

Professionals van morgen

Hoe het hoger onderwijs moet voorkomen onbedoeld een nieuwe generatie
paarse-krokodil-professionals af te leveren

Annemarijn Walberg, Renske de Leeuw en Willeke Slingerland



Colofon

Datum 4 juni 2021
Referentie
Versie 1.0
Afdeling Academie Bestuur, Recht & Ruimte
Auteur Annemarijn Walberg, Renske de Leeuw, Willeke Slingerland

Inhoudsopgave

1	Aandacht voor burgerschapsvorming in het kader van de City Deal Kennis Maken	5
2	Het belang van burgerschapsvorming	7
2.1	Burgerschap hoog op de (politieke) agenda	7
2.2	Aspecten van burgerschapsvorming	7
2.3	Invulling en uitvoering burgerschapsvorming	8
2.4	Werkdefinitie burgerschap	9
3	Doel en onderzoeksvragen	10
3.1	Doelstelling	10
3.2	Onderzoeksvragen	10
4	Verantwoording van aanpak	11
4.1	Documentanalyse	11
4.2	Selectie van opdrachten uit StadsLAB en Smart Solution Semester	12
4.3	Drie sessies per geselecteerde labopdracht	13
4.3.1	<i>Groepsinterviews met studenten</i>	13
4.3.2	<i>De interventiesessie: het socratische gesprek met studenten</i>	14
4.3.3	<i>Reflectiesessie met studenten</i>	14
4.4	Interview met tutoren	15
4.5	Interview met opdrachtgevers/praktijkcoaches	15
4.6	Validatiesessies	15
4.7	4.6	16
5	Resultaten	17
5.1	Aandacht voor burgerschapsvorming binnen de praktijklabs van Saxion	17
5.1.1	<i>Documentanalyse</i>	17
5.1.2	<i>Burgerschap in lab-onderwijs volgens de student</i>	21
5.1.3	<i>Coaching op burgerschapsvaardigheden volgens de tutor</i>	22
5.2	Burgerschapsvaardigheden van studenten	23
5.2.1	<i>Kritisch denken en ethisch reflecteren tijdens het uitvoeren van de praktijkopdracht</i>	23
5.2.2	<i>Kritisch denken en ethisch reflecteren tijdens de interventiesessie</i>	25
5.3	Ervaringen van opdrachtgevers	26
5.4	Mogelijke werking van de interventie (het Socratisch gesprek)	27
5.5	Mogelijkheden voor inbedding van burgerschapsvorming in het onderwijs van Saxion	28
6	Conclusies	32
6.1	'Burgerschapsvaardigheden' zijn impliciet in het curriculum van Saxion opgenomen	32

6.2	Burgerschapsvaardigheden van studenten zijn beperkt ontwikkeld, maar er blijken mogelijkheden om deze te stimuleren (en er is behoefte aan!)	32
6.3	Tutoren vinden het belangrijk om studenten te kunnen coachen op kritisch denkvermogen en ethische reflectie, maar ervaren daarvoor onvoldoende ruimte en mogelijkheden	33
6.4	Verwachtingen van tutoren, studenten en opdrachtgevers zijn binnen de lab-opdrachten onvoldoende op elkaar afgestemd.....	34
7	Discussie: kritische, probleemoplossende professionals of paarse krokodil-professionals?.....	37
8	Aanbevelingen	39
8.1	Aanbevelingen vormgeving van het onderwijs	39
8.1.1	<i>Saxion breed</i>	39
8.1.2	<i>Lab-onderwijs</i>	39
8.2	Tutoren en coaches	41
8.3	Opdrachtgevers	42
9	Literatuur	43

■ Aandacht voor burgerschapsvorming in het kader van de City Deal Kennis Maken

HBO's leiden studenten op tot beginnende beroepsbeoefenaren die over kennis en kunde beschikken die aansluit bij de behoeften vanuit het werkveld. Binnen Saxion wordt die behoefte als volgt verwoord:

Het werkveld vraagt om wendbare vakmensen die snel professioneel kunnen reageren op complexe vraagstukken. De toekomstige professional moet in staat zijn te reflecteren op zijn professioneel handelen, zich bewust zijn van (de limieten van) zijn eigen kennis, praktische vraagstukken kritisch kunnen onderzoeken en adequaat onderbouwde oplossingen kunnen ontwerpen (Evers, Van Harmelen en Visscher-Voerman, 2018).

Het werkveld is anders gezegd gebaat bij (zelf)bewuste afgestudeerden die verder kijken dan hun neus lang is en die in staat zijn opgedane kennis vanuit meerdere perspectieven te wegen voordat zij komen met onderbouwde oplossingen. Op die manier kunnen de *young professionals* bijdragen aan het hanteerbaar maken van complexe maatschappelijke opgaven. Doordat hen in het hoger beroepsonderwijs wordt geleerd hier handelingsperspectieven aan te koppelen, hebben zij de potentie om maatschappelijke impact te genereren. Deze gedachte ligt ten grondslag aan het project over burgerschapsvorming dat Saxion en de gemeente Deventer in het kader van de City Deal Kennis Maken¹ met elkaar aangingen in het voorjaar van 2020. Gevoed door de constatering dat veel Saxion-studenten na afstuderen de gemeente (en vaak ook de regio) verlaten voor hun eerste baan, was de redenering achter dit project als volgt: als Saxion in staat is studenten op te leiden met bovengenoemde competenties, dan zijn afgestudeerden van Saxion interessant als werknemer voor Deventer bedrijven en organisaties. En als studenten tijdens hun studie werken aan praktijkopdrachten vanuit Deventer werkgevers, dan ontstaan daar al onderlinge bindingen die eraan kunnen bijdragen dat zij als afgestudeerden kiezen voor een Deventer werkgever. Dat sluit aan bij het initiatief 'De stad als werkgever' van het netwerk 'Deventer Informatiestad' om jong talent voor de stad te willen behouden.

