vormgeven. Kritisch denken kan binnen burgerschapsonderwijs zowel gericht zijn op rationele oordeelsvorming als op het ontwikkelen van moreel en sociaal bewustzijn, en het bevragen van bestaande normen en structuren. Deze uiteenlopende doelen en interpretaties van kritisch denken maken het relevant te onderzoeken hoe docenten kritisch denken conceptualiseren binnen de context van hun burgerschapslessen en welke didactische keuzes zij maken om dit bij studenten te stimuleren. Om deze leemte in kennis te verkleinen richt het huidige onderzoek zich dan ook op de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe conceptualiseren mbo-docenten burgerschap kritisch denken in relatie tot burgerschap?
- Op wat voor manieren stimuleren zij kritisch denken bij studenten in hun lespraktijk?

Antwoord op deze vragen biedt niet alleen een beschrijving van hoe kritisch denken in de lessen terugkomt, maar geeft ook inzicht in hoe docenten dit zelf duiden, welke knelpunten zij ervaren en welke betekenis zij hieraan verbinden binnen de bredere opdracht van burgerschapsvorming in het mbo. Door hun ervaringen en ideeën te verzamelen over hoe kritisch denken beter geïntegreerd kan worden in het onderwijs, kan dit onderzoek bijdragen aan meer samenhang en duidelijkheid binnen de opleidingen en richting geven aan toekomstig beleid en onderwijsontwikkeling.

Methode

Onderzoeksdesign

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van een kwalitatief onderzoeksdesign met als doel inzicht te verkrijgen in de wijze waarop docenten kritisch denken conceptualiseren en stimuleren binnen het burgerschapsonderwijs in het mbo. Via semigestructureerde interviews en meegebrachte lesmaterialen is verkend welke betekenis docenten geven aan kritisch denken en welke didactische keuzes zij maken.

Respondenten

Beoogde deelnemers waren docenten die burgerschapsonderwijs verzorgen binnen mbo-instellingen in het noorden van Nederland. Er is gebruikgemaakt van een doelgerichte steekproef waarbij bewust is gezocht naar docenten van verschillende opleidingen op diverse onderwijsinstellingen. Hierbij werd gelet op variatie in studieachtergrond, opleiding en locatie waar wordt lesgegeven en het aantal jaren ervaring als docent en als docent burgerschap. Doordat zij de professionele positie van docent burgerschap binnen het middelbaar beroepsonderwijs delen, vormen zij een conceptueel homogene groep ten aanzien van de onderzoeksfocus op het stimuleren van kritisch denken binnen het burgerschapsonderwijs. Gezien de kwalitatieve aard van dit onderzoek, de thematische focus op de specifieke praktijk van burgerschapsonderwijs en de conceptuele homogeniteit van de deelnemers, werd verwacht dat tussen de zes en twaalf docenten voldoende zou zijn voor het verkrijgen van rijke data en het bereiken van datasaturatie (Guest et al., 2006).

De uiteindelijke groep bestond uit zes deelnemers waarvan drie vrouwelijke en drie mannelijke docenten. Zij variëren in leeftijd (26-66), opleidingsachtergrond (bijvoorbeeld docent Zorg en Welzijn, eerstegraadsdocent geschiedenis en tweedegraadsdocent maatschappijleer) en werkervaring als docent; zowel startende docenten met werkervaring van drie tot vijf jaar als docenten met enkele decennia aan werkervaring zijn geïnterviewd. Ook verschillen docenten in hun ervaring in het geven van burgerschapsonderwijs; een meerderheid van de geïnterviewde docenten heeft ofwel speciale bijscholing gevolgd of is betrokken bij de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs, bijvoorbeeld als lid van een kern- of vakgroep burgerschap op hun mbo-locatie.

Instrumenten

Interview

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van semigestructureerde interviews. Dit is met name waardevol voor het achterhalen van de onafhankelijke ideeën die een individu heeft over een bepaald onderwerp (Adams, 2015). Er werd gebruik gemaakt van een interviewleidraad

(bijlage A) op basis van de richtlijnen van Castillo-Montaya (2016), waarbij open vragen richting aan het gesprek gaven, maar tegelijkertijd ruimte lieten om de deelnemers te laten toelichten hoe zij kritisch denken definiëren en hiermee omgaan binnen het burgerschapsonderwijs.

(Les)materiaal als aanvullende databron

Voorafgaand aan de interviews werd deelnemers gevraagd (les)materiaal mee te nemen waarin zij aandacht besteden aan kritisch denken. Deze materialen gaven tijdens het interview aanleiding om toelichting te geven welke elementen hierin volgens hen verwant zijn aan kritisch denken. Zo'n elicitatiemethode werkt goed bij onder andere onderwerpen die deels berusten op impliciete kennis en stimuleert gesprekken hierover (Barton, 2015). Door te praten over concreet materiaal uit de eigen praktijk kunnen abstracte ideeën van docenten rondom kritisch denken en burgerschap worden gekoppeld aan de manieren waarop zij kritisch denken in de lespraktijk bij en in interactie met studenten stimuleren. Meegebrachte materialen waren uiteenlopend, van zelfstandige opdrachten en (theorie)vragen tot prikkelende stellingen om over in gesprek te gaan in de klas.

Procedure

Werving van deelnemers vond plaats via mijn persoonlijke netwerk en LinkedIn, waar meerdere potentiële deelnemers zijn benaderd. Overige deelnemers zijn via de eerste deelnemer en vervolgens via de snowballmethode gecontacteerd, doordat deelnemers collega's in hun netwerk voorstelden (Noy, 2008). Bij benadering van potentiële deelnemers is de informatiebrief bijgevoegd waarin het onderzoek werd toegelicht. Na kennismaking werd hen gevraagd te tekenen voor geïnformeerde toestemming voor vrijwillige deelname aan het onderzoek. De interviews vonden plaats in maart en april 2025 op de mbo-locaties waar de deelnemers werkzaam zijn en duurden gemiddeld 45 minuten. Na afloop werden geluidsopnames getranscribeerd, gepseudonimiseerd en in een beveiligde onlineomgeving van de Rijksuniversiteit Groningen bewaard. Het onderzoek is geregistreerd als een *fast track* studie bij de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

Analyse

De transcripties zijn geanalyseerd door middel van inductieve thematische analyse, volgens richtlijnen van Braun en Clarke (2008). Deze benadering biedt de flexibiliteit om zowel rijke als gedetailleerde inzichten te verkrijgen in hoe docenten kritisch denken conceptualiseren en integreren binnen hun onderwijspraktijk. De analyse vond plaats op zowel semantisch als latent niveau, waarbij expliciete uitspraken van docenten en onderliggende ideeën, aannames

en overtuigingen werden gecodeerd (Braun & Clarke, 2008). Transcripties werden systematisch gecodeerd door betekenisvolle (tekst)fragmenten te selecteren en te voorzien van voorlopige codes. Vanwege de onderlinge samenhang van codes zijn deze tevens geordend in categorieën, zodat beter onderscheid kon worden gemaakt tussen bijvoorbeeld de conceptualisering van kritisch denken en het belang ervan binnen burgerschap.

Het analyseproces was iteratief: na de eerste drie interviews werden initiële codes aan tekstfragmenten toegekend en werden eerste thema's geformuleerd. In de resterende drie interviews werden vervolgens geen nieuwe relevante codes meer geïdentificeerd, wat erop wees dat de belangrijkste thema's voldoende in beeld waren en verdere interviews waarschijnlijk geen nieuwe inzichten zouden opleveren. Op basis hiervan werd besloten de dataverzameling af te ronden, waarna bestaande, overlappende codes werden samengevoegd en thema's verder uitgewerkt. Ook werd in eerste instantie gewerkt met drie onderzoeksvragen, waarbij de eerste onderzoeksvraag zich richtte op de conceptualisering van kritisch denken en de tweede onderzoeksvraag op het belang ervan binnen het burgerschapsonderwijs. Tijdens de analyse bleken de antwoordpatronen in de resultaten van deze onderzoeksvragen in grote mate met elkaar te overlappen, waardoor ervoor is gekozen om deze onderzoeksvragen samen te voegen.

De thematische analyse van zowel de interviews als het lesmateriaal droeg bij aan de beantwoording van de onderzoeksvragen en versterkte de validiteit van de bevindingen door triangulatie, waarbij de materialen aanvullende context boden bij de uitspraken van docenten (Flick, 2018). Zo werd niet alleen zichtbaar hoe kritisch denken werd geconceptualiseerd, maar ook hoe het vorm kreeg in concrete opdrachten, lessen en werkvormen.

Positionaliteitsverklaring

Mijn persoonlijke interesse en academische achtergrond hebben invloed gehad op hoe ik dit onderzoek heb benaderd. Tijdens mijn bachelor aan het University College Groningen lag een sterke nadruk op kritisch denken en het interdisciplinair benaderen van actuele, grote vraagstukken. Dit, en mijn intrinsieke interesse in sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen en burgerschapsthema's, maakt dat ik veel waarde hecht aan onderwijs dat niet alleen (beroeps)vaardigheden overdraagt, maar ook stimuleert tot morele ontwikkeling en maatschappelijk bewustzijn. Het bevragen van bestaande structuren en het ontwikkelen van een kritisch-moreel kompas zie ik als essentieel voor professionals in opleiding, juist met het oog op de toekomst – een overtuiging die richting gaf aan de keuze voor de concepten binnen dit onderzoek en aan de manier waarop ik de rol van kritisch denken in burgerschapsonderwijs benader.

Resultaten

Met de interview- en materiaaldata zijn zeven uiteindelijke thema's gevormd die gezamenlijk antwoord geven op de centrale onderzoeksvragen in dit onderzoek.

Conceptualisering van kritisch denken in relatie tot burgerschap

Kritisch denken als een proces van autonome en verantwoorde meningsvorming: beoordelen, reflecteren en perspectief innemen

Een centraal aspect binnen de conceptualisering van kritisch denken door de deelnemende docenten betreft het vermogen van studenten om informatie te beoordelen en benadrukken het belang van het kritisch benaderen van uiteenlopende bronnen als nieuwsartikelen en beweringen in verschillende media. Ze refereren naar verharding en verrechtsing in de maatschappij – racisme, discriminatie, (politieke) polarisatie en populisme – en wijzen daarbij op de hedendaagse rol van social media en algoritmes in de manieren waarop informatie hen bereikt. Studenten moet in staat zijn om desinformatie te herkennen en weerbaar te worden tegen deze invloeden. Docent Rein noemt als voorbeeld: *“En als je kijkt naar bijvoorbeeld migratie, er wordt heel wat geroepen natuurlijk hè, en heel veel nemen dat over.”* Kritisch denken wordt hierbij opgevat als het analyseren en bevragen van informatie en beweringen, in plaats van deze zonder meer voor waar aan te nemen. Dit houdt onder andere in dat studenten nagaan wie de bron van een bericht is, welke intenties daar mogelijk achter schuilgaan en of de informatie betrouwbaar en actueel is. Meerdere docenten koppelen dit aan het bredere concept van mediawijsheid en typeren kritisch denken als *“verder kijken dan je neus lang is.”*

Daarnaast conceptualiseren enkele docenten kritisch denken ook als een reflectief proces, waarbij studenten niet alleen kritisch naar informatie van anderen of externe bronnen kijken, maar ook reflecteren op zichzelf. Dit betekent onder meer het reflecteren op eigen producten, denk- en handelwijzen, het onderzoeken van persoonlijke overtuigingen en het beargumenteren van standpunten, waardoor zij volgens docenten persoonlijke verantwoordelijkheid ontwikkelen en bewuster stilstaan bij de keuzes die zij maken. Dat leert hen volgens Alida kritisch kijken naar zichzelf, waardoor zij in nieuwe situaties wellicht anders handelen: *“En toen was de reflectie eigenlijk: ‘dit gebeurt nou een keer, ik ben eraan gewend.’ En toen zei ik: ‘hoe voelt dit voor jou, jouw collega die dit meemaakt, zou je je anders kunnen opstellen?’”*

Volgens Marianne en Martin benadrukken is daaraan verwant dat studenten verschillende perspectieven – met diverse normen, waarden en overtuigingen – leren herkennen. Kritisch denken stelt hen in staat te onderzoeken waar deze perspectieven vandaan komen en zich daarin te verplaatsen. Dat is belangrijk in een diverse en steeds complexere samenleving waarin studenten zich tot uiteenlopende maatschappelijke vraagstukken, meningsverschillen en belangen moeten verhouden. Marianne: *“En dat je dan dus ook kijkt: naar welke bronnen zoek ik en deze bron leidt weer naar die bron, maar daar zit ook een perspectief achter hè. Dus wat wil diegene overbrengen, en hoe kunnen andere mensen daarnaar kijken? Dat ze ook openstaan voor de mening van een ander en vanuit het perspectief van een ander daarnaar kunnen kijken zonder dat ze per sé hun eigen mening hoeven te veranderen.”* Dit zorgt er enerzijds voor dat studenten bewust worden van de diversiteit aan perspectieven en de mogelijke motieven daarachter; anderzijds draagt het bij aan meer tolerantie en aan bewustwording rondom het eigen perspectief en de eigen achtergrond. Dit is belangrijk, zo zeggen docenten, in een individualistische samenleving die intoleranter lijkt te worden. Feline: *“We zien heel erg dat we wel weer– ik wil niet zeggen ‘achteruit’ gaan – maar we zien ook dat studenten soms minder tolerant zijn, richting bijvoorbeeld homo's.”* Martin vindt zelfreflectie en het verplaatsen in anderen daarom essentieel is: *“Dat je leert dat iemand anders een hele andere opvoeding heeft gehad dan jij en dat je je ook kan verdiepen in die persoon.”* Kritisch denken wordt door deze docenten dan ook impliciet verbonden aan solidariteit.

Docenten verschillen in wat zij als belangrijkste aspecten van kritisch denken zien

Hoewel alle docenten kritisch denken verbinden aan het kunnen beoordelen van informatie, bronnen en beweringen, en het kunnen onderbouwen en beargumenteren van standpunten, leggen zij hierin verschillende accenten. Zo lopen de opvattingen uiteen over de mate waarin kritisch denken context- of kennisgebonden is. Met name Klaas, Rein en Martin – alle drie docent geschiedenis of maatschappijleer – zien (theoretische en maatschappelijke) kennis als noodzakelijke basis. Kennis over democratie, het politieke systeem en de rechtsstaat zien zij als fundament voor kritisch burgerschap, waarbij individuen bewust deelnemen en invloed uitoefenen. Volgens hen kunnen studenten pas goed oordelen en beargumenteren wanneer zij over relevante feitelijke informatie beschikken en inzicht hebben in de contexten, achterliggende structuren en regels die de werking van de samenleving bepalen. Klaas: *“Ik denk altijd: eerst de kennis. Als je de kennis hebt, dan pas kan je er kritisch over nadenken. Dus ik denk dat dat hand in hand gaat.”* Ook kan de beroepsspecifieke inhoudelijke kennis die studenten hebben volgens Alida leiden tot een beter vermogen om kritisch te denken in bepaalde

beroepssituaties. Zo vertelt zij dat een student op stage vond dat een kweek van een stinkende wond van een patiënt moest worden gemaakt. Haar leidinggevende gaf haar gelijk, wat betekende dat de patiënt werd geholpen met een antibioticakuur. *“Vanuit haar deskundigheid”* dacht de studentstagiair volgens Alida kritisch en onafhankelijk na.