Hoewel het belang van het aanleren van bovengenoemde vaardigheden in dit project vooral gerelateerd is aan de lokale match tussen afgestudeerden en Deventer werkgevers, is het bredere maatschappelijke belang er niet minder om. Hoe cruciaal en noodzakelijk dergelijke vaardigheden en competenties zijn voor een goed functionerende maatschappij, blijkt schrijnend uit de toeslagenaffaire naar aanleiding waarvan het kabinet Rutte III recent viel. De manier waarop de overheid jarenlang was omgegaan met het (niet) uitkeren van kinderopvangtoeslagen aan individuele burgers had desastreuze gevolgen gehad voor vele duizenden gezinnen die financieel aan de grond raakten. De analyse van hoe dit had kunnen ontstaan, gaat over een onoverzichtelijk toeslagensysteem waarin afzonderlijke (uitvoerings)organisaties beslissingen namen zonder de bredere gevolgen te overzien en waarin keuzes werden gemaakt die de persoonlijke situatie van gezinnen – onbedoeld - ondergeschikt maakten aan andere (politieke) doelen (zoals fraudebestrijding; Tweede Kamer der Staten Generaal, 2020; Omtzigt, 2021). Cruciaal hierbij is dat individuele betrokken professionals (medewerkers van de belastingdienst tot ambtenaren van ministeries en politici) beslissingen namen of uitvoerden die in het grotere geheel – onbedoeld - bijdroegen aan het (financieel) te gronde richten van duizenden

¹ De ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) en Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BZK) zijn de City Deal samen met Regieorgaan SIA, de Vereniging Hogescholen, de VSNU, het Netwerk Kennissteden en Kences gestart. De City Deal Kennis Maken is onderdeel van Agenda Stad van het ministerie van BZK en heeft tot doel om door een betere samenwerking van stadsbestuur en kennisinstellingen het oplossen van maatschappelijke opgaven in de steden te versnellen. Dit door onderzoekers, docenten en studenten erbij te betrekken (<https://regieorgaan-sia.nl/financiering/city-deal-kennis-maken/>).

gezinnen². Het laat zien welk maatschappelijk belang het dient om als individuele professional kritisch naar het eigen werk te kijken, de (brede) gevolgen ervan proberen te overzien en te durven handelen naar het eigen morele kompas.

De gedachte is dat studenten de hierboven genoemde vaardigheden (verder) kunnen ontwikkelen door interdisciplinair samen te werken aan complexe vraagstukken door concrete opdrachten vanuit het werkveld uit te voeren binnen de context van zogenaamde 'praktijklabs' (e.g. Veltman, Van Keulen & Voogt, 2019). Binnen Saxion gebeurt dat binnen het academie-overstijgende Smart Solutions Semester (SSS) – waarbinnen derde en vierdejaars studenten van verschillende studierichtingen in groepjes van ongeveer acht studenten, een half jaar lang werken aan een praktijkopdracht. Dit gebeurt ook in verschillende 'labs' die aan een specifieke opleiding of academie gekoppeld zijn, zoals het StadsLAB, waarin tweede en vierdejaars studenten Bestuurskunde en Ruimtelijke Ontwikkeling in groepjes van vier samenwerken aan een praktijkopdracht. Gemeente Deventer, bedrijven en instellingen uit de gemeente Deventer en regio zijn belangrijke opdrachtgevers voor beide leeromgevingen. In teams met een unieke mix van ervaring, vaardigheden en talent, ontstaan andersoortige en creatieve oplossingen.

De lectoraten 'Weerbare democratie' en 'Innovatief en Effectief Onderwijs' van Saxion en de gemeente Deventer hebben elkaar gevonden in het gezamenlijke belang dat Saxion-studenten de hogeschool verlaten als kritisch denkende afgestudeerden met een moreel kompas. Om die reden zijn zij in de periode van maart 2020 tot en met april 2021 bezig geweest met een pilot-project op het gebied van burgerschapsvorming waarvan we in deze eindrapportage verslag doen.

² Zonder de pretentie van volledigheid, ging het bijvoorbeeld om de volgende beslissingen en/of uitvoeringen: (a) hoewel de wet er ruimte voor bood kregen ambtenaren de opdracht om te handelen naar een (te) strikte interpretatie van de wet (Omtzigt, 2021: 121), (b) de terugvordering van bedragen was gebaseerd op oude, niet gevalideerde signalen (idem: 123), (c) belastingdienstmedewerkers kregen de instructie om burgers niet te vertellen welke precieze bewijsstukken ze zouden moeten aanleveren bij het indienen van een bezwaar (idem: 124), (d) er was sprake van een dramatische overschrijding van de reactietermijn op bezwaren (ibid.), (e) cruciale adviezen (van o.a. de landsadvocaat) werden niet met de kamer gedeeld (ibid) en (f) ongeveer 95% van de gezinnen bleek achteraf onterecht te zijn aangemerkt als fraudeur (idem: 126).

■ Het belang van burgerschapsvorming

Over de exacte conceptualisering en definiëring van 'burgerschap' en 'burgerschapsvorming' bestaat behoorlijk veel discussie (Guérin, 2018; Wilschut & Nieuwelink, 2016). In dit hoofdstuk schetsen we eerst op welke wijze deze thema's landelijk momenteel hoog op de (politieke) agenda staan, en laten vervolgens zien hoe breed ze opgevat kunnen worden, en besluiten met de wijze waarop wij burgerschap voor dit project tastbaar hebben proberen te maken.