Andere docenten geven aan dat kritisch denken ook mogelijk is zonder uitgebreide voorkennis, zolang studenten maar openstaan voor dialoog en hun eigen standpunten kunnen verdedigen. Voor hen is kritisch denken onlosmakelijk verbonden aan bepaalde houdingen. Zo noemen Marianne en Feline een actieve, geïnteresseerde en leergierige houding als potentieel nog belangrijker dan de eerdergenoemde, instrumentelere denkvaardigheden of de voorkennis als vereiste om kritisch te denken. Feline: *“Dus ik vind dat bronnenonderzoek misschien ook belangrijk, maar minder belangrijk dan echt dat aanleren van een gesprek hebben met elkaar, vragen stellen, begrip tonen voor de ander. Ook al ben je het niet met diegene eens.”* Wanneer studenten bereid zijn om vragen te stellen, kennis op te zoeken en moeite te doen om informatie en standpunten te doorgronden, kunnen zij pas echt onafhankelijk en kritisch denken. Docenten achten zo’n open, onderzoekende houding essentieel, waarbij studenten bereid zijn verschillende perspectieven te overwegen en flexibiliteit in denken tonen door hun eigen overtuigingen tijdelijk opzij te zetten om alternatieve gezichtspunten te bekijken. Deze houdingen vinden ze met name belangrijk in de les en verbinden die openheid impliciet aan empathie en het verplaatsen in anderen. Marianne: *“Ik denk dat ze ten eerste kritisch moeten kijken naar wat iets met een ander kan doen. Als je dus in een hokje geplaatst wordt, wat doet dat met iemand? Maar ook dat ze kritisch kunnen kijken naar wat zij zelf van iemand vinden.”* Zo tonen studenten, door een open en tolerante houding aan te nemen, zich kritisch naar zichzelf en hun overtuigingen.

De breedte en betekenis van kritisch denken: tussen beroepspraktijk en maatschappelijke betrokkenheid

Uit de conceptualisering van docenten blijkt dat zij kritisch denken unaniem beschouwen als een vak- en contextoverstijgende vaardigheid. Wel verschilt de mate waarin zij dit maatschappelijk duiden: sommige docenten benadrukken het belang van kritisch denken in relatie tot bredere maatschappelijke vraagstukken, terwijl anderen het vooral plaatsen binnen persoonlijke reflectie en de voorbereiding op de beroepspraktijk van studenten.

Enerzijds wordt het belangrijk geacht in het kader van de voorbereiding op de toekomstige beroepspraktijk van studenten. Docenten geven in de interviews aan dat studenten in hun werkveld te maken krijgen met diverse situaties en mensen, en dat het belangrijk is dat zij hier bewust, kritisch en weloverwogen op kunnen reageren binnen de context van hun

beroep. In veel gevallen komen mbo-studenten terecht in maatschappelijke sectoren en sociale beroepen, waarin zij zich professioneel en open moeten kunnen verhouden tot anderen, door verschillende perspectieven te herkennen en te overwegen, voordat zij een standpunt innemen of handelen. Volgens hen speelt kritisch denken een rol bij het kunnen verplaatsen in en het analyseren van achterliggende redenen voor gedrag of opvattingen van anderen, wat hen toleranter en ontvankelijker maakt en hen versterkt in hun rol als professional in het beroep. Feline: *“Dus dat ze ook leren omgaan met dat soort conflictsituaties, want die gaan ze in hun werk ook tegenkomen. Mensen die boos zijn, agressief, wat dan ook. En dat heb je in de echte wereld natuurlijk ook.”* Door kritisch te denken zijn zij bovendien beter in staat om handelingsmogelijkheden te verkennen in uiteenlopende, soms onwenselijke situaties. Zo geeft Klaas aan dat het belangrijk is dat studenten zaken durven aan te kaarten: *“Straks op stage, stel, je zit op een verkeerde bureaustoel. Of er lekt iets, er zijn allemaal schimmels op de muren – dat soort dingen.”* Voor docenten is kritisch denken dan ook een vaardigheid die ervoor kan zorgen dat studenten als toekomstige professionals autonoom kunnen handelen en tegen collega's, leidinggevendenden of andere autoriteiten durven in te gaan wanneer zij iets signaleren. Docent Alida zag dat in haar eerdergenoemde voorbeeld waarbij haar student de beslissing van een meerdere ter discussie durfde te stellen: *“Maar toen heeft ze het toch tegen de arts gezegd, wat zei de arts: jij moet inderdaad een kweek afnemen. Dus dat vind ik dus wel kritisch nadenken van haar. Dat heeft er wel toe geleid dat [...] er toch een kweek werd afgenomen.”*

Sommige docenten koppelen kritisch denken nadrukkelijk aan maatschappelijke betrokkenheid en het vermogen om maatschappelijke trends en ontwikkelingen te duiden. Volgens hen zouden studenten bereid moeten zijn om zich in maatschappelijke thema's te verdiepen, vraagstukken te herkennen en de onderlinge samenhang van gebeurtenissen en keuzes te begrijpen. Dit vraagt om een onderzoekende houding, niet alleen binnen de beroepscontext en eigen leefwereld, maar ook ten aanzien van politieke, sociale en actuele ontwikkelingen in de samenleving. Kritisch denken wordt daarmee niet gezien als een geïsoleerde vaardigheid, maar ook als een bredere eigenschap die zich idealiter manifesteert in veel, zo niet alle domeinen van het leven. Niet alleen in de les, bij het beoordelen van informatie(bronnen) of in het uitoefenen van het beroep, maar ook als autonome burgers. Rein: *“Het is en denk ik. Dat je dus ook kritisch moet zijn, vind ik, richting de samenleving.”* En zo zegt Alida: *“Vroeger was er ook een onderdeelje dat heette dan ‘de kritische consument.’ En dan denk ik: niet alleen als consument moet je kritisch zijn, maar ook als mens.”* Op die manier stelt kritisch denken studenten in staat om als burger een gefundeerd standpunt in te nemen over de bestaande verhoudingen en systemen, en daarbij de huidige gang van zaken ter

discussie te stellen. Zo draagt kritisch denken volgens deze docenten in belangrijke mate bij aan bewustwording rondom betwistbare (maatschappelijke) verhoudingen, waarbij Rein studenten bijvoorbeeld meegeeft: *“En jullie worden dus relatief slecht betaald hè, wat kun je daaraan doen? Dus op zo’n manier zien ze ook wel het belang van bijvoorbeeld vereniging in of van een vakbond of zoiets.”* Kritisch denken in het kader van burgerschap betekent volgens hen dan ook dat studenten zich bewuster worden van de veranderbaarheid van zaken en hun vermogen om als individu een verschil te maken. Zo beschrijft Marianne een voorbeeld waarbij studenten leren over de impact van verspilling van materialen op de werkvloer: *“Dat je dus ook echt de impact van al dat afval, dat je daar invloed op hebt als individu eigenlijk hè.”* Kritisch denken kan daarmee leiden tot meer persoonlijke en maatschappelijke verantwoordelijkheid en het in gang willen zetten van verandering waar mogelijk.

Manieren waarop docenten kritisch denken stimuleren bij studenten in hun lespraktijk
Vrijblijvende kaders en institutionele beperkingen zorgen voor een docentafhankelijke invulling van kritisch denken

De interviews beschrijven enkele uitdagingen ten aanzien van het vak burgerschap en rondom het stimuleren van kritisch denken. Mede vanwege bezuinigingen uit het verleden is er sprake van een gebrek aan tijd, helderheid en prioriteit voor burgerschap, waardoor de aanpak van docenten uiteenloopt en niet iedere docent gekwalificeerd of gemotiveerd is om het vak betekenisvol in te vullen. Zo vertellen docenten dat er regelmatig collega’s naar voren werden geschoven die simpelweg “wat uurtjes over hadden”.

Docenten herkennen zich in de kritiek op het gebrek aan eenduidigheid en de grote vrijblijvendheid van het vak. Zo zegt Klaas: *“Maar dat is nu heel vrij. Nu is burgerschap gewoon een inspanningsverplichting dus er is totaal niks, ook niets wettelijk geregeld. Je moet alleen het voldaan hebben, dus de inspanning gedaan. Maar het maakt dus ook niet uit of je nou toetsen doet of een portfolio. Er zijn ook mensen die gaan met de studenten afval ophalen en dan maken ze daar een kunstwerk van.”* Doordat er momenteel geen eenduidige werkwijze is, verschilt het volgens de geïnterviewde docenten per opleiding of locatie hoe de inspanningsverplichting concreet vorm krijgt in de les en hoe de studenten het vak afsluiten. In vrijwel alle gevallen moeten zij verschillende opdrachten of (portfolio)producten opleveren waarin zij met burgerschapsthema’s aan de slag zijn geweest. Waar sommige docenten, zoals Klaas, Rein en Martin, echter gebruikmaken van een (werkboek)methode en ook kennistoetsen afnemen, leggen andere docenten vooral de focus op het portfolio, presentaties en de inzet van studenten tijdens de lessen. Zo vertelt Alida: *“Ze moeten nu een portfolio samenstellen en eigenlijk is dat automatisch goed, en dan moeten ze er nog wel wat over vertellen natuurlijk.”*

Hoewel kritische denkvaardigheden worden genoemd in de algemene kwalificatie-eisen, ontbreekt het in beoordelingscriteria aan een expliciete operationalisering van wat onder kritisch denken wordt verstaan en wat er van studenten wordt verwacht. Daardoor is het volgens de geïnterviewde docenten de vraag in hoeverre er overal binnen het burgerschapsonderwijs aandacht wordt geschonken aan kritisch denken. Marianne: *“Het is heel docentaafhankelijk denk ik, hoe je dat doet en of je dat überhaupt doet. Want we moeten daar aandacht aan besteden, maar doe je dat als docent ook echt heel bewust? Weet ik niet.”* Docenten geven aan dat kritisch denken voor hen meer overal in verweven zit, dan dat het een expliciet lesdoel is waarop ze studenten controleren. Klaas: *“Het komt meer overal een beetje in terug, dat is het meer.”* Daardoor vullen docenten de abstracte formuleringen ten aanzien van kritisch denken subjectief in en blijft het veelal iets waarvan ze tijdens de lessen hopen dat het zich bij studenten manifesteert. Zo vertelt Feline dat ze kritisch denken niet als zodanig beoordeelt, maar *“meer in de les denk ik, dus ik let meer op de inzet, zeg maar.”* Alida geeft aan dat zij vooral het reflecterende vermogen van de student ten aanzien van hun (portfolio-)opdrachten wil terugzien: *“Ik let vooral op: reflecteren ze? En dan is een onderdeelje ervan kritisch nadenken... Maar als er helemaal geen eigen reflectie is, dan moeten ze met een aanvulling komen. Zonder reflectie geen leren, dus het is echt: je hebt iets gedaan, je hebt een bewijsstuk en je hebt de reflectie.”* Kritisch denken wordt in de afronding dan ook vaak persoonsgericht opgevat, waarbij de focus ligt op hoe studenten reflecteren op hun eigen rol in relatie tot hun beroep en de samenleving. Gezien de grote mate van vrijblijvendheid, het gebrek aan uniformiteit en de docentaafhankelijke invulling van kritisch denken binnen het burgerschapsonderwijs, benadrukken de geïnterviewde docenten dan ook unaniem het belang van een goede, gekwalificeerde docent die belang hecht aan deze competentie in relatie tot burgerschap en de tijd en middelen heeft om studenten hierin optimaal te stimuleren.

Er wordt afgestemd op de mbo-student: actualiteit, beroepspraktijk en belevingswereld

Uit de materialen en de antwoorden op de vraag naar hun eigen aanpak om kritisch denken door studenten te stimuleren, blijkt dat de docenten hun burgerschapslessen proberen af te stemmen op de mbo-student. Docenten bouwen de complexiteit van onderwerpen en theorieën geleidelijk op: in het eerste jaar kiezen zij voor toegankelijke thema's en theorieën dan in de daaropvolgende jaren, om zo ruimte te creëren voor groei. Daarnaast proberen ze de leerdoelen en beoordelingscriteria van het vak behapbaar te maken door concrete vertalingen te maken in Powerpoints en gebruik te maken van visuele middelen. Onderwerpen worden niet alleen theoretisch toegelicht maar bijvoorbeeld ook van een aansprekend filmpje voorzien, zoals de video over vakbonden in Klaas' opdracht over het thema arbeidsvoorwaarden, die

studenten kunnen kijken voordat ze aan de vragen beginnen. Omdat studenten daarnaast vaak geen onderwerpen kunnen kiezen voor hun portfolio-opdrachten, bedenkt Alida handvatten door ze te wijzen op de sustainable development goals van de Verenigde Naties. Ook Marianne legt uit dat de mbo-student richting nodig heeft: *“Maar je moet dat natuurlijk bij deze doelgroep wel een beetje sturen, want als je ze met een vage opdracht aan de slag laat gaan, daar kunnen ze niet mee uit de voeten, in ieder geval in het begin niet.”* Tegelijkertijd krijgen studenten keuzevrijheid, zodat ze thema’s kunnen behandelen die voor hen herkenbaar en interessant zijn.

Dit is volgens docenten tevens belangrijk vanwege een gebrek aan motivatie voor het vak – iets wat meerdere docenten merken bij studenten, en volgens hen mede samenhangt met een vernauwd blikveld en een beperkte betrokkenheid bij maatschappelijke kwesties. Rein verklaart dit als volgt: *“Maar het punt is: [...] deze mensen waar je nu over praat, dat zijn meisjes en die zitten tussen de 16 en de 20 jaar over het algemeen – die hebben wel belangrijkere dingen aan hun hoofd dan dit allemaal hè. Dat zijn geen sociologen in opleiding ofzo, dat zijn bij mij tandartsassistenten, apothekersassistenten...”* Sommige studenten volgen bovendien het nieuws niet of weinig, zien problemen in de samenleving niet altijd en ervaren burgerschap geregeld als belerend of weinig relevant voor hun eigen leven. Omdat veel studenten bovendien al vaste standpunten hebben gevormd, staan zij minder open voor andere perspectieven en tonen zij een weinig onderzoekende houding, wat het soms lastig maakt hen uit te dagen tot kritisch en reflectief denken.

Om die motivatie te stimuleren en de lessen betekenisvol te maken, verbinden docenten de onderwerpen veelal aan de actualiteit, zoeken ze zoveel mogelijk raakvlakken met de beroepspraktijk en proberen ze tegelijkertijd de link te leggen met maatschappelijke ontwikkelingen. Zo vertelt Marianne: *“De zorgtekorten is natuurlijk een thema wat heel veel voorkomt. Ze hebben nu net weer een cao, hè loonsverhoging, nou dat vliegen we er dan ook in.”* Alida haalt daarnaast het voorbeeld aan waarbij een student op stage te maken kreeg met discriminatie en seksisme, wat een concreet aanknopingspunt vormde om een gesprek over deze kwesties op gang te brengen omdat het raakt aan hun persoonlijke ervaringen. Ook via opdrachten die aansluiten bij het mediagebruik van studenten wordt geprobeerd de betrokkenheid te vergroten. Zo laat Martin studenten een protestpost op social media maken, waarbij zij eerst bestaande, zelfgekozen berichten kritisch onderzoeken op inhoud, doel en betrouwbaarheid, om vervolgens zelf een boodschap te formuleren. Tegelijkertijd sluit de praktische en creatieve aard van de opdracht goed aan bij de mbo-studenten, wat bijdraagt aan hun motivatie. Op deze manieren proberen docenten het lesmateriaal concreet en herkenbaar te

maken, zodat studenten de inhoud kunnen relateren aan hun eigen beleavingswereld en toekomstige beroep.

Stap voor stap: introduceren, informeren en onderzoek doen

Als voorbereiding voor het stimuleren van kritisch denken zorgen docenten dat zij de onderwerpen die worden besproken passend introduceren. Wat bij veel materialen die hierbij worden ingezet opvalt is dat deze veelal als inleiding, en vervolgens als gespreksstarter dienen. Deze zijn aansprekend en interactief, zoals het fotospel van Marianne, dat het thema stereotypen en vooroordelen aansnijdt met vragen als “Wie zou je liever niet tegenkomen ’s nachts?” en “Wie vertrouw je het meeste?”. Vervolgens beantwoorden studenten zelfstandig verdiepende vragen die verbanden leggen met overkoepelende thema’s en maatschappelijke vraagstukken, zoals discriminatie. Deze vragen stimuleren studenten om te reflecteren op hun eigen ervaringen en overtuigingen en te herkennen hoe deze thema’s terugkomen in hun werk en de samenleving.

Met name Martin, Rein en Klaas besteden in werkboekopdrachten gericht aandacht aan het bijbrengen van kennis, theorie en inzichten over democratische principes en de werking van de samenleving, omdat zij in de praktijk merken dat het kennisniveau van studenten vaak beperkt is, waardoor studenten moeite hebben maatschappelijke vraagstukken in een bredere context te plaatsen. Ook willen ze studenten bewust maken van oorzaak-gevolgrelaties door bijvoorbeeld de consequenties te bespreken van door politici geopperde maatregelen. Rein: *“Die zegt het eigen risico afschaffen, maar er zit wel een prijskaartje aan van 6 miljard. Als je dat afschaft moet je dus daar weer geld voor zien te krijgen. Je probeert ze wel wat bij te brengen en de kosten die het met zich meebrengt hè, alles.”* Daar hoort ook bij het bewust maken van studenten van foutieve informatie en desinformatie, door kwesties van verschillende kanten te belichten, te bespreken hoe algoritmes en sociale media bijdragen aan een vertekend beeld, en studenten te leren hoe zij zelf informatie kunnen verifiëren. Rein: *“Dus dat je kritisch kijkt van ja: klopt het wel of klopt het niet hè? Soms ook een soort van factchecking. Van wat is de waarheid?”* Bij de doelgroep in het mbo is het volgens de docenten van belang hen dit expliciet te leren, omdat zij dit lastig vinden en kwetsbaarder zijn voor desinformatie. Marianne: *“[...] Ik denk dat bij de mbo-student wel iets is wat je ze echt moet leren, in vergelijking met een universitaire student.”*

Docenten kiezen er in veel gevallen voor om de studenten daarna ook zélf onderzoek te laten doen en problemen te analyseren. Wanneer zij vervolgens de juiste informatie en context bij een kwestie ontdekken, merkt Marianne dat dit hun inzicht verdiept en hen confronteert met het feit dat hun eerste oordeel vaak gebaseerd is op aannames of onvolledige informatie: *“Dus*

dat de feiten dan toch wel anders liggen dan je aanvankelijk denkt [...] En als je dan eens erin duikt, zonder dat je meteen een studie van drie weken hè, de theorie moet uitpluizen, maar gewoon dat je in eigenlijk een half uur met de juiste bronnen al heel veel kunt vinden ook. Wat soms je mening of je standpunt bevestigt, maar soms ook niet.” Daarom vormt samen kritisch kijken naar de herkomst en betrouwbaarheid van informatie volgens de docenten een essentieel onderdeel van kritisch denken in de onderwijspraktijk. Deze aanpak draagt niet alleen bij aan het ontwikkelen van kritisch denkvermogen, maar ook aan maatschappelijk bewustzijn, doordat studenten worden uitgedaagd na te denken over achterliggende oorzaken van maatschappelijke problemen, de gevolgen voor verschillende groepen en mogelijke oplossingsrichtingen.

Kritisch denken in uitvoering: actieve deelname en ervaringsgericht leren

Voor de meeste docenten komt het stimuleren van kritisch denken het meest tot uiting in praktische, interactieve werkvormen die onderwerpen en thema's voor studenten zo levendig en relevant mogelijk maken. Er wordt bewust gekozen voor lesactiviteiten waarbij studenten actief deelnemen, elkaar bevragen en onderbouwen wat zij vinden. Sommige docenten zetten hiervoor klassikale discussies in. Alida: *“Ik vind dat daar eigenlijk het meeste leerrendement in zit. Als we met zijn allen zitten. De discussie.”* Ethische vraagstukken en prikkelende, soms controversiële stellingen worden ingezet om kritische gesprekken op gang te brengen. Zo blijkt uit de materialen dat studenten bijvoorbeeld moeten reageren op stellingen als “Een roker mag geen longtransplantatie ondergaan”, waarbij ze hun standpunt moeten formuleren en verdedigen. Zo'n werkvorm vraagt van studenten dat zij niet alleen hun mening vormen, maar ook oorzaken en gevolgen van maatschappelijke keuzes overzien en verschillende perspectieven meenemen in hun overwegingen. Docenten nemen hier zelf een actieve rol, door het gesprek in goede banen te leiden, te zorgen voor een veilig klasklimaat waarin iedereen zijn mening mag delen, en door soms ook zelf deel te nemen in het debat – juist bij gevoelige onderwerpen. Omdat studenten zijn mening op prijs stellen, deelt Klaas die: *“Blijf je altijd de neutrale partij of meng je je daar zelf in? Ik zeg altijd [...] ‘Zo kijk ik er tegenaan’, maar ik leg het wel uit. [...] Juist dan heb je soms ook weer een discussie en gesprek over: waarom dan? En dan hoop je dat in ieder geval studenten erover gaan nadenken en dan creëer je dus ook wat meer een open houding, dus dat openstaan voor andere ideeën.”*

Naast klassikale werkvormen zetten docenten ook buitenschoolse en actiegerichte activiteiten in om studenten kritisch te laten nadenken over maatschappelijke vraagstukken. Deze nodigen studenten nadrukkelijk uit tot kritische participatie, waarbij zij leren bestaande situaties te bevragen, verschillende perspectieven te overwegen en bij te dragen aan concrete verbeteringen. Zo wordt bijvoorbeeld tijdens de *Tienskipsidei* in de Harmonie met groepen

gewerkt aan plannen om iets binnen de gemeenschap te verbeteren. Ook culturele activiteiten, zoals een toneelstuk over de verdeling van Europese subsidies of een uitstapje naar het Fries Museum, worden gebruikt om abstracte maatschappelijke kwesties concreet en invoelbaar te maken. Docenten benoemen dat juist dit soort ervaringsgerichte werkvormen bijdragen aan de betrokkenheid en motivatie van studenten, en daarmee aan de ontwikkeling van kritisch denken. Rein: *“En zo zie je ook: een verdelingsvraagstuk wordt op die manier leuk naar voren gebracht en praktisch gemaakt.”* Volgens sommigen verschuift het burgerschapsonderwijs daarmee langzaam van een overwegend socialiserend karakter naar meer kritische vorming. Zo zegt Feline: *“En het is wat meer richting: wat kan ik doen als burger en wat kan ik doen als groep en waar kan ik invloed uitoefenen? En dat komt eigenlijk steeds meer omhoog [...]. Ik denk dat de tijd daar nu ook wel om vraagt.”*

Een ander voorbeeld is het project waarin afval uit praktijklokalen werd verzameld en tentoongesteld in een sporthal, als startpunt voor een gesprek over materiaalverspilling in de zorg en de verantwoordelijkheid van zorgprofessionals. Studenten maakten hiervan een kunstwerk en volgden aansluitend een tienweekse lessenreeks waarin zij onderzochten wat zij als verpleegkundige in opleiding kunnen bijdragen aan het beperken van afval. Daarbij deden zij onderzoek op basis van suggesties van docenten en eigen aanvullende bronnen, waarna ze hun bevindingen en voorstellen uiteindelijk presenteerden. Tot slot werden studenten in Felines opdracht ‘Brief aan de directie’ uitgedaagd knelpunten binnen hun schoolomgeving te signaleren en hiervoor verbetervoorstellen te formuleren en te presenteren. Door hen te laten nadenken over het belang van hun ideeën voor medestudenten, personeel en de organisatie als geheel, worden zij gestimuleerd om vanuit verschillende perspectieven te redeneren en actief bij te dragen aan veranderingen binnen hun directe leefomgeving. Zo vertelt Feline: *“Ze moeten dan ook argumenten geven: waarom ze dat dan willen en ook wat dan in het belang is voor de rest van de school, dus niet alleen wat voor hun belangrijk is, maar ook voor andere studenten of voor eventueel docenten of mensen die hier werken, facilitair. [...] Kun je dat ook eens belichten van: hé, je wil dit, maar dat gaat vaak ook ten koste van iets anders.”* Deze werkwijzen combineren eigenaarschap, maatschappelijke betrokkenheid en informatievaardigheden, en dagen studenten uit om vanuit verschillende perspectieven naar een concreet probleem te kijken en oplossingen te formuleren.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was inzicht te krijgen in hoe docenten burgerschap binnen het mbo invulling geven aan het bevorderen van kritisch denken bij studenten. Daarbij is specifiek onderzocht hoe zij kritisch denken conceptualiseren, welk belang zij hieraan hechten in het kader van burgerschapsvorming en op welke wijze zij dit stimuleren tijdens hun lessen.

Uit de resultaten blijkt door gebrek aan eenduidigheid rondom kritische denkvaardigheden binnen het vak burgerschap, dat de conceptualisering en aanpak rondom kritisch denken subjectief en docentafhankelijk is. Net als in de literatuur zijn hun perspectieven en benaderingen rondom kritisch denken uiteenlopend en leggen verschillende docenten verschillende accenten. Allen hechten zij vanwege de hedendaagse context groot belang aan dat studenten informatie en beweringen kritisch kunnen beoordelen en desinformatie kunnen herkennen. Zij zien dit als essentieel voor zorgvuldige meningsvorming en lijken daarmee aan te sluiten bij traditionele benaderingen die kritisch denken conceptualiseren als een metacognitief en reflectief proces dat leidt tot het verbeteren van het eigen denken en rationeel onderbouwde oordelen (Halpern, 1998; Kuhn, 1999; Siegel, 1988).

Docenten herkennen zich in het geringe kennisniveau van studenten, dat volgens sommigen van hen uitdagingen creëert rondom kritisch denken (Abrami et al., 2015; Bronnemans-Helder, 2011). Tegelijkertijd verschilt de mate waarin zij specifieke kennis noodzakelijk achten om kritisch te kunnen denken; waar sommige docenten kennis en theoretische achtergrond essentieel vinden, richten andere docenten zich meer op de open en onderzoekende houdingen van studenten in de les, en hun bereidheid om zich in verschillende perspectieven te verplaatsen. Hieruit blijkt naast kritisch-rationeel ook een notie van affectief burgerschap, waarbij ook inclusiviteit en solidariteit centraal staan en kritisch denken onlosmakelijk verbonden is aan betrokkenheid bij anderen (Hung, 2010; Thayer-Bacon, 1999). Hoewel de accenten in de benadering van docenten verschillen, wijzen interviews en lesmateriaal dan ook op een samenhang tussen socialisatie en kritische vorming.

Ook uit de breedte waarvoor kritisch denken kan worden ingezet, blijkt variatie tussen docenten. Voor sommige docenten heeft kritisch denken vooral een rol in de voorbereiding op de beroepspraktijk, zodat studenten een autonome professionele houding ontwikkelen waarbij ze met conflictsituaties kunnen omgaan en situaties kritisch kunnen benaderen (Zuurmond et al., 2023). Anderen beschouwen kritisch denken ook als een bredere maatschappelijke houding, waarbij studenten leren om maatschappelijke ontwikkelingen te begrijpen en zich als betrokken burgers te verhouden tot complexe vraagstukken. Deze visie vertoont raakvlakken met de meer

gecontextualiseerde benaderingen zoals de kritisch-pedagogische, die aanzetten tot het bevragen van de status-quo (Freire, 1970; Sibbett, 2016; Ten Dam & Volman, 2004).

Alle docenten stemmen af op de mbo-student door lessen en opdrachten te laten aansluiten bij actualiteit, beroepspraktijk en persoonlijke belevingswereld (Zhao et al., 2023). Ze hanteren een opbouw in de complexiteit van onderwerpen en theorie en gebruiken toegankelijke thema's, visuele middelen en praktijkvoorbeelden. Daarbij koppelen ze onderwerpen aan actuele kwesties en concrete ervaringen van studenten, om de motivatie te vergroten en kritisch denken betekenisvol en toepasbaar te maken. De manier waarop individuele docenten kritisch denken conceptualiseren hangt direct samen met hoe zij er in hun eigen onderwijspraktijken praktisch invulling aan geven. Dat betekent dat docenten die mediawijsheid en het onderbouwen van standpunten het belangrijkste vinden dit ook als centrale graadmeter voor kritisch denken zien, terwijl docenten die kritisch denken als een bredere competentie opvatten, in hun opdrachten daarnaast ook vaker kritische oplossingsgerichtheid ten aanzien van beroepsgerelateerde en maatschappelijke vraagstukken willen zien.