2.1 Burgerschap hoog op de (politieke) agenda

Het onderwijs heeft een belangrijke rol in de vorming van burgerschapsvaardigheden (Biesta, 2018; Nieuwelink, 2016; Onderwijsraad, 2003). De Burgerschapswet voor scholen in het basis- en voortgezet onderwijs is vanaf 1 augustus 2021 vernieuwd (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2019), waarmee burgerschapsvorming een kerntaak van elke school wordt. Concreet betekent dit dat iedere school zich moet verantwoorden bij de inspectie over hoe zij burgerschapsonderwijs vormgeven, toetsen en daarover verantwoording afleggen in het schoolplan en de schoolgids. Deze wetsvernieuwing brengt ook met zich mee dat het curriculum aangepast wordt (zie curriculum.nu). De (wettelijke) taak om leerlingen burgerschapsvaardigheden bij te brengen en te ontwikkelen geldt niet alleen voor scholen in het basis en voortgezet onderwijs, ook in het hoger en academisch onderwijs wordt de taak op zich genomen om te werken aan de burgerschapsvorming van de professionals van de toekomst. Sinds 2015 is burgerschapsvorming - en in het bijzonder het ontwikkelen van een moreel kompas - daarom opgenomen in de strategische agenda van het Ministerie van Onderwijs en de Vereniging Hogescholen (Vereniging Hogescholen, 2015). Hogeschool Saxion heeft dat in haar visie en missie document vertaald naar de ambitie om "studenten op te leiden tot professionals van morgen, welke in staat zijn om creatief en flexibel om te gaan met de diverse uitdagingen die bij de uitvoering van hun beroep en het dynamische werkveld hoort" (Saxion, 2019). Om tot de daarvoor benodigde vaardigheden, kennis en houding te komen moet er binnen de opleiding expliciete aandacht besteed worden aan de burgerschapsvorming van de studenten (Veltman, Van Keulen & Voogt, 2019).

2.2 Aspecten van burgerschapsvorming

De Onderwijsraad (2003) beschrijft burgerschap als 'de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daaraan bij te dragen' (p.63). Een goede burger kan privé andere opvattingen hebben, maar het gaat erom dat men in het publieke domein gehandeld wordt naar de rechten en plichten van de (grond)wet (Wilschut & Nieuwelink, 2016). Hoe burgerschapsvorming eruit moet zien om studenten op te leiden tot professionals van morgen³ is een omstreden onderwerp (Guérin, 2018). De oorzaak hiervoor is dat de term burgerschap als een generiek begrip gebruikt wordt (Biesta, 2020; Guérin, 2018). De invulling van het begrip of de definitie ervan zal bepaald worden door wie je het vraagt. In de literatuur over burgerschap is er de overeenstemming dat specifieke *vaardigheden*, *kennis* en *houding* van belang zijn om als burger te functioneren en deel te nemen aan een democratische maatschappij (Schuitema, Ten Dam & Veugelers, 2008; Ten Dam, Geijssels, Reumerman & Ledoux, 2010; van der Ploeg & Guérin, 2018). Van der Ploeg en Guérin (2018) pleiten in hun rapport 'Burgerschapsvorming, maar dan anders' dat burgerschapsvorming in de onderwijspraktijk vooral moet gaan over het ontwikkelen van kritisch denken en leren argumenteren. Daarnaast wordt er gepleit dat studenten een autonome houding ontwikkelen, waarin zij eigenaarschap tonen (Veugelers, 2007; van der Ploeg & Guérin, 2018) en beschikken over de vaardigheden om te

³ Literatuur over burgerschapsvorming is voornamelijk gericht op de 'goede burger'. In het huidige onderzoek richten wij ons voornamelijk op burgerschapsvorming voor de professional van morgen en zullen de literatuur vanuit dit standpunt interpreteren en presenteren.

redeneren en te reflecteren op basis van beroepsethiek (Van Stekelenburg, Smerecnik, Sanderse & De Ruyter, 2020).

2.3 Invulling en uitvoering burgerschapsvorming

Van *young professionals* met een HBO opleiding wordt verwacht dat zij in staat zijn om actuele en complexe maatschappelijke vraagstukken op te pakken en op te lossen (Vereniging Hogescholen, 2015), waarbij zij duurzame en maatschappelijk sociale overwegingen maken (Tolkamp, Guérin & Klaver, 2019). De noodzaak om studenten in staat te stellen een beroepsethische houding te ontwikkelen en te leren hoe moreel te redeneren, werd onderstreept in het onderzoek 'Beroepsethiek in het onderwijs: van bijzaak naar Bildung' (BIOS/CAOP, 2016). Het rapport concludeert dat een beroepsethische houding vooral ontstaat door 'learning by doing'. Een van de aanbevelingen is om te werken aan het ethisch bewustzijn via stages, praktijkopdrachten en simulaties waarbij geoefend wordt met reflecteren op morele kwesties en dilemma's. Guérin (2017) concludeert dat burgerschapsvorming niet in een apart vak gegoten hoeft te worden, maar kan ontstaan dankzij 'deliberatie' oftewel gezamenlijke bezinning en beraadslaging. Onder bepaalde voorwaarden zorgt deliberatie voor kennisaggregatie en collectieve intelligentie. Deze voorwaarden hebben te maken met: de diversiteit van de groep, de motivatie van de groep, de aard van het probleem waarvoor de groep staat, het beeld dat de groep heeft van het probleem, de structuur van de discussie en de kennis in de groep over de kennis in de groep.