Hoewel kritisch denken het meest effectief wordt gestimuleerd wanneer het zowel in de vakinhoud wordt geïntegreerd als expliciet wordt behandeld als leerdoel (Abrami et al., 2008; Radulović & Stančić, 2017), blijkt het in de onderwijspraktijk vooral impliciet aanwezig te zijn. Wel kunnen meerdere bewezen effectieve elementen worden herkend aan de strategieën van de docenten, welke tevens bij de specifieke onderwijspraktijk van het mbo passen. Zo wordt kritisch denken veelal gekoppeld aan specifieke vakinhoud en worden er verschillende werkvormen gecombineerd (Radulović & Stančić, 2017). Omdat docenten het geringe kennisniveau, evenals de rol van belemmerende overtuigingen van studenten, en daarmee de uitdagingen ten aanzien van kritisch denken, herkennen, leiden ze onderwerpen in door samen te kijken naar de context en verschillende kanten van een vraagstuk te belichten (Bailin & Battersby, 2015). Om de discussie op gang te brengen, worden onderwerpen soms versimpeld of licht gepolariseerd geïntroduceerd (Tryggvason & Mårdh, 2019). Alle docenten zorgen vervolgens voor dialoog waarbij verschillende perspectieven worden ingebracht, wat studenten de gelegenheid biedt na te denken over complexe, vaak morele vraagstukken en in aanraking te komen met uiteenlopende en soms tegenstrijdige standpunten (Abrami et al., 2015; Ten Dam & Volman, 2004). Als gespreksleider van discussies en andere interactieve werkvormen, zorgen ze voor een ondersteunende leeromgeving door vragen te stellen, verschillende meningen ruimte te geven en de kritische houding van de student middels feedback te stimuleren (Abrami et al., 2015; Ten Dam & Volman, 2004). Zij bevorderen deze houding door zelf het voorbeeld te geven en kritisch te reflecteren op eigen aannames (Ten Dam & Volman, 2004). Tot slot

werken sommige docenten met realistische contexten waarbij ‘echte’ problemen en actuele kwesties centraal staan, wat betrokkenheid bij mbo-studenten vergroot door hun voorkeur voor praktische en interactieve werkvormen (Zhao & Ko, 2024). Juist deze activerende benadering, in plaats van passieve kennisoverdracht, blijkt effectiever in het stimuleren van kritisch denken in het mbo (Abrami et al., 2015; Ten Dam & Volman, 2004).

Zo proberen docenten op verschillende manieren om te gaan met de complexiteit van onderwerpen en de studentenpopulatie van het mbo, en kritisch denken te verenigen met burgerschapsvorming. Het kritisch kijken naar informatie(bronnen), het reflecteren op eigen overtuigingen en keuzes, verschillende perspectieven kunnen innemen en de status-quo bevragen, zorgt voor de ontwikkeling van kritische meningsvorming, autonomie en verantwoordelijkheid, waarbij studenten op uiteenlopende vlakken weloverwogen keuzes kunnen maken. Hoewel bepaalde docenten meer nadruk leggen op normen en waarden, blijkt uit de materialen en de interactieve opdrachten daarnaast ook bevordering van eigenaarschap en kritisch burgerschap. Het burgerschapsonderwijs in het mbo lijkt dan ook te zijn verschoven van overwegend socialiserend richting meer kritisch vormend, en daarmee naar meer nadruk op de subjectificatiefunctie (Biesta, 2009; Van der Ploeg, 2020).

Praktische implicaties

Om kritisch denken structureel te verankeren binnen het burgerschapsonderwijs, verdient het aanbeveling om binnen een professionele leergemeenschap zoals een vakgroep te werken aan een samenhangend lange-termijnbeleid waarin de positie van kritisch denken expliciet wordt vastgesteld en duidelijke richtlijnen en doelen worden gesteld, gebaseerd op een gedeelde en gedragen visie op burgerschap. Dit beleid dient niet rigide te zijn, maar voortdurend onderwerp van gezamenlijke reflectie en dialoog tussen docenten (De Neve & Devos, 2017). Zo ontstaat een geïntegreerde, uniforme didactische aanpak waarbij kritisch denken in de volle breedte kan worden gestimuleerd volgens bewezen effectieve strategieën die tevens aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de mbo-doelgroep. Dit betekent een combinatie van de in de literatuur beschreven strategieën en de door de docenten beschreven aanpakken, waarbij studenten langdurig en herhaaldelijk kunnen oefenen met kritisch denken in uiteenlopende situaties (Halpern, 1998; Lai, 2011; Zaphir, 2020). Tegelijkertijd is er niet één aanpak de beste: met elkaar in gesprek blijven over de inhoud, doelen en didactische aanpak laat ruimte voor bijstelling en actualisering, passend bij de dynamische aard van onderwijs en maatschappelijke vraagstukken. Zo’n gezamenlijke dialoog draagt bij aan collectieve verantwoordelijkheid waarbij docenten zich samen eigenaar voelen van de kwaliteit en verdere ontwikkeling van het vak (De Neve & Devos, 2017). Door onderlinge ervaringen te delen, afspraken af te stemmen

en gezamenlijk doelen te formuleren, wordt het onderwijs minder solistisch en ontstaat een gedeelde professionele cultuur waarin kritisch denken consistent wordt ingebed (Deci et al., 1991). Daarbij kan ook worden verkend hoe kritisch denken in het gehele curriculum geïntegreerd kan worden en in verschillende contexten en situaties kan worden gestimuleerd als vakoverstijgende competentie. Tot slot benadrukken zowel docenten als de bestaande literatuur de noodzaak van een professionaliseringsimpuls die zorgt voor gekwalificeerde docenten die met vertrouwen en motivatie de uitdagingen van burgerschapsvorming in het onderwijs tegemoet gaan (Deci et al., 1991; Radulović & Stančić, 2017).

Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Een belangrijke beperking van dit onderzoek is dat de geïnterviewde docenten op dezelfde, recent gefuseerde instelling lesgeven en mogelijk een *selection bias* vertegenwoordigen doordat zij zich betrokken voelen bij het burgerschapsonderwijs. Deze intrinsieke motivatie kan ertoe leiden dat zij meer aandacht besteden aan kritische vorming dan hun collega's die minder urgentie ervaren voor dit vakgebied. Hierdoor bestaat het risico dat de bevindingen een te positief of eenzijdig beeld geven van de praktijk, en dat het perspectief van minder betrokken docenten onvoldoende is meegenomen. Dit beperkt de generaliseerbaarheid van de resultaten binnen de gehele docentengroep van de onderwijsinstelling.

Voor vervolgonderzoek is het aan te raden om de perspectieven van een bredere en meer diverse groep docenten te betrekken, waaronder ook diegenen die minder expliciete aandacht aan kritisch denken besteden. Dit kan bijvoorbeeld via een kwantitatieve enquête onder meerdere instellingen of middels gerichte interviews met een grotere en diversere groep docenten. Hierdoor kan een vollediger beeld ontstaan van de variatie in opvattingen en praktijk, en kunnen belemmeringen en succesfactoren op een meer genuanceerde wijze worden onderzocht. Bovendien kan dit bijdragen aan docentprofessionalisering en een meer doelgerichte docentallocatie, wat uiteindelijk leidt tot een kwaliteitsverbetering van het vak burgerschap. Door te investeren in docenten die kritisch denken effectief integreren in hun onderwijs, wordt de didactische kwaliteit verhoogd en ontstaat er een sterker fundament voor de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden bij studenten binnen het burgerschapsonderwijs in het mbo.

Literatuurlijst

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically. *Review Of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, Dai. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.
- Adams, W.C. (2015). Conducting Semi-Structured Interviews. In *Handbook of Practical Program Evaluation*, 4, 492-505. Jossey-Bass.
- Bailin, S., & Battersby, M. (2015). Teaching Critical Thinking as Inquiry. In *Palgrave Macmillan eBooks*. <https://doi.org/10.1057/9781137378057.0012>
- Bailin, S., & Siegel, H. (2003). Critical thinking. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181-193). Blackwell Publishing.
- Barton, K. C. (2015). Elicitation Techniques: Getting People to Talk About Ideas They Don't Usually Talk About. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179–205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Van den Berg, E., & Maslowski, R. (2021). *Burgerschap in het mbo: een verkenning van de stand van zaken*. Universiteit Twente.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Sense Publishers.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal Of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Biesta, G. (2016). *Het leren voorbij*. Democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst. Culemborg: Phronese.

Den Boer, P., & Leest, B. (2021). *Evaluatie burgerschapsagenda mbo 2017-2021*.
<https://www.expertisepuntburgerschap.nl/wp-content/uploads/2022/11/Eindrapport-Evaluatie-Burgerschapsagenda-mbo-2017-2021.pdf>

Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education* (pp. 62–81). Routledge.

Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for Interview Research: The Interview Protocol Refinement Framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>

Daas, R., ten Dam, G., Dijkstra, A.B., Karkdijk, E.M., Naayer, H.M., Nieuwelink, H., & van der Veen, I. (2023). *Burgerschap in Beeld. Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4–10.

Ennis, R. H. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2). <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>

Examen- en kwalificatiebesluit WEB. (2023). *Bijlage 1 horend bij artikel 17a, derde lid*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
<https://wetten.overheid.nl/jci1.3:c:BWBR0027963&bijlage=1&z=2023-01-01&g=2023-01-01>

Expertgroep Burgerschapsonderwijs mbo. (2023). *Burgerschapsonderwijs in een veranderende samenleving: Herijking kwalificatie-eisen burgerschapsonderwijs mbo*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
<https://open.overheid.nl/documenten/ronl-f828f168c8d6c4bc6bf641e7f8826addf706c341/pdf>

Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. The Delphi Report.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6e ed.). SAGE.

Friedman, H. H. (2023). Cognitive Biases and Their Influence on Critical Thinking and Scientific Reasoning: A Practical Guide for Students and Teachers. *SSRN Electronic Journal*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2958800>

Furedi, F. (2009). *Wasted. Why education isn't educating*. London/New York: Continuum International Publishing Group.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

Hoskins, B., D'Hombres, B., & Campbell, J. (2008). Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3), 386–402. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.3.386>

Hung, R. (2010). In Search of Affective Citizenship: From the Pragmatist-Phenomenological Perspective. *Policy Futures in Education*, 8(5), 488–498.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.5.488>

Inspectie van het Onderwijs. (2021). De Staat van het Onderwijs 2021.

Inspectie van het Onderwijs. (2023). De Staat van het Onderwijs 2023.

Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations, and Young People's Attitudes*. London: Palgrave Macmillan.

Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review Research Report*. London: Pearson.

Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., Seifert, C. M., Schwarz, N., & Cook, J. (2012). Misinformation and its correction: Continued influence and successful debiasing. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(3), 106–131.
<https://doi.org/10.1177/1529100612451018>

De Neve, D., & Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 23(3), 262-283.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206524>

Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E. J., Kuiper, E., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen: lessen uit wetenschap en praktijk*.

Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327–344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>

Paul, R. W., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34–35.

- Peppen, L. M. v., & Van Gog, T. A. J. M. (2020). *Fostering critical thinking : Generative processing strategies to learn to avoid bias in reasoning* [Proefschrift]. Erasmus University Rotterdam.
- Van der Ploeg, P. (2020). *Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme: Analyse van 20 jaar burgerschapsvormingsbeleid*. NRO-Werkplaats Democratisering van Kritisch Denken.
- Radulović, L., & Stančić, M. (2017). What is Needed to Develop Critical Thinking in Schools? *Center For Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 9–25.
<https://doi.org/10.26529/cepsj.283>
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.
- Thayer-Bacon, B. (1999). *Caring and its relationship to critical thinking*. *Educational Theory*, 49(2), 173–189. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00173.x>
- Tjeenk-Willink, H. (2018). *Groter denken, kleiner doen*. Een oproep. Amsterdam: Promotheus.
- Tryggvason, Á., & Mårdh, A. (2019). Political emotions in environmental and sustainability education. In *Routledge eBooks* (pp. 234–242).
<https://doi.org/10.4324/9781351124348-21>
- Waslander, S. (2021). *Het publieke karakter van onderwijs*. In Tilburg University: TIAS: School for Business and Society.
- Van de Werfhorst, H. G., & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36, 407–428.
- Wet educatie en beroepsonderwijs. (2024). Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/>

Witschge, J., & van de Werfhorst, H. G. (2016). Standardization of lower secondary civic education and inequality of the civic and political engagement of students. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 367–384.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1068817>

Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology* (7e ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Zaphir, L. (2020). Rationality, bias, and prejudice: developing citizens' ability to engage in inquiry. *Educational Philosophy And Theory*, 53(11), 1161–1170.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1811680>

Zhao, Y., Kleinknecht, M., & Ko, J. (2023). Dialogic interactions in higher vocational learning environments in Mainland China: Evidence relating to the effectiveness of varied teaching strategies and students' learning engagement. In R. Maulana, M. Helms-Lorenz, R. M. Klassen (Eds.), *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights* (pp. 207–224). Springer International Publishing.

Zhao, Y., & Ko, J. (2024). Orchestrating vocational education classrooms for adaptive instruction and collaborative learning. *Cogent Education*, 11(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2351238>

Zuurmond, A., Guérin, L., Van Der Ploeg, P., & Van Riet, D. (2023). Learning to question the status quo. Critical thinking, citizenship education and Bildung in vocational education. *Journal Of Vocational Education And Training*, 1–20.