Het onderwijs voor burgerschapsvorming dient zo ingericht te worden dat de professionals van morgen de complexe taken kunnen uitvoeren en de verwachtingen waar kunnen maken. Een onderwijsomgeving die ruimte biedt aan ~~het~~ de ontwikkeling van burgerschapsvaardigheden, kennis en houding zijn onderwijspraktijken waarin studenten opdrachten uit de praktijk krijgen en in een interdisciplinaire context werken aan maatschappelijke opdrachten (Akkerman & Bakker, 2011). Hierdoor worden studenten niet alleen voorbereid op het burgerschap na de opleiding, maar beoefenen de studenten hun burgerschap en de daarbij behorende houdingen en vaardigheden binnen de gemeenschap van de school (Nieuwelink, 2016). Binnen deze onderwijsomgevingen is ondersteuning op inhoud en proces door experts van binnen *en* buiten de onderwijsinstelling cruciaal (o.a. Savery, 2006; Dolmans et al., 2002). In de literatuurstudie van Schuitema en collega's (2008) zijn de volgende vormen van burgerschapsvormend onderwijs geïdentificeerd:

- Problem-based learning: hierbij verzamelen studenten zelf informatie/kennis over het onderwerp (*inquiry-oriented approach*). Het wordt belangrijk geacht dat persoonlijke standpunten gedurende het proces mogen veranderen (Covell & Howe, 2011 als gerefereerd in Schuitema et al. 2008);
- Werken in kleine (interdisciplinaire) groepen: Hierbij wordt de nadruk gelegd op de groepsgrootte. Het advies is dat een groep niet groter is dan maximaal 4 à 5 studenten (Murray, 1999);
- Groepsdiscussies: De discussies zijn specifiek gericht op het oplossen van conflicten of het bediscussiëren van ethische dilemma's. De volgende methodes zijn hierbij geïdentificeerd als geschikt: historische onderwerpen/momenten met een moreel aspect, zoals holocaust thema's die studenten in het werkveld zullen tegenkomen (zoals de SSS en City deal opdrachten), ook wel *community-service learning* genoemd;
- Ethische dilemma's bespreken in relatie tot wetenschappelijke agendapunten; denk aan het gebruik van kunstmatige intelligentie of algoritmes bij de belastingdienst als onderdeel van de screening op mogelijke fraude;
- Socratische gesprekken voeren;
- Leren om keuzes te maken als een groep.

2.4 Werkdefinitie burgerschap

Op basis van de bovenstaande beschrijving en invulling van burgerschapsvorming kan gesteld worden dat het doel van burgerschapsvorming is om studenten, de professionals van morgen, zowel te ondersteunen om specifieke vaardigheden, kennis en een beroepshouding te ontwikkelen, als hen te enthousiasmeren om hun eigenaarschap te tonen in het vinden van hun eigen invulling van de professional van morgen (Biesta, 2020).

Voor het huidige onderzoeksproject is gekozen om de volgende werkdefinitie van burgerschap te hanteren: *Burgerschap is het beschikken over en toepassen van kritisch denkvermogen, methoden van kennisvergaring en het hebben van een (beroeps)ethische houding.*

Deze drie aspecten van burgerschap, zijn op basis van de geraadpleegde literatuur⁴ opgesplitst in 12 sub-aspecten:

1. nadenken vanuit verschillende perspectieven (*ethische houding*);
2. ruimte geven aan andere meningen (*ethische houding*);
3. argumenteren (*kritisch denkvermogen*);
4. reflecteren op eigen aannames (*kritisch denkvermogen en ethische houding*);
5. na denken over de betrouwbaarheid van informatie (*kritisch denkvermogen en methoden van kennisvergaring*);
6. redeneren op basis van feiten (*kritisch denkvermogen en methoden van kennisvergaring*);
7. weten dat meningen mogen veranderen (*ethische houding*);
8. weten dat inzichten door de tijd heen kunnen veranderen (*kritisch denkvermogen*);
9. samenwerken (*ethische houding*);
10. samen beslissingen nemen (*ethische houding*);
11. na denken over wat goed is voor het algemeen belang (*kritisch denkvermogen en ethische houding*);
12. om gaan met weerstand van anderen (*ethische houding*).

Als we in deze rapportage spreken over 'burgerschapsvaardigheden' dan refereren we daarmee aan bovenstaande twaalf vaardigheden.

⁴ Bronnen van de geraadpleegde literatuur voor de 12 sub-aspecten zijn: Biesta, 2018; Jeliaskova, 2015; Schuitema, Ten Dam & Veugelers, 2008; Ten Dam, Geijssel, Reumerman & Ledoux, 2010; Tolkamp, Guérin & Klaver, 2019; van der Ploeg & Guérin, 2018).

Doel en onderzoeksvragen

3.1 Doelstelling

Het doel van dit voorstel is om via een verkennende case study inzicht te krijgen of het werken aan maatschappelijke vraagstukken binnen een praktijklab bijdraagt aan kritisch denkvermogen en ethisch reflecteren. Voor Saxion is het achterliggende doel om tevens aanknopingspunten te vinden voor het vormgeven van 'burgerschapsonderwijs', vanuit de ambitie studenten af te leveren die in staat zijn om in complexe vraagstukken tot verantwoorde keuzes te komen.