Bijlage A

Interviewschema

	Introductie of afsluiting	Onderzoeksvraag 1: Conceptualisering van kritisch denken	Onderzoeksvraag 2: Belang kritisch denken in burgerschap(sonderwijs)	Onderzoeksvraag 3: Aanpak stimuleren kritisch denken
Kun je wat vertellen over je loopbaan als docent?	X			
Hoe lang ben je al betrokken bij burgerschapsonderwijs?	X			
Ben je er ook voor gekwalificeerd? Zo ja, hoe?	X			
Kun je iets vertellen over hoe het burgerschapsonderwijs hier wordt vormgegeven?	X			
Waar denk je aan bij kritisch denken?		X		
Welke rol speelt (voor)kennis bij kritisch denken?		X		
Wat is er belangrijk bij kritisch denken (door studenten)? (Bijv. vaardigheden of houdingen)		X		
Wat is het belang van kritisch denken voor burgerschap?			X	
Hoe staat dit met elkaar in verhouding?			X	
Hoe verhoudt kritisch denken zich tot de specifieke context en/of studentenpopulatie van het mbo? Wat betekent dit voor het stimuleren van kritisch denken in de specifieke onderwijspraktijk van het vak burgerschap?			X	X
Kun je wat vertellen over het materiaal dat je hebt meegebracht? In welke elementen komt kritisch denken naar voren?				X
Wat werkt bij het stimuleren van kritisch denken? Waarom doe je het op deze manier?				X
Waar leg je nadruk op als het gaat om kritisch denken?				X
Welke thema's worden aangehaald met betrekking tot kritisch denken? (Bijv. beroeps-/vakspecifiek of generiek/vakoverstijgend?)				
Zijn er zaken die het integreren van kritisch denken kunnen belemmeren?				X
Wordt kritisch denken "beoordeeld"/"getoetst"? Zo ja, hoe?				X
Is er iets dat je zou veranderen als het gaat om de rol van kritisch denken in het burgerschapsonderwijs?			X	X
Is er nog iets dat je zou willen toevoegen, of dat we nog niet besproken hebben?	X			

Bijlage B

Coderingsschema met voorbeelden per code

Voorbeeld van tekstfragment	Code	Categorie
Ja dan meer een leergierige houding hè, dat je toch misschien kennis op wilt zoeken in een andere bron dan die nu heel makkelijk misschien tot je komt. Maar dat je even wat meer moeite moet doen.	Reflecteren.	Conceptualisering van kritisch denken.
Men is soms ook wel wat gemakkelijk en lui. Ja ik weet ook niet hoe ik dat tactisch uit moet drukken, maar je moet daar moeite voor doen.	Moeite willen doen.	Conceptualisering van kritisch denken.
Ja, wat ik zonet al een beetje zei, dat ze een denkproces ontwikkelen hè, dat ze dan ze tussen aanhalingstekens vragen gaan stellen in hun hoofd hè.	Leergierige, onderzoekende en vragende houding.	Conceptualisering van kritisch denken.
Stel je krijgt informatie, dat ze ook kunnen kijken, dat een beetje kunnen analyseren eigenlijk hè, van nou: waar komt dit dan vandaan en wie heeft dit geschreven?	Analyseren.	Conceptualisering van kritisch denken.
Kritisch denken is dus dat je kritische vragen stelt bij bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen of bij bepaalde media en dergelijke hè. Dus dat je kritisch kijkt van ja: klopt het wel of klopt het niet hè? Soms ook een soort van factchecking en zo hè, zou je kunnen doen. Van wat is de waarheid?	Beoordelen van informatie/media.	Conceptualisering van kritisch denken.
Want het lijkt misschien een heel makkelijk document of zo, maar als zij het eenmaal opschrijven, dan komen ze er ook echt achter van: ja, wie ben ik nou eigenlijk en waarom denk ik zoals ik denk. In die zin is het ook wel een stukje kritisch denken.	Evalueren van eigen keuzes/overtuigingen.	Conceptualisering van kritisch denken.
Dus ja relativiseringsvermogen misschien ook, flexibiliteit.	Flexibiliteit in denken.	Conceptualisering van kritisch denken.
Ja en dan inderdaad bij burgerschap, maar ik denk ook wel als competentie die overal onder ligt. Dus ook bij andere vakken, dat je eigenlijk voortdurend die kritische denkvaardigheden stimuleert.	Generiek, vakoverstijgend, overkoepelend.	Conceptualisering van kritisch denken.
En je moet eigenlijk eerst kennis hebben voordat je dingen echt kunt begrijpen.	Het belang van (theorie-/voor)kennis.	Conceptualisering van kritisch denken.
Dat je dus kritisch moet zijn, vind ik, richting de samenleving. Maar dat is mijn persoonlijke mening. En er gebeuren ontzettend veel zaken in de samenleving nou hè.	Kritisch zijn als maatschappelijke competentie	Conceptualisering van kritisch denken.
Nou en dan moeten ze daar eigenlijk een reflectie over schrijven en het liefst ook nog, het kan bijvoorbeeld ook zo zijn: je hebt toen en toen gestemd en nu is er een kabinet gevormd, hoe kijk je nu terug wat er met jouw stem is gebeurd hè?	Kritisch kijken naar de politiek.	Conceptualisering van kritisch denken.
Kritisch denken is dus dat je kritische vragen stelt bij bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen of bij bepaalde media en dergelijke hè. Dus	Maatschappelijke vraagstukken herkennen.	Conceptualisering van kritisch denken.
Het begrip voor elkaar opbrengen hè dat iemand anders ook een ander standpunt heeft, en dat je eens probeert erachter te komen waarom iemand dat standpunt heeft. Want dat proberen mensen ook niet vaak, om daar achter te komen bij een ander.	Redenen onderzoeken.	Conceptualisering van kritisch denken.
Dus vooral ook je eigen standpunt kunnen en durven houden en daarbij kunnen onderbouwen denk ik. Dus: waarom vind ik wat ik vind?	Standpunten kunnen onderbouwen.	Conceptualisering van kritisch denken.
Dus ze moeten ook over de samenleving nadenken en wat er speelt. En soms zie ik wel dat ze heel erg één richting op gaan, dan zeg ik ook: "je moet je toch wat meer in de wereld om je heen verdiepen" en dan ga ik soms met hen in gesprek.	Je verdiepen in de wereld om je heen en signalen oppikken.	Conceptualisering van kritisch denken.
Dus je kunt ze wel vaardigheden aanleren bijvoorbeeld, van klopt een stukje tekst wel of niet of is het zwaar overdreven hè?	Verifiëren van informatie.	Conceptualisering van kritisch denken.
Dat je ook vanuit verschillende perspectieven kunt denken. Er is ook niet altijd één waarheid natuurlijk.	Verschillende perspectieven kunnen nemen.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
En sommigen gaan daarin door zeg maar, dat ze zeggen: "we hebben een leuke dag gehad, maar ik wil bijvoorbeeld toch wel bij onze gemeente erop aansturen dat er meer groen komt of meer sportvelden of zoiets. Ja dat zijn dan de uiteindelijke effecten hè.	Actieve maatschappelijke deelname.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.

En er gebeuren ontzettend veel zaken in de samenleving nou hè. Ook op het terrein van de politiek.	Actuele maatschappelijke vraagstukken.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
En er zijn nu hele heftige gebeurtenissen natuurlijk.	Actualiteiten in de maatschappij.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Ik heb een voorbeeld van studenten die lopen stage en daar komen ze ook heel veel tegen hè. Ze werken op stage met allemaal verschillende collega's, maar ook allemaal verschillende cliënten. En er doen heel veel situaties zich ook voor, dus het zit eigenlijk overal in verweven denk ik.	Belangrijk in toekomstige beroepspraktijk.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Dus democratie bijvoorbeeld. Ik denk als jij kritisch kunt denken dat je daarin ook, nou ja, weloverwogener keuzes kunt maken.	Deelname aan de democratie.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Als jij op social media iedere keer voorbij ziet komen dat, nou ja, een bepaald nieuwsbericht, dan ga je dat vanzelf geloven. En zij snappen niet dat dat een algoritme is hè.	De rol van social media/algoritmes.	Belang van kritisch denken voor burgerschap. Belemmering tot kritisch denken.
Nou kijk maar naar Trump wat hij allemaal roept. Is dat allemaal waar wat die man roept, wat Wilders allemaal roept, is het allemaal waar	De rol van desinformatie. De rol van populisme.	Belang van kritisch denken voor burgerschap. Belemmering tot kritisch denken. Belang van kritisch denken voor burgerschap. Belemmering tot kritisch denken.
Meer van: hoe kan ik zelf impact maken? En stel, ik wil straatverlichting langs de fietspaden richting de stad vanaf mijn dorp, nou hoe kan ik daar dan iets aan doen?	Eigenaarschap/leiderschap/agency.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Ik zou dat wel willen omdat onze maatschappij dat nu gewoon ook vraagt.	Essentieel gezien ontwikkelingen in de maatschappij.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Ik vraag ook wel eens aan studenten soms van: en hebben jullie dit soort gesprekken met andere collega's? Nou die andere collega's, die zijn allemaal bezig met hun eigen vakgebied en de maatschappelijke effecten, daar hebben ze het bijna niet over hè.	Gebrek aan dialoog over maatschappelijke kwesties.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Dus meer van: als ik het maar goed heb, dan vind ik het ook prima. En meer primair gericht op de eigen groep.	Individualisering.	Belang van kritisch denken voor burgerschap. Belemmering tot kritisch denken.
Ja, ik denk zelf dat het goed is dat je weet hoe de samenleving in elkaar steekt en ook welke organisaties daar een grote invloed op inspielen zeg maar.	Kennis van de maatschappelijke en machtsverhoudingen/verschillende belangen.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Maar als het op burgerschap aankomt en over de maatschappij en over andere, bijvoorbeeld morele kwesties en ook ethische kwesties..	Morele/ethische vraagstukken.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Wij hebben zelf hier ook heel veel mensen die die zijn gevlucht uit bepaalde landen, Afghanistan of Irak, Iran en Syrië, Eritrea. Maar zelfs voor sommige mensen is dat geen rem om hun mening te uiten hè, hun ongenueanceerde mening.	Omgaan met diversiteit/verschillen.	Belang van kritisch denken voor burgerschap. Belemmering tot kritisch denken.
En onze studenten moeten natuurlijk wel kritisch bekeken worden want ze zijn in opleiding en daar zijn allemaal formuliertjes voor, maar als ze niet goed feedback kunnen ontvangen of rare dingen tegen collega's zeggen, discriminatie vindt men bijna normaal, van mensen met een andere kleur, vrouwen met een hoofddoekje, homo's, transgenders.	Omgaan met onrechtvaardige/conflict situaties.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Maar wat ik zei aan het begin van: je probeert ze zich bewust te laten worden van een keuze die ze maken en wat de gevolgen zijn bijvoorbeeld.	Oorzaak-gevolgrelaties blootleggen.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
En als je nu kijkt naar de LHBTQI-groepen, hoe daarover gedacht wordt, dat is heel negatief; alles wat woke is wordt eigenlijk in de prullenbak gegooid hè. Ik denk dat de samenleving eigenlijk een stuk conservatiever is geworden, dat de openheid tussen aanhalingstekens, voor een groot gedeelte is verdwenen. Nu ook en als je kijkt naar dat de politiek zeg maar, hoe die zich manifesteert.	Politieke polarisatie en meningsverschillen.	Belang van kritisch denken voor burgerschap. Belemmering tot kritisch denken.

En dat ging echt over discriminatie van mensen van andere kleuren, hoofddoekje en noem het allemaal maar op. Opmerkingen die niet kunnen, ook naar vrouwen toe, seksistisch.	Racisme, discriminatie, seksisme, xenofobie.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Dus je probeert ook wel een stukje solidariteit te bewerkstelligen onder de studenten hè. Dat ze ook aandacht hebben voor anderen.	Solidariteit.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Ik heb het ook over het minimumjeugdloon en over dat soort zaken: moet het ook hoger? Omdat, anders kun je er nauwelijks een eigen kamer van betalen. Ja, dat soort dingen, daar mag je best wel kritisch naar kijken.	Verdelingsvraagstukken.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Nou beide wel, vooral dat ze ook openstaan voor de mening van een ander en dat ze ook vanuit het perspectief van een ander daarnaar kunnen kijken zonder dat ze per sé hun eigen mening hoeven te veranderen hè.	Verskillende perspectieven kunnen nemen.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Maar je merkt wel in een dat de soms harde kanten er wat af gaan of men weet het wat beter, men roept iets minder hard. Dus over “die vervelende buitenlanders” bijvoorbeeld.	Verrechtsing in de maatschappij.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Dus democratie bijvoorbeeld. Ik denk als jij kritisch kunt denken dat je daarin ook, nou ja, weloverwogener keuzes kunt maken hè.	Weloverwogen keuzes kunnen maken.	Belang van kritisch denken voor burgerschap.
Het team waarin ik zat daar lag burgerschap bij de SLB’er dus iedereen was verantwoordelijk voor burgerschap en daardoor was ook niemand er meer verantwoordelijk voor.	Gebrek aan gedeelde verantwoordelijkheid docenten.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
Nee soms doen we wel eens een opdracht hoor bijvoorbeeld als er weer gestemd moet worden, dan delen we dus iedereen de opdracht uit maar dan is hij niet verplicht.	Gebrek aan verplichting en relevantie.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
Maar dat is dus maar afhankelijk van de SLB’er die je hebt. Ik doe dat wel maar je hebt ook collega's die zeggen: “ja je hebt die zevende domeinen, die moet je verdelen over die 4 vakjes en anders neem je maar een global goal, kijken hoe je je portfolio vult.”	Docenten verschillen in aanpak en relevantie.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
Dus er is niet echt een standaard protocol.	Gebrek aan uniformiteit.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
En het heeft natuurlijk alles met de motivatie te maken van de student maar ook van de docent hè. Die doet het er nu even bij.	Gebrek aan motivatie bij docenten.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
Dus we moeten het, ja, inbrengen/inpassen in de bestaande situatie.	Gebrek aan prioriteit.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
Wij zien de leerlingen maar een uurtje per week, dus hoeveel invloed kun je hebben hè?	Gebrek aan tijd.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
En op een gegeven moment is het ook zo hè, omdat er niet zoveel uurtjes waren, dan kwam het vaak ook voor dat mensen die wat uurtjes over hadden die kregen het er toen bij; dat komt natuurlijk de kwaliteit van het vak niet ten goede hè, dus ja dat is wel jammer.	Geen gekwalificeerde docenten.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
Alleen ja, dan krijg je natuurlijk ja, soms wordt dat dan ook onduidelijk: wat valt wel onder burgerschap, wat valt er niet onder?	Gebrek aan helderheid.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
Het is zoveel dat je denkt: laat maar. Ook omdat ik denk: ja ik heb er nul uren voor om die mails sowieso te lezen en wij moeten heel veel, er komt heel veel op ons af.	Te weinig tijd/teveel werk voor docenten.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
En ik denk dat vooral de aandacht moet liggen op goed geschoolde burgerschapsdocenten en bijscholing daarvan, in plaats van op hoe die lesgeeft. Want als je een goede burgerschapsdocent hebt, dan pakt hij dat goed op, hè daar mag je vanuit gaan.	Het belang van een goede docent.	Kwaliteitsverlagend voor het vak burgerschap.
Het is ook heel snel belerend ervaren ze het, dus de autonomie zeg maar, de regie.	Belerend ervaren.	Belemmering tot kritisch denken.
En die overtuig je niet van een andere situatie bij wijze van spreken, of hoe het precies zit.	Belemmerende overtuigingen van studenten.	Belemmering tot kritisch denken.
Hè de dingen waar je gewoon veel van af weet, daar kan je kritisch op zijn en daar durf je vaak ook wat kritischer op te zijn.	Complexiteit van de materie.	Belemmering tot kritisch denken.