3.2 Onderzoeksvragen

De centrale onderzoeksvraag luidt:

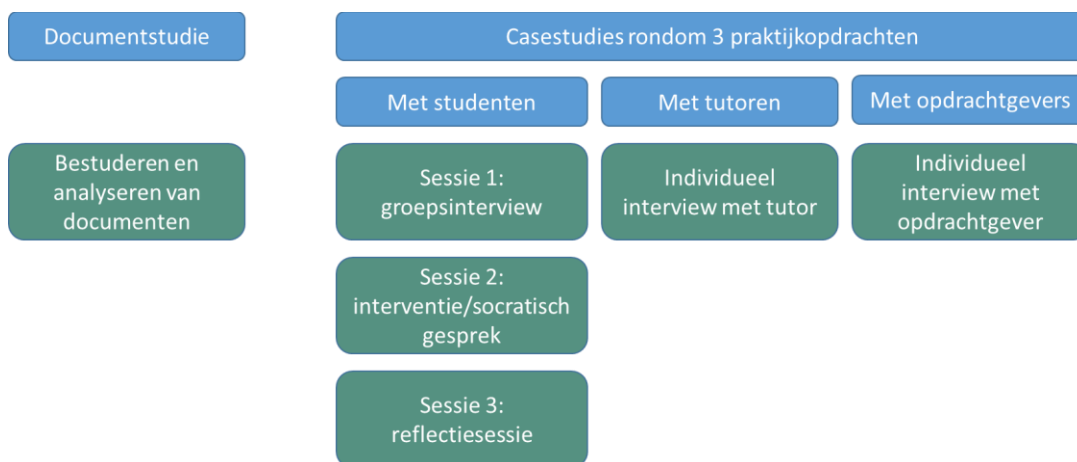
In hoeverre draagt het werken aan maatschappelijke vraagstukken in een praktijklab bij aan het burgerschap van studenten?

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. In hoeverre wordt binnen SSS en StadsLAB aandacht besteed aan burgerschapsvorming?
2. In hoeverre laten studenten tijdens het werken aan maatschappelijke vraagstukken in een praktijklab burgerschapsvaardigheden zien?
3. Wat is de perceptie van tutores en opdrachtgevers aangaande burgerschapsvaardigheden bij studenten tijdens het werken in een praktijklab?
4. In hoeverre lijkt de interventie (het socratische gesprek) bij te dragen aan de burgerschapsvaardigheden van studenten?
5. Welke mogelijkheden zijn er volgens studenten, tutores en opdrachtgevers om burgerschapsvorming (beter) in te bedden in het onderwijs van Saxion?

Verantwoording van aanpak

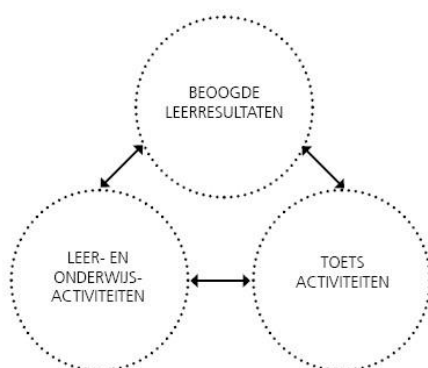
In dit hoofdstuk verantwoorden we op welke manier we het onderzoeksproject hebben aangepakt. De wijze waarop we te werk zijn gegaan, kijkt op sommige punten af van het oorspronkelijke onderzoeksvoorstel. De belangrijkste redenen daarvoor zijn ten eerste de invloed van de Coronapandemie – waardoor we gedwongen werden alle activiteiten online te laten plaatsvinden – en ten tweede de wisseling van onderzoekers die een andere expertise met zich meebrachten. Omdat we werkbare alternatieven hebben gevonden, bespreken we in dit hoofdstuk enkel de gehanteerde (en niet de beoogde) onderzoeks aanpak. Deze is samengevat in figuur 1.



Figuur 1. Onderzoeksaanpak

4.1 Documentanalyse

Het doel van de documentanalyse was om in kaart te brengen in hoeverre er binnen de lab-omgevingen aandacht is voor burgerschapsvorming en -vaardigheden. Deze documenten zijn geanalyseerd vanuit het principe van *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011). Volgens dit principe dienen de toetsing en de leeractiviteiten van het onderwijs gericht zijn op het behalen van de (beoogde) leerresultaten (zie figuur 2). Het (studie)gedrag van studenten wordt voornamelijk beïnvloed door de toetsing (Biggs & Tang, 2011).



Figuur 2. Visuele weergave *constructive alignment*

In deze documenten is gekeken naar de volgende aspecten:

- Visie op leren en beoogde resultaten van SSS en Stadslab; of en hoe kritisch denkvermogen, ethische reflectie, methoden van kennisvergaring, burgerschap en burgerschapsvaardigheden genoemd en geoperationaliseerd zijn;
- Beschrijving van leer- en onderwijsactiviteiten; of en hoe burgerschapsvaardigheden en -onderwijs aangeboden wordt.
- Beschrijving van toetsingsmethodiek en leerdoelen; of en hoe de ontwikkeling van kritisch denkvermogen, ethische reflectie, burgerschap en burgerschapsvaardigheden getoetst wordt.

De volgende documenten zijn geanalyseerd:

Smart Solutions Semester

- Smart Solution Semester Onderwijs: Missie en visie (Evers, van Harmelen & Visscher-Voerman, 2018);
- Modulebeschrijving Saxion Smart Solution Semester 2020-2021 (Saxion, 2020a).

Stadslab

- StadsLAB (Kuijpers & Schunselaar, 2017);
- Beoordelingsformulier stadsLAB – Competenties Bestuurskunde 2020/2021 (Saxion, 2020b);
- Beoordelingsformulier stadsLAB – Competenties Ruimtelijke Ontwikkeling (Saxion, 2020c).

Het Saxion Onderwijsvisie document (Saxion, 2019) is aanvullend meegenomen in de documentanalyse, zodat de bevindingen vanuit de Smart Solutions Semester en StadsLAB documenten gekoppeld kunnen worden in hoeverre er in de overkoepelende onderwijsvisie van Saxion aandacht is voor burgerschapsvorming en -vaardigheden.

4.2 Selectie van opdrachten uit StadsLAB en Smart Solution Semester

Het casuonderzoek zouden we oorspronkelijk richten op zes labopdrachten, waarvan de opdrachtgever gesitueerd is in de gemeente Deventer. Door diverse omstandigheden, zoals de COVID-19 pandemie en dat deelname aan het onderzoek vrijwillig was voor studenten, tutoren en coaches, heeft het onderzoek plaatsgevonden bij drie opdrachten (zie tabel 1). Deze opdrachten zijn inhoudelijk geselecteerd op de aanwezigheid van een complex praktijkprobleem, waarbij meerdere stakeholders betrokken zijn met (mogelijk) strijdige belangen. In onderstaande tabel zijn enkele kenmerken van de opdrachten weergegeven. De geselecteerde opdrachten kunnen evenwel niet worden beschouwd als een representatieve afspiegeling van alle lab-opdrachten. De conclusies die we aan dit verkennende onderzoek verbinden, kunnen dan ook niet zonder meer worden gegeneraliseerd.

Tabel 1. Details geselecteerde opdrachten en studenten

Opdracht nummer	Leeromgeving	Essentie van de opdracht	Studenten
1	Smart Solution Semester	App ontwikkelen om afvalscheiding bij consumenten te stimuleren	<ul style="list-style-type: none"> - 8 studenten, waarvan er 5 hebben deelgenomen aan het onderzoek. - Met achtergrond: Verpleegkunde (1), Tourism Management (1), International Business (1) en Fashion & Textile Technologies (2) - 3e en 4^e jaars
2	StadsLAB	Mogelijkheden verkennen om de Deventer binnenstad aantrekkelijker te maken voor bezoekers	<ul style="list-style-type: none"> - 4 studenten - Met achtergrond: Ruimtelijke Ordening & Planologie (2) en Bestuurskunde (2) - 4e jaars
3	StadsLAB	Mogelijkheden verkennen om via de organisatie van de inkomensvoorziening de uitstroom uit de maatschappelijke opvang beter te laten verlopen	<ul style="list-style-type: none"> - 4 studenten - Alleen bestuurskunde-studenten - 4e jaars

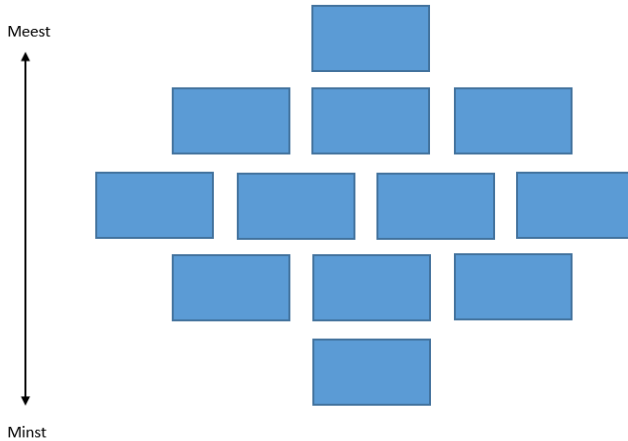
4.3 Drie sessies per geselecteerde labopdracht

Met iedere groep hielden we drie sessies. Deze werden gehouden op het moment dat de studenten tijdtechnisch over de helft van hun labopdracht waren. De eerste had de vorm van een groepsinterview, de tweede betrof de interventiesessie en in de derde bijeenkomst (reflectiesessie) keken we met de studenten terug op de interventiesessie en blikten we vooruit naar toekomstig Saxiononderwijs. In de volgende subparagrafen lichten we deze drie sessies nader toe.

4.3.1 Groepsinterviews met studenten

Met ieder groepje studenten is een groepsinterview gehouden over de mate waarin zij hebben ervaren dat zij zijn getraind in kritisch denkvermogen en ethisch reflecteren tijdens lab-opdrachten. Daarbij is de methode van 'diamond ranking' gehanteerd. Diamond ranking is een kaart-sorteringsactiviteit, waarbij stellingen gesorteerd moeten worden op een bepaald continuüm. Wij vroegen de studenten om voor de 12 burgerschapsvaardigheden (zie paragraaf 2.3) aan te geven in welke mate zij daarop zijn getraind, gecoached of onderwezen. Zij mochten ook aangeven welke 'burgerschapsvaardigheden' er in deze lijst volgens hen ontbraken, en deze vervolgens ook in de diamant plaatsen.

Wij kozen ervoor om de diamond ranking te laten uitvoeren door de groep (en niet individueel), omdat het bereiken van consensus over de plaatsing van de kaartjes onderlinge discussie vereist, en daarmee argumenten en ervaringen blootlegt. Door de groepsortering ontstond er een gezamenlijk reflectiemoment en werden er concrete voorbeelden genoemd waarin de ontwikkeling van de 12 burgerschapsvaardigheden wel of juist niet plaats kon vinden. Van de gesprekken zijn met toestemming van alle deelnemers video-opnames gemaakt.



Figuur 3. Template voor Diamond ranking

4.3.2 De interventiesessie: het socratische gesprek met studenten

Een socratisch (moreel) beraad als interventie is een gesprek waarin studenten gezamenlijk onderzoeken hoe het staat met de waarheid van hun (morele) beweringen over concrete zaken, gebeurtenissen, handelingen en personen in hun lab-opdracht. Welke argumenten draagt eenieder aan en zijn deze waar? Wat zijn de morele dilemma's en de onderliggende waarden?