Ja, hoe verder van hun bed hoe minder relevant, of minder gemotiveerd, dat denk ik echt wel.	Dichtbij jezelf/persoonlijk (student).	Belemmering tot kritisch denken.
Maar als je daarover doorvraagt dan vraag ik ook wel eens van “zou je meer voor klimaat en milieu willen doen, bijvoorbeeld niet vliegen of?” Nou dan willen ze dat eigenlijk niet.	Eigenbelang van studenten.	Belemmering tot kritisch denken.
In ieder geval niveau ½, ja die vinden dat heel moeilijk hè, die zien wat en die nemen dat aan voor waarheid, en die weten ook niet waar ze al de informatie moeten vinden bijvoorbeeld.	De rol van desinformatie.	Belemmering tot kritisch denken.
En de verwerkingsvragen zijn eigenlijk het leukste, maar ze hebben heel weinig kennis dus als je geen kennis hebt heeft verwerking vaak ook niet zo veel zin, en je moet eigenlijk eerst kennis hebben voordat je dingen echt kunt begrijpen.	Gebrek aan kennis bij studenten.	Belemmering tot kritisch denken.
Het heeft te maken met dat hele burgerschapsgebeuren en dat studenten er heel vaak geen zin in hebben.	Gebrek aan motivatie bij studenten.	Belemmering tot kritisch denken.
Ze willen allemaal hun lapje vlees houden, en ik vind dat best wel moeilijk ja, dus ik heb mijn eigen groenlinkse ideeën noem ik het maar, die moet ik altijd een beetje wegstoppen want anders ga je gewoon ja botsen.	Goede relatie behouden met studenten.	Belemmering tot kritisch denken.
Laatst zei een volwassen vrouw ook: “ja ik zit in mijn eigen bubbel, dat is voor mij genoeg, ik ga niet meer nieuws kijken, ik word er helemaal teleurgesteld, misschien wel depressief van.” En dat hoor ik steeds meer.	Het nieuws niet willen volgen.	Belemmering tot kritisch denken.
Het is net of mensen dat vroeger wat meer hadden, wat meer gesloten is geworden.	Individualisering.	Belemmering tot kritisch denken.
Ik denk dat de samenleving eigenlijk een stuk conservatiever is geworden, dat de openheid tussen aanhalingstekens, voor een groot gedeelte is verdwenen.	Verrechtsing en verharding in de maatschappij.	Belemmering tot kritisch denken.
Maar je merkt gewoon, wat ik zei, de trend in de samenleving is niet gericht op emancipatie van achtergestelde groepen hè.	Racisme, discriminatie, seksisme, xenofobie.	Belemmering tot kritisch denken.
En die overtuig je niet van een andere situatie bij wijze van spreken, of hoe het precies zit.	Rigiditeit van mening.	Belemmering tot kritisch denken.
Klinkt misschien wat vaag maar ik heb het idee dat studenten steeds meer onder hun eigen stomp leven, met hun eigen vriendjes en vriendinnetjes en ze kijken bepaalde TikTok-filmpjes en dat het moeilijk is om ooit die bubbel te komen.	Vernauwd blikveld van studenten	Belemmering tot kritisch denken.
En wij doen heel veel, we proberen in ieder geval heel veel uitstapjes te doen ook, dus ook naar het Fries museum. We zijn naar het verzetmuseum geweest dit schooljaar al, de Tienskipdag doen we aan mee, waarin de studenten echt bezig gaan met democratie, maar dan in het klein hè.	Activiteiten dichtbij.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
En die Powerpoint ja, die heb ik zelf gemaakt om het een beetje behapbaar te maken want ze krijgen natuurlijk heel veel officiële documenten voor hun neus zoals dit en dan maak ik daar die powerpoint van.	Behapbaar maken voor studenten.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Over criminaliteit bijvoorbeeld en daar heeft men ook vaak een bepaald beeld van dat het steeds erger wordt, terwijl in aantallen neemt het niet echt noemenswaardig toe zeg maar, maar in de beeldvorming van de samenleving wel hè.	Bewust maken van foutieve informatie.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
En ook het huiswerk van: houd eens een week lang bij welke vooroordelen je hebt. Dus stel je stapt in de trein, je vindt over iedereen vaak wel wat. Schrijft het eens op en dan gaan we daar de volgende les weer op verder.	Dichtbij jezelf/persoonlijk (student).	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Dat moet je dan opbouwen hè, dat ze daar steeds misschien wel wat beter in worden.	Docent hanteert een opbouw.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Meer van: hoe kan ik zelf impact maken?	Eigenaarschap/leiderschap/agency stimuleren.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Nou en dan moeten ze daar eigenlijk een reflectie over schrijven en het liefst ook nog, het kan bijvoorbeeld ook zo zijn: je hebt toen en toen gestemd en nu is er een kabinet gevormd, hoe kijk je nu terug wat er met jouw stem is gebeurd hè?	Evalueren van eigen keuzes/overtuigingen/gedrag.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Elkaar vragen stellen.	Elkaar bevragen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
En het gaat mij wel een beetje om bewustwording van bepaalde dingen hè, dus, en dilemma's hè, want ja er zijn gewoon dilemma's van: wat doe je wel, wat doe je niet. [...] Dat je afwegingen maakt.	Ethische vraagstukken bespreken.	Aanpak stimuleren kritisch denken.

Dus bijvoorbeeld in klas 2 heb ik dit kortgeleden behandeld hè, kritisch consumeren [<i>economische dimensie</i>] dus ja dat staat dan in het boek [<i>omgaan met geld, consumeren, duurzaamheid</i>].	Gebruik van een boek/methode/theorie.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Filmpjes, bronnen, ja dat kan van alles zijn.	Gebruik van visuele informatie/materiaal.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Dat ze mekaar ook bevragen, en volwassenen durven dan best wel, en dan is er soms best een heel lang gesprek daarover.	Gesprekken/discussies voeren.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Eerst even een gesprekje, want we zien elkaar ook maar één keer in de week.	Goede relatie met studenten behouden.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Nou ik probeerde me aan het kader te houden en dan binnen het kader nog... ja makkelijke handvatten voor de studenten bedenken.	Handvatten voor studenten bedenken.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Ik bied zo nu en dan ook wel dingen aan, dan zie ik iets om me heen gebeuren in de maatschappij of op TV of op YouTube en dan denk ik: oh dat past wel, en dan zet ik dat in Teams ter inspiratie voor de studenten.	Hulp bij het kiezen van onderwerpen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
En dan gaan ze dus echt een bronnenonderzoek doen waarbij wij ze bronnen aanreiken van: kijk hier zou je op kunnen googelen, of dit boek zou je kunnen lezen. Maar waarbij ze zelf ook bronnen kunnen zoeken.	Informatie laten zoeken.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
We doen oefenen trouwens bijvoorbeeld wel een moreel beraad, dus dan moeten ze ook een ander persoon bijvoorbeeld vertegenwoordigen dan ze zelf zijn, zich daarin verplaatsen.	Interactieve gesprekken.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Maar ja daar hebben wij iets op bedacht hoor hoe we het nu doen dus dan kunnen ze zelf heel veel kiezen.	Keuzevrijheid voor afrondingsopdracht burgerschap.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Daarom hebben wij ervoor gekozen van nou: zoek zelf je onderwerpen, met de reflectie...	Keuzevrijheid voor onderwerpen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Het is ook een beetje kennis overbrengen, met wel een kritische noot die daarbij gesteld wordt natuurlijk.	Kennis/theorie/inzichten bijbrengen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Dus dat je ze dan ook stimuleert: nou onderzoek eens wat zijn standpunten zijn en wat vind je daar nou zelf ook echt van?	Laten onderbouwen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
En toen zei ik dus: "hoe voelt dit voor jou, jouw collega die dit meemaakt, zou je je anders kunnen opstellen?"	Laten reflecteren.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
En we hebben nu natuurlijk ook weer die discussie al over migratie en uitgebuite migranten en zo hè.	Maatschappelijke vraagstukken bespreken.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Maar het is ook een beetje om het gesprek op gang te krijgen hè, de discussie te krijgen.	Materiaal (boek/theorie/stellingen) als gespreksstarter.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Maar wat ik zei aan het begin van: je probeert ze zich bewust te laten worden van een keuze die ze maken en wat de gevolgen zijn bijvoorbeeld.	Oorzaak-gevolgrelaties blootleggen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Ja en dat je je ook bewust van bent dat andersdenkenden ook natuurlijk gevormd zijn door hun opvoeding. En ja, dat je je iets kan meer kan verplaatsen in een ander.	Overtuigingen/vooordeel en laten onderzoeken.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Mijn collega heeft al het afval uit de praktijklokalen verzameld en dat gaan we uitleggen in een spothal. Van moet je nou eens kijken wat hier allemaal ligt en het is eigenlijk helemaal niet vies hè. En daar gaan ze dan ook een kunstwerk van maken.	Praktische interactieve activiteiten.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Ja, ook bij cultuur zijn de vragen heel erg gericht op, nou ja, wat zijn de normen en waarden die je vanuit huis hebt meegekregen bijvoorbeeld?	Reflecteren op de eigen achtergrond.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Ja wel, echt op jezelf reflecteren en het zijn ook vaak oefeningen waarbij studenten ook wel soms echt achter hun identiteit komen.	Reflecteren op eigen overtuigingen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Dus dan kijken we wel: wat gebeurt er nu in de maatschappij?	Relateren aan de maatschappij.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Je probeert in je lessen wel in te spelen op een beroep zeg maar hè.	Relateren aan de beroepspraktijk.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Bijvoorbeeld, nou toevallig waren er stakingen in de apotheken. En ook die meisjes die ik lesgeef hier lopen stage, dus die apotheken hadden er ook mee te maken.	Relateren aan de actualiteit.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Dan denk ik: ja daar leer je niks van, dus dan probeer ik toch altijd nog iets eruit te halen bij hun van: wat maak je daar zelf van mee in je familie, op je werk, in je buurt.	Relateren aan de directe omgeving.	Aanpak stimuleren kritisch denken.

“Maar wat heb je er nou zelf van geleerd? Wat is een link met jouw beroepspraktijk, met de maatschappij of met jouw persoonlijk?”	Relateren aan jezelf/persoonlijk.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Ja daar weet ik ook niet de details van dus ik zeg ook gewoon tegen studenten: “ja ik weet het ook niet, laten we er met zijn allen naar gaan kijken.”	Samenwerking/coöperatie f/interactief.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Maar vooralsnog hebben we de vier dimensies en wij hebben daar de dimensie digitale geletterdheid aan toegevoegd. Juist omdat dat voor de doelgroep heel belangrijk is.	Studenten leren onderzoek doen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Dus ja, het zit hem in toch proberen vragen te stellen en dat het toch iets anders boven komt.	Vragen stellen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Dus dat je ze ook eens laat onderzoeken naar bronnen, want je kan wel heel veel vertellen maar dat heeft vaak niet zoveel zin. Ze moeten zelf op onderzoek uitgaan: waar kan ik de informatie vinden als ik die nodig heb?	Verifiëren van informatie/media.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Ja, bij mij zit het heel erg in nou perspectief uitwisselen en nou ja, of dat heel kritisch is, dat weet ik niet, maar echt reflecteren.	Verschillende perspectieven kunnen nemen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Want grotere groepen dat willen we eigenlijk niet, dat levert ook weer onvoldoende leerrendement op.	Werken in kleine groepen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.
Ik denk als je aan het socialiseren bent, ben je ook wel aan het kritisch vormen, want je laat ze erover nadenken. Ik zeg niet “dat moet je niet doen, je moet je altijd zo gedragen.” Nee, je mag er ook kritische vragen bij stellen natuurlijk.	Socialiseren x kritisch vormen.	Aanpak stimuleren kritisch denken.