Het gaat om de vaardigheid om het eigen denken en oordeel onder woorden te brengen en open te staan en vragen te stellen om inzicht te krijgen in andere denkkaders en perspectieven. Hierbij hanteerden we de volgende gespreksregels:

- géén aannames doen en het eigen oordeel uitstellen
- denken mét elkaar in plaats van tégen elkaar
- concreet blijven, vragen naar feiten in plaats van naar meningen
- zelf denken; geen denken ontleenen aan autoriteiten referentiegroepen
- oprecht nieuwsgierig zijn naar wat de ander te zeggen heeft
- goed luisteren
- gebruik in je vraag de woorden van de ander

Het gesprek duurde 1,5 tot 2 uur per groep, en kende globaal de volgende opbouw, ook al liepen de onderscheiden fases vaak door elkaar heen:

1. Voorstelronde
2. Uitleg van de bedoeling van de sessie en spelregels uitleggen
3. Toelichting op het geselecteerde dilemma door een van de studenten
4. Feitelijke vragen stellen
5. Duiding van de kwestie (op micro-, meso- en macro-niveau)
6. Individuele en gezamenlijke oordeelsvorming
7. Inventariseren van de opgedane inzichten en betekenis daarvan
8. Afronding en evaluatie

Van de gesprekken zijn met toestemming van alle deelnemers video-opnames gemaakt.

4.3.3 Reflectiesessie met studenten

De reflectiesessies vonden binnen twee weken na de interventie plaats en hadden tot doel om vast te stellen in hoeverre de interventiesessie hen op een andere manier naar het complexe praktijkvraagstuk heeft laten kijken, en wat hen dat (al dan niet) heeft opgeleverd. Ook hadden deze sessies tot doel om

vast te stellen welke vaardigheden zij – met de kennis van nu – idealiter in hun opleiding hadden zien terugkomen.

Voorafgaand aan de reflectiesessies kregen studenten de instructie om de diamond ranking-activiteit individueel te doen, waarbij de volgende vraag werd gesteld: Welke aspecten van burgerschapsvorming zou jij graag zien binnen het onderwijs van Saxion? De individuele sorteringen zijn tijdens de reflectiesessies met elkaar vergeleken en besproken. Ook is gekeken naar eventuele verschillen met de groepssortering die tijdens het groepsinterview is gemaakt.

In de eerste sessie (zie 4.3) kregen studenten de mogelijkheid om 'burgerschapsvaardigheden' toe te voegen. De elementen die zij toevoegden, bleken bij meer kritische bestudering veelal randvoorwaarden te betreffen. In de reflectiesessie besteden we expliciet aandacht aan de vraag wat volgens hen (nog meer) randvoorwaarden zijn voor het organiseren van burgerschapsvorming, zoals zij dat in het eerste deel van de sessie onder woorden hebben gebracht.

4.4 Interview met tutoren

Ieder groepje studenten is vanuit Saxion begeleid door een 'coach' of 'tutor' (hierna noemen we ze 'tutoren'). De individuele interviews met de drie tutoren hadden ten eerste tot doel om vast te stellen in hoeverre en op welke wijze zij hebben gezien dat deze studenten kritisch denkvermogen en ethisch reflecteren aan de dag legden. Ter voorbereiding op het interview vroegen we de tutoren bovendien individueel een diamond ranking te maken van de mate waarin zijzelf vinden dat zij deze groep hebben gecoached op de 12 eerdergenoemde burgerschapsvaardigheden. Tijdens het interview werd deze besproken en gevraagd om toelichting op de wijze waarop de begeleider dat had vormgegeven. Tot slot werd in deze gesprekken nog aandacht besteed aan de eventueel merkbare 'effecten' van de interventiesessie op de studenten en aan de wijze waarop burgerschapsvorming volgens de begeleiders ingebed zou kunnen worden in het Saxion-onderwijs. De individuele interviews vonden online plaats en duurden ongeveer een uur.

4.5 Interview met opdrachtgevers/praktijkcoaches

Ieder groepje heeft naast een tutor ook een 'praktijkcoach'. Dit is de professional uit het werkveld die de opdracht aan de studenten heeft verstrekt, en dus ook direct belang heeft bij de uitkomsten van hun onderzoek. De intensiteit van de begeleiding door de praktijkcoach varieert erg. In de interviews met de praktijkcoaches lieten we nagenoeg dezelfde onderwerpen aan bod komen als in de gesprekken met de tutoren, maar lag de nadruk op de beoordeling van het eindproduct en op de mate waarin studenten erin geslaagd zijn zich de materie eigen te maken, deze in context te bezien en daarop kritisch en ethisch te reflecteren. De individuele interviews vonden na afronding van de praktijkopdracht en online plaats, en duurden ongeveer een uur.

4.6 Validatiesessies

Nadat we een concept van dit eindrapport hadden opgesteld, hebben we deze in twee sessies besproken met bij dit onderzoek betrokken⁵ tutoren en studenten: één sessie rondom de opdrachten vanuit het StadsLab en één sessie rondom het Smart Solutions Semester. De deelnemers zijn in de gelegenheid gesteld om het conceptrapport op voorhand te lezen. In de sessies hebben we de bevindingen gepresenteerd en is de vraag voorgelegd in hoeverre de deelnemers de bevindingen herkenden. Deze werden met name in de sessie van het SSS heel herkenbaar geacht. Dat was in mindere mate het geval bij de sessie rondom het StadsLab, waaraan 1 tutor en 2 studenten deelnamen.

⁵ In het geval van de sessie rondom het Smart Solutions Semester waren er geen studenten aanwezig, maar wel meerdere tutoren. Dit waren tutoren die niet hebben deelgenomen aan het onderzoek, maar wel geïnteresseerd waren in de uitkomsten ervan.