Bijlage C

Codering van de (les)materialen

	Code
Materiaal uit het interview met Alida: Powerpoint, beoordelingsformulieren	
<i>De ontwikkeling die de student doormaakt op het gebied van loopbaan gaat uit van de vijf loopbaancompetenties:</i> 1. <i>Wie ben ik, wat kan ik? (kwaliteitenreflectie)</i> 2. <i>Wat wil ik, wat drijft mij? (motievenreflectie)</i> 3. <i>Welk soort werk past bij mij? (werkexploratie)</i> 4. <i>Wat wil ik worden? (loopbaansturing)</i> 5. <i>Wie kan mij daarbij helpen? (netwerken)</i>	Reflectie.
En die Powerpoint ja, die heb ik zelf gemaakt om het een beetje behapbaar te maken want ze krijgen natuurlijk heel veel officiële documenten voor hun neus zoals dit en dan maak ik daar die powerpoint van. <i>Plaatjes, bijvoorbeeld: Loesje “Stilstaan bij je handelen is vooruitgang”</i> <i>Je kijkt kritisch naar jezelf en bent je ervan bewust dat je deel bent van de samenleving.</i> - Reflectie: • <i>Wat heb ik gedaan aan verdieping</i> • <i>Wat heb ik ervan geleerd</i> • <i>Wat heb ik toegepast</i> • <i>Vertaling naar eigen situatie</i>	<i>Behapbaar maken voor studenten.</i> <i>Gebruik van visuele informatie/materiaal.</i> <i>Laten reflecteren.</i> <i>Laten onderbouwen.</i> <i>Reflectie.</i>
<i>De student heeft zelfinzicht doordat hij laat zien wie hij is, weet wat hij wil, wat hem raakt en waar hij voor staat. Kent zijn valkuilen en onderneemt actie. Hij ontwikkelt de 5 loopbaancompetenties en past ze toe in het leren, reflecteren en bij het maken van vervolgstappen. De student legt met behulp van feedback zijn overtuigingen onder de loep en kan op een juiste manier zijn eigen mening vertellen en verantwoorden. Daarnaast is hij in staat met een andere blik te kijken om zo veranderingen in zijn leefomgeving(en) te (h)erkennen en kan zich, waar nodig, op een positieve manier aanpassen.</i>	<i>Zelfonderzoek.</i> <i>Geschreven reflectie.</i> <i>Overtuigingen onderzoeken.</i> <i>Onderbouwen/argumenteren.</i> <i>Overtuigingen verantwoorden.</i> <i>Vanuit verschillende perspectieven kijken.</i> <i>Relateren aan de directe omgeving.</i> <i>Vernieuwen en verbeteren.</i>
<i>De student is een beroepsbeoefenaar die nieuwsgierig en gericht op vernieuwen en verbeteren is. Voor blijvende ontwikkeling gebruikt hij zijn netwerk om naar goede voorbeelden te zoeken, verbanden te leggen en flexibel te zijn voor de toekomst. De student kent de betekenis van het beroep voor de samenleving. Kijkt kritisch naar de formele en informele afspraken en cultuur van de werkplek.</i>	<i>Vernieuwing en verbeteren.</i> <i>Verbanden kunnen leggen.</i> <i>Flexibel zijn.</i> <i>Relateren aan de maatschappij.</i> <i>Kritisch kijken naar de status-quo/cultuur.</i>
<i>De student laat een actieve en positieve deelname aan een steeds veranderende samenleving zien, doordat hij buiten zijn bekend terrein een maatschappelijk vraagstuk kan herkennen en actief mee wil denken en doen aan het oplossen daarvan. De student is zich bewust van kansen, mogelijkheden en valkuilen passend in zijn levensfase, waaronder een gezonde leefstijl. De student erkent de democratische grondbeginselen, regelgeving en principes van de rechtstaat. Is bewust van de wet op de mensenrechten en past dit in zijn leven toe; gaat respectvol om met verschillende achtergronden en gewoontes van personen en middelen.</i>	<i>Maatschappelijke vraagstukken herkennen.</i> <i>Kritisch willen denken.</i> <i>Willen oplossen.</i> <i>Reflecteren.</i> <i>Deelname aan de democratie.</i> <i>Kennis van democratie en rechtsstaat.</i> <i>Verschiedende perspectieven kunnen nemen.</i>
Materiaal uit het interview met Rein: stellingen en vragen uit het werkboek	
Maar dit zijn stellingen en dilemma's. <i>Ethische dilemma's in de zorg, enkele voorbeelden</i> <i>Een roker mag geen longtransplantatie ondergaan.</i> <i>Een levertransplantatie bij een alcoholist moet je niet willen, omdat het tekort aan longen super groot is. Doordat de kosten van de gezondheidszorg veel te hoog zijn moeten we ouderen slechts beperkt hulp bieden.</i> <i>Een vrouw van boven de 50 jaar mag geen kinderen meer krijgen via ivf.</i> <i>Doordat de consumptie van de gezondheidszorg in Nederland zo hoog is, moeten we het eigen risico sterk verhogen om ziekenhuisbezoeken en dergelijke te ontmoedigen.</i> <i>Geld besteden aan mensen met psychische problemen is weggegooid geld.</i> <i>Personen die niet verzekerd zijn voor zorg (asielzoekers enz.) moeten wij niet helpen bij gezondheidsproblemen.</i> <i>Ik deel dit uit en dan moeten ze verplicht hun eigen mening opschrijven en dan gaan we erover praten zeg maar hè. Dus geef ik aan mensen het woord en ook dan ook onderbouwen in principe waarom ze iets vinden. Het moet beargumenteerd worden, de motivatie.</i>	<i>Gesprekken/discussies voeren.</i> <i>Materiaal (boek /theorie/stellingen) als gespreksstarter.</i> <i>Ethische vraagstukken bespreken.</i> <i>Maatschappelijke vraagstukken bespreken.</i> <i>Laten onderbouwen.</i> <i>Overtuigingen/vooroordelen laten onderzoeken.</i>

En je moet het zo zien, de verzorgingsstaat [hoofdstuk binnen thema werk en de samenleving in de economische dimensie], dan ga ik deze les doen, heb ik daar dingen in mijn hoofd zitten zeg maar, wat ik allemaal wil vertellen of wil vragen. Of er is iets actueels. <i>In de theorie-opdrachten beantwoorden studenten vragen over de theorie uit het Schokland Handboek. Deze opdrachten zorgen ervoor dat de lesstof beter blijft hangen. In de verwerkingsopdrachten passen je studenten hun opgedane kennis toe en trainen ze kritische denkvaardigheden. Hiermee worden ze uitgedaagd om verder na te denken over actuele maatschappelijke problemen.</i> <i>In de opdrachten wordt de vertaalslag gemaakt van de theorie naar de belevingswereld van de student. Dat gebeurt aan de hand van actuele casussen en afwisselende bronnen zoals infographics, nieuwsartikelen en filmpjes.</i> Ja, de tijd ja. Ja je hebt eigenlijk heel weinig tijd hè; je hebt maar een uurtje, daarom zei ik van: het is zomaar om. Dat is gewoon jammer.	<i>Actuele maatschappelijke vraagstukken.</i> <i>Relateren aan de actualiteit.</i> <i>Materiaal (boek /theorie/stellingen) als gespreksstarter.</i>
En de verwerkingsvragen zijn eigenlijk het leukste, maar ze hebben heel weinig kennis dus als je geen kennis hebt heeft verwerking vaak ook niet zo veel zin, en je moet eigenlijk eerst kennis hebben voordat je dingen echt kunt begrijpen.	Gebrek aan tijd. Geen tijd voor verwerkingsvragen. Gebrek aan kennis bij studenten. Specifieke kennis leidt tot kritisch denken.
Materiaal uit het interview met Marianne: fotospel met stellingen en vragen	
Dus ik heb hier een les van vorig jaar. Nou dit is meer introductie en dit gaat eigenlijk over... Dit is de eerste les burgerschap die ze kregen, over vooroordelen en stereotypen. En ik begin dan zonder überhaupt het onderwerp vooroordelen te introduceren met een soort fotospel. <i>Lesdoelen: inzicht krijgen in het ontstaan van vooroordelen & bewust worden van eigen vooroordelen.</i> • Een vooroordeel is een (meestal negatieve) mening over iemand die je vormt zonder dat je die persoon goed kent. • Een stereotype is een vaststaand beeld van bijvoorbeeld een groep mensen dat niet (volledig) overeenkomt met de werkelijkheid, of een deel van de werkelijkheid buiten proportie vergroot. <i>Vragen/stellingen bij het fotospel:</i> • Wie is behulpzaam? • Wie is succesvol? • Wie heeft een criminele achtergrond? • Met wie zou ze wel een kopje koffie/thee willen drinken? • Wie zou je wel uitnodigen op een feestje? • Wie is Fries? • Wie valt er op hetzelfde geslacht? • Wie is transgender? • Wie is vegetariër? • Wie heeft wel eens iets gestolen? • Wie is wel eens vreemd geweest? • Wie geloofd in een god? • Wie rookt? • Wie is het rijkst? • Wie heeft het hoogste opleidingsniveau? • Wie heeft de meeste kinderen? • Wie is ijdel? • Wie zou je liever niet tegenkomen 's nachts? • Wie vertrouw je het meeste? • Wie vertrouw je het minst? <i>Wat heeft dit met discriminatie te maken?</i> <i>Waar kunnen mensen in verschillen en hoe gaan we met deze verschillen om?</i> <i>Schrijf in 2 minuten op een blaadje:</i> • Dingen waarop mensen van elkaar kunnen verschillen (bijvoorbeeld: leeftijd, geslacht, beroep) • Schrijf daarachter varianten daarvan die we kennen in onze samenleving (Bijvoorbeeld: baby, kind, jongere, volwassene, bejaarde) • Omcirkel de variant waarin jij jezelf het meest herkent Nou dan vervolgens ga ik het thema introduceren. Er zit nog een filmpje in over vooroordelen en stereotypen. Dan doen we een klein beetje theorie en dan heb ik hier nog een aantal foto's van: nou hier is een afbeelding, wat zal hiermee worden bedoeld? Dus dan heb je ook weer die stereotypen. Nou en stel jij komt uit Afrika en je wordt in zo'n hokje geplaatst, wat zal dat dan met je doen hè? Als je dit zo ziet, en jij komt daar vandaan? Dus dat de feiten dan toch wel anders liggen dan dat je aanvankelijk denkt. Dan ervaren ze eigenlijk meteen van: oh ik roep wat en dat is eigenlijk ook niet op zo heel veel gebaseerd. En als je dan eens erin duikt, zonder dat je meteen een studie van drie weken hè, de theorie moet uitpluizen, maar	<i>Gebruik van visuele informatie/materiaal.</i> <i>Interactieve gesprekken.</i> <i>Materiaal (boek/theorie/stellingen) als gespreksstarter.</i> <i>Overtuigen/vooroordelen laten onderzoeken.</i> <i>Verschillende perspectieven kunnen nemen.</i> <i>Omgaan met diversiteit/verschillen.</i> <i>Racisme, discriminatie, seksisme, xenofobie</i> <i>Solidariteit.</i> <i>Kennis/theorie/inzichten bijbrengen.</i> <i>Gesprekken/discussies voeren.</i>

gewoon dat je in eigenlijk een half uur met de juiste bronnen al heel veel kunt vinden ook. En wat soms je mening of je standpunt bevestigt, maar soms ook niet.	
Nou ik denk dat ze ten eerste kritisch moeten kijken naar wat iets met een ander kan doen. Als je dus in een hokje geplaatst wordt, wat doet dat met iemand. Maar ook dat ze kritisch kunnen kijken naar wat zij zelf van iemand vinden. Als ze bij dat fotospel bij een hele zwarte man zeiden van: “dit is de dief.” Dan gaan we het er nu zo over hebben: maar waar is dat eigenlijk op gebaseerd? Dus dat je ook kritisch wordt op je eigen vooroordelen. Nou hier zijn nog hè: “ik heb drie sterke jongens nodig om de dozen te sjouwen en drie meiden nodig om de kasten schoon te maken.” Nou wat zie je hier gebeuren hè? Dus dat zijn wel wat, nou ja, echt wat die stereotype beelden. Wat is de boodschap van dit plaatje? Het maakt niet uit wie je bent vanbinnen, we zijn eigenlijk allemaal hetzelfde.	Belemmerende overtuigingen van studenten. <i>Overtuigingen/vooroordelen laten onderzoeken.</i> <i>Verschillende perspectieven kunnen nemen.</i> <i>Verschillende perspectieven kunnen nemen.</i> <i>Omgaan met diversiteit/verschillen.</i> <i>Racisme, discriminatie, seksisme, xenofobie.</i> <i>Solidariteit.</i>
Materiaal uit het interview met Klaas: opdracht over arbeidsvoorwaarden en vakbonden	
Ik heb ook deze, die maak ik zelf. ‘Waarom is het belangrijk dat mensen lid worden van de vakbond?’ ‘Waarom zijn steeds minder jongeren lid van een vakbond, is het volgens jou slechte ontwikkeling dat er steeds meer jongeren lid worden van de vakbond? Verklaar je antwoord met minimaal twee argumenten.’ Je moet argumenteren. Dat is ook maar net: wat vind jij kritisch denken, wat valt daaronder? Hier laat ik ze meer kijken welke vakbonden zijn er voor jouw beroep? ‘Zie jij jezelf lid worden van een vakbond? Verklaar je antwoord met minimaal twee argumenten.’ Dus eerst ga je al kijken van: welke vakbonden zijn er? Dus ze moeten dat opzoeken. Uiteindelijk gaan ze ernaar kijken: wat doet die voor die jongeren? Oké, minder leden is minder macht voor een vakbond. Hoe komt dat, hoe zit dat dan precies? En wil je dan later zelf daar lid van worden? Dus dan moet je er wel over nadenken van: wat is dat nou precies, en wat is de waarde daarvan? Een stukje eigenaarschap. Dus wat ik heel veel doe is raakvlak met hun eigen belevingswereld zoeken. En dan is het maar net: is het kritisch denken genoeg? Ik denk niet dat ik een les alleen maar aan kritisch denken doe. Dat is echt... Het komt meer overal een beetje in terug, dat is het meer. <i>Burgerschap opdracht: arbeidsvoorwaarden</i> <i>Aan de hand van de onderstaande opdrachten verdiep je, je in het thema arbeidsvoorwaarden.</i> <i>Maak onderdeel A, B en C zelfstandig en verwerk je antwoorden in een Word document.</i> <i>Lever dit Word document in via Teams bij opdrachten.</i> <i>Onderdeel A:</i> <i>Klik hier, bekijk de video en beantwoord de volgende vragen:</i> https://www.youtube.com/watch?v=hJA0r6ZPzV/k 1: Leg de titel van de video uit. 2: Wat zijn arbeidsvoorwaarden? 3: Wat doen vakbonden? 4: Hoe komt het dat er minder cao's zijn afgesloten? 5: Wat staat er in een cao? 6: Waarom is het belangrijk dat veel mensen lid worden van een vakbond? 7: Waarom zijn steeds minder jongeren lid van een vakbond? 8: Is het volgens jou een slechte ontwikkeling dat er steeds minder jongeren lid worden van een vakbond? Verklaar je antwoord met minimaal 2 argumenten. <i>Onderdeel B:</i> 1: Welke vakbonden zijn er voor jouw beroep? 2: Kies één van die vakbonden. Wat kost een lidmaatschap bij deze vakbond? 3: Wat doet die vakbond voor studenten? 4: Minder leden is minder macht voor een vakbond. Hoe komt dat? 5: Wat is staken en waarom wordt er soms gestaakt? 6: Wat is een stakingsuitkering? 7: Wil je (later) zelf lid worden van een vakbond? Verklaar je antwoord met minimaal 2 argumenten <i>Onderdeel C:</i> <i>Doe een klein onderzoekje naar jouw cao (bijbaan of het werk waarvoor je wordt opgeleid), door het beantwoorden van de volgende vragen:</i> 1: Zoek jouw cao op en kopieer de link van de website in het Word bestand. 2: Van wanneer en tot wanneer is de cao geldig? 3: Wat staat er in de cao over minimumsalaris? 4: Wat staat er in de cao over de uitbetaling van overgewerkte uren? 5: Wat staat er in de cao over vakantiedagen?	Gebruik van visueel materiaal. (video) Kennis/theorie/inzichten bijbrengen. Materiaal (boek/theorie/stellingen) als gespreksstarter. Maatschappelijke vraagstukken. Relateren aan de belevingswereld van de student. Informatie laten opzoeken. Argumenten laten geven. Oorzaak-gevolgrelaties blootleggen. Relateren aan beroepspraktijk. (=motivatie). Problemen analyseren en oplossingen zoeken. Laten onderbouwen. Reflectie. Eigenaarschap/leiderschap/agency stimuleren.

6: Wat staat er in de cao over toeslagen voor avonden en weekenden? 7: Wat kun je doen als je werkgever de cao niet nakomt? Nou uiteindelijk, als je kijkt van: hoe hebben jouw ouders je geleerd om met geld om te gaan, dan ga je bij jezelf na: is dat zo, denk ik daarover na, ja of nee? Ja, dus je laat ze er wel over nadenken ja, een soort reflectie ook. Dat stipt het heel kort aan. Dus misschien is het ook niet genoeg hoor voor kritisch denken, dit vind ik ook lastig ja.	
Materiaal uit het interview met Martin: powerpoint en opdracht ‘persoonlijk paspoort’	
Dit is bijvoorbeeld heel erg met betrekking op hun beroep later. Wat is de man-vrouwverhouding hè? Werkt de man en de vrouw blijft thuis. Of hoe zien jullie dat, verschillen jullie daarin? Wat doe je in je vrije tijd? Dus het hoeft nog niet eens per se heel botsend te zijn. Maar dus eigenlijk dat ze echt leren van elkaar van hoe iemand anders zijn leven wil inrichten. En dat dat ook oké is. [Powerpoint] <i>Werk</i> - <i>Man en vrouw</i> - <i>Vrije tijd</i> - <i>Voldoening</i> - <i>Geld</i> <i>Liefde</i> - <i>Gender</i> - <i>Familie</i> - <i>Seksualiteit</i> - <i>Relatie</i> <i>Reizen</i> - <i>Culturen</i> - <i>Zelfstandigheid</i> - <i>Duurzaamheid</i> - <i>Betrokkenheid</i> <i>Geld</i> - <i>Status</i> - <i>Sparen</i> - <i>Voldoening</i> - <i>Zelfredzaamheid</i> <i>Diversiteit</i> - <i>Racisme</i> - <i>Overeenkomsten</i> - <i>Discriminatie</i> - <i>Vershillen</i> <i>Oorlog</i> - <i>Verdediging</i> - <i>Geweld</i> - <i>Vrede</i> - <i>Onrecht</i> Dat je elkaars perspectief inneemt eigenlijk, ja. En je mag daar kritisch op zijn inderdaad. Dit gaat eigenlijk echt om hun eigen ontwikkeling, dat ze dat in kaart brengen eigenlijk. Ja wel, echt op jezelf reflecteren en het zijn ook vaak oefeningen waarbij studenten ook wel soms echt achter hun identiteit komen. Want het lijkt misschien een heel makkelijk document of zo, maar als zij het eenmaal opschrijven, dan komen ze er ook echt achter van: ja, wie ben ik nou eigenlijk en waarom denk ik zoals ik denk. In die zin is het ook wel een stukje kritisch denken. Ja en dat je je ook bewust van bent dat andersdenkenden ook natuurlijk gevormd zijn door hun opvoeding. En ja, dat je je iets kan meer kan verplaatsen in een ander. Ja, ook bij cultuur zijn de vragen heel erg gericht op, nou ja, wat zijn de normen en waarden die je vanuit huis hebt meegekregen bijvoorbeeld? <i>Opdracht 2: Buiten je bubbel</i> <i>Opdracht 2.1 Jouw persoonlijke paspoort</i> <i>Je identiteit is wie jij bent. Jij bent uniek, anders dan andere mensen. Met een paspoort of ID-bewijs kan een burger zichzelf identificeren, maar verder zegt dat document weinig. Het gaat bij identiteit om karakter, ideeën, afkomst, uiterlijk, beroep, hobby's en dergelijke.</i> <i>Karaktereigenschappen zijn eigenschappen zoals rustig, verlegen, opvliegend, vrolijk, spontaan, etc.</i> <i>Ze horen bij de persoonlijke identiteit.</i> <i>De sociale identiteit wordt bepaald door rollen in verschillende groepen. Zo hebben we binnen de familie rollen als kind, broer of zus, kleinkind, nicht of neef, tante of oom. Misschien ben je zelf al vader of moeder! Op school ben je student, studiegenoot, klasvertegenwoordiger, studievriend(in) en meer. Jouw keuze voor een sport, bijbaan en vriendengroepen zegt ook iets over jou. Je hebt overal andere verantwoordelijkheden.</i>	Omgaan met diversiteit/verschillen. Verschillende perspectieven kunnen nemen. Reflecteren. Evalueren van eigen keuzes/overtuigingen. Reflecteren. Evalueren van eigen keuzes/overtuigingen. Relateren aan de maatschappij Relateren aan persoonlijke belevingswereld van de student Relateren aan jezelf/persoonlijk Verschillende perspectieven kunnen nemen Overtuigingen/vooroordelen laten onderzoeken Reflecteren op eigen keuzes/overtuigingen Reflecteren op de eigen achtergrond. Materiaal als gespreksstarter. Maatschappelijke vraagstukken. Informatie laten zoeken. Eigenaarschap/leiderschap/agency stimuleren. Praktische interactieve activiteiten.

Elke groep heeft normen, waarden en tradities. Veel ouders geven hun kinderen de gewoontes en gedragsregels mee, waarmee ze zelf zijn opgegroeid. Soms zijn deze eeuwen oud. De ouders leren hun kind hoe het zich behoort te gedragen. Via school, vrienden, sport of een baan krijg je te maken met nieuwe normen, waarden en tradities. Wie bij nieuwe groepen wilt horen, moet zich enigszins aanpassen. Maar het is aan jou om de grenzen te bepalen. Ken jij mensen die worden beïnvloed door verkeerde vrienden? Wie of waar je ook bent, wat je ook doet, je zult altijd denken aan de normen, waarden en tradities die je van thuis hebt meegekregen. Daar ligt de basis die jou voor een belangrijk deel heeft gevormd. 2.1.1 Vul de sociale identiteit in. Geef daarbij antwoord op de volgende vragen: 1. Hoe ziet jouw gezinssamenstelling eruit? 2. Kom je uit een dorp of stad? 3. In wat voor een huis woon jij? En in wat voor buurt? 4. Werken andere familieleden? En wat doen ze? 5. Welke verantwoordelijkheden heb jij binnen jouw gezin? 6. Welke rollen heb jij in verschillende groepen? (bijv. ben je een leider, loop je mee in de groep of ga jij je eigen gang?) 2.1.2 Vul cultuur in. Geef daarbij antwoord op de volgende vragen: 1. Wat vind jij waardevol? 2. Welke waarden heb jij van huis uit mee gekregen? Omschrijf jouw antwoord in min. 150 woorden. Geef bij ten minste twee waarden een voorbeeld. (hulpwoorden: beleefdheid, respect, eerlijkheid, vrijheid van meningsuiting, trouw, behulpzaamheid, rechtvaardigheid, vriendelijkheid, rekening houden met anderen, geduld) 2.1.3 Vul 'tradities' in. Geef daarbij antwoord op de volgende vragen: 1. Welke speciale feesten vieren ze in jouw familie? Denk aan Kerstmis, Sinterklaas, Suikerfeest of Chanoeka. 2. Hoe verloopt een huwelijk bij jullie? 3. Hoe gaat het bij een begrafenis? 4. Zijn er bepaalde rituelen of tradities die jij alleen met jouw gezin hebt? 5. Welke tradities wil jij later voortzetten? 2.1.3 Vul 'Wie ben ik?' in. Zet daarbij steekwoorden neer die je bij jouzelf vindt passen. Minimaal 5 steekwoorden. 2.1.4 Vrije invulling: 'pimp je paspoort'. Voeg afbeeldingen/tekens/etc. toe waar aan je kan zien dat dit jouw persoonlijke paspoort is (denk hierbij aan plaatjes die jouw normen en waarden uitdragen). En ik heb ook nog wel een andere opdracht hiervoor me toevallig. En hierbij moet ze een protestpost maken op social media. En dan moeten ze eerst onderzoek gaan doen naar een sociale-mediapost. Geef een beschrijving. En waarom heb je gekozen voor deze post? Wat is het doel van de post, en klopt de informatie in de post? En die checklist die die hebben ze dan bij een ander vak gekregen, dus die heb ik nu niet beschikbaar. Maar ja, daar gaan ze eigenlijk kijken, gaan ze al die punten bij langs. Ja en dan daarna moet ze dan zelf een social-mediapost maken.	
Materiaal uit het interview met Feline In ieder geval deze opdracht werken wij voornamelijk bij de BBL. Die is gecombineerd aan het politieke domein, dus het gaat ook over politieke problemen. En het is een soort vervangende opdracht voor studenten die bijvoorbeeld later instromen of zeg maar niet de lessen hebben doorgemaakt. Wat ze eigenlijk moeten doen is: ze gaan bezig met maatschappelijke problemen onderzoeken. Wat daarin heel erg belangrijk is dat ze dus die verschillende standpunten gaan onderzoeken. Dus welke actoren zijn betrokken? En nou ja, wat vinden andere mensen daarvan? Zit een soort onderzoekdingetje bij. Dit vinden studenten eigenlijk al heel moeilijk, want ze moeten dan dus echt gaan nadenken van: oké, maar waar haal ik dat weg? En welke mensen zijn dan betrokken? En hoe weet ik dat dan en hoe kan ik dat vinden als ik dat niet weet? <i>Opdracht 1 - Maatschappelijk Probleem:</i> <i>1a Wat zijn maatschappelijke problemen?:</i> <i>Geef twee voorbeelden:</i> <i>1b Nieuw gerelateerd:</i> <i>Noem 3 maatschappelijke problemen (google) die op dit moment actueel zijn in Nederland (denk klimaatcrisis). Voeg voor elk probleem een nieuwsbericht toe aan je verslag.</i> <i>1c Onderzoekje:</i> <i>Kies 1 maatschappelijk probleem uit en beantwoord de volgende vragen:</i> <i>-Wat is precies het probleem? Zoek een nieuwsbericht over dit onderwerp en voeg deze toe aan je verslag. Vermeld ook de datum en bron.</i> <i>-Welke groepen uit de samenleving hebben iets met dit probleem te maken? (bijv. werknemers, scholieren, ouderen, invalide mensen, werklozen etc.)</i>	Relateren aan de maatschappij. Maatschappelijke vraagstukken. Keuzevrijheid voor onderwerpen. Informatie laten zoeken. Verschillende bronnen onderzoeken. Problemen analyseren en oplossingen zoeken. Inzicht in verschillende invloeden. Kennis van de maatschappelijke en machtsverhoudingen/verschillende belangen.

-Wat is volgens jou de oorzaak van het probleem? Zijn er ook meerdere oorzaken? -Wat is volgens jou de beste oplossing voor dit probleem? - Welke groep mensen zal waarschijnlijk voorstander zijn van jouw oplossing? Waarom? -Welke groep mensen zal waarschijnlijk tegen jouw oplossing zijn? Waarom?	
En we hebben ook deze opdracht, die heet 'Brief aan de directie' en wat ze daarin moeten doen is dat studenten dus komen met verbetervoorstellen voor de school. En dat mag dan ook iets zijn wat ze zelf belangrijk vinden. En dat is heel grappig om altijd te lezen, want we laten dan de student echt een fictieve brief schrijven aan onze directie. Die sturen we niet op hoor, maar die komen bij ons binnen. En eigenlijk gaat ze wel dus uitleggen waarom ze bijvoorbeeld later willen we beginnen met lessen of waarom ze meer pauze verdienen of waarom er meer tijd moet zijn om tussendoor te roken. Of wat er ook maar is. Of dat lessen beter op elkaar moeten aansluiten of dat het OV... Weet ik veel wat. Maar ze komen dus met hele inventieve ideeën. En daarna hebben we meestal ook een gesprek met: goh je hebt dit en dit voorgesteld. Ze moeten dan ook argumenten geven: waarom ze dat dan willen en ook wat dan in het belang is voor de rest van de school, dus niet alleen wat voor hun belangrijk is, maar ook voor andere studenten of voor eventueel docenten of mensen die hier werken, facilitair. En dan hebben we daar meestal ook een gesprek over hè, van: goh, wat is de andere kant dan daarvan? Kun je dat ook eens belichten van: hé, je wil dit, maar dat gaat vaak ook ten koste van iets anders. <i>Opdracht 3 – Brief aan directie</i> <i>Stel, jij wilt zaken veranderen op onze school, Firda. Door middel van een overtuigende brief wil je dat de schooldirectie drie nieuwe schoolregels instelt. Dit kan van alles zijn. Belangrijk is wel dat je het algemeen belang in je achterhoofd houdt (wat is uiteindelijk het beste voor iedereen?).</i> - <i>Welke drie nieuwe schoolregels zou jij op school willen invoeren? De nieuwe regels moeten wel passen binnen de huidige Nederlandse wetgeving, bijv. de leerplicht.</i> <i>In een brief ga je directie overtuigen van jouw drie nieuwe ideeën. Schrijf een zakelijke brief aan de directie; dhr. De Bruin & dhr. Sonsma</i> - <i>Vertel waarom de oude situaties een probleem zijn en voor wie dat een probleem is.</i> - <i>Vertel waarom jouw nieuwe regels deze oude situaties verbeterd.</i> - <i>Vertel wie naar verwachting voorstanders zullen zijn van jouw nieuwe 3 regels.</i> - <i>Vertel ook wie er eventueel tegen jouw nieuwe regels zouden kunnen zijn en hoe je dat denkt op te gaan lossen.</i> - <i>Een korte samenvatting waarin je de directeur overtuigt dat jouw 3 regels moeten worden ingevoerd bij Firda.</i> <i>Zoek voordat je begint op internet naar een voorbeeld van een zakelijke brief. Gebruik deze richtlijnen voor het schrijven van je brief. (minimaal 1 A4).</i>	Relateren aan persoonlijke belevingswereld van de student (= concreet/tastbaar maken) Informatie laten zoeken Laten onderbouwen Eigenaarschap/leiderschap/agency stimuleren Problemen analyseren en oplossingen zoeken Oorzaak-gevolgrelaties blootleggen. Vanuit verschillende perspectieven kunnen kijken. Relateren aan de beroepspraktijk. Problemen analyseren en oplossingen zoeken. Eigenaarschap/leiderschap/agency stimuleren. Inzicht in verschillende invloeden.
<i>Opdracht 4</i> <i>Analyse van Politieke Invloeden</i> <i>Besteed de komende weken aan het observeren en analyseren van politieke invloeden op de horecasector binnen jouw stagebedrijf. Denk hierbij aan lokale wet- en regelgeving, belastingen, subsidies, en andere politieke factoren die van invloed kunnen zijn op de bedrijfsvoering en de dagelijkse gang van zaken.</i> <i>Deelopdrachten:</i> <i>4a. Maak een overzicht van de belangrijkste lokale wet- en regelgeving met betrekking tot de horeca.</i> <i>4b. Beschrijf mogelijke politieke beslissingen die invloed hebben op de kostenstructuur van het bedrijf.</i> <i>4c. Omschrijf wat voor problemen er kunnen zich voordoen als er een verschil is tussen politieke keuzes tussen klanten en werknemers van jouw stagebedrijf. Omschrijf minimaal 2 voorbeelden:</i>	