Naar aanleiding van die sessie zijn enkele nuanceringen in het rapport aangebracht en is besloten om een bijeenkomst te organiseren voor tutoeren binnen het StadsLab om te toetsen in hoeverre zij de bevindingen herkennen op basis van hun eigen ervaringen. Op die manier hopen we een meer representatief beeld te krijgen van de ervaringen binnen het StadsLab. Deze sessie valt buiten de scope van dit onderzoek, en daarom wordt hier in dit verslag niet over gerapporteerd.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten gepresenteerd per onderzoeksvraag.

5.1 Aandacht voor burgerschapsvorming binnen de praktijklabs van Saxion

Om een beeld te kunnen schetsen van de mate waarin en de wijze waarop er binnen het lab-onderwijs aandacht is voor burgerschapsvorming, maken we gebruik van de volgende bronnen: interne Saxion-documenten (documentenanalyse), groepsinterviews met studenten en interviews met tutoeren.

5.1.1 Documentanalyse

We laten volgens het principe van *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011) zien hoe de beoogde leerresultaten (visie en missie), de beschrijving leer- en onderwijsactiviteiten en toetsactiviteiten zich tot elkaar verhouden.

Saxion Onderwijsvisie

In de Saxion-brede onderwijsvisie (Saxion, 2019) wordt beschreven over welke vaardigheden afgestudeerden zouden moeten beschikken. Hieruit blijkt dat Saxion nut en noodzaak van meerdere burgerschapsvaardigheden onderschrijft:

“De wereld om ons heen verandert en beroepen evolueren snel. Werkgevers verwachten dat werknemers beschikken over een kennisbasis in een discipline, maar verwachten ook dat zij initiatiefrijk zijn en zichzelf verder kunnen ontwikkelen én dat zij beschikken over generieke en vakoverstijgende vaardigheden. Om aan deze vraagstukken te kunnen werken, hebben studenten zowel een kennisbasis en vakspecifieke vaardigheden nodig vanuit hun eigen discipline, als ook meer generieke vaardigheden. Het betreft generieke vaardigheden als: leervaardigheden, kritisch denken, onderzoekend vermogen, probleemoplossend vermogen, creatief denken, samenwerken, communiceren en kunnen overtuigen. Ook media- en technologische vaardigheden zijn essentieel. Het startpunt voor het kunnen functioneren in relatie tot anderen is dat studenten zichzelf als persoon en als professional goed kennen.” (p. 5)

In de Saxion Onderwijsvisie worden deze generieke vaardigheden echter niet concreet gemaakt. Dat betekent dat er in deze Saxionbrede visie weliswaar ambities worden geformuleerd, maar ook dat concrete standaarden voor het Saxion-onderwijs ontbreken. Dat draagt eraan bij dat er weinig ‘houvast’ is voor de meer praktische vormgeving van het onderwijs. De Saxion-visie biedt daarmee ruimte voor eigen invulling met als risico dat iedere opleiding, ieder praktijklab en/of iedere docent daar een eigen draai aan geeft, waarmee het leerproces van de student niet per definitie geborgd is.

Visie en missie van het lab-onderwijs

De documentanalyse toont aan dat in de basisdocumenten van het lab-onderwijs (Evers et al., 2018; Kuijpers & Schunselaar, 2017; Saxion, 2020a; 2020b; 2020c) geen expliciete beschrijvingen zijn opgenomen over wat er van de studenten verwacht wordt met betrekking tot burgerschapsvaardigheden zoals die in de Saxion Onderwijsvisie zijn benoemd. In de documenten worden wel termen en vaardigheden als ‘kritisch opstellen’ en ‘interdisciplinair samenwerken’ aangehaald, maar nergens wordt concreet beschreven wat er bedoeld wordt met deze vaardigheden. Voor de vaardigheid ‘reflectie’ is weliswaar een concretisering gekozen – de student wordt geacht te kunnen reflecteren op de “gebruikte technieken uit de deelnemende disciplines” (p.5 Saxion, 2020a), maar deze versmalling gaat echter voorbij aan het nut en de noodzaak van het verkennen van ethische aspecten en het tegen het licht houden van eigen normen en waarden die gerelateerd zijn aan de inhoud van de praktijkopdracht.

Box 1. Selectie uit Visie en missie document SSS 2018-2020¹

pagina 5

Naast kennis van hun eigen en de andere vakgebieden, hebben studenten adequate persoonlijke en sociale vaardigheden nodig om succesvol te kunnen zijn in het benaderen en oplossen van complexe, interdisciplinaire vraagstukken. Het gaat om vaardigheden zoals het zich kritisch opstellen ten opzichte van de disciplinaire beperkingen, het oplossen van interdisciplinaire problemen, communiceren tussen verschillende disciplines, interdisciplinaire samenwerking en het integreren van kennis uit verschillende vakgebieden voor innovatie (Brassler & Dettmers, 2017).

Studenten die het Smart Solutions Semester met goed gevolg hebben voltooid, hebben een groei doorgemaakt in de vaardigheid om interdisciplinair te werken in een team en vanuit hun eigen onderzoekend vermogen een praktijkvraagstuk te benaderen en te komen tot een aantal passende oplossingen in de vorm van beroepsproducten. Ze hebben de kennis die ze verworven hebben binnen de eerste twee leerjaren van hun opleiding kunnen toepassen binnen de context van een innovatief en relevant vraagstuk en/of hebben nieuwe kennis opgedaan vanuit zowel het perspectief van de eigen opleiding (verdiepend), als vanuit andere perspectieven en disciplines (verbredend). Ze hebben als professional de kennisbasis van hun eigen vakgebied vertegenwoordigd; hun eigen perspectief uitgelegd en visie beargumenteerd, en de perspectieven van anderen kritisch bevroegd en verbonden met hun eigen kennisbasis.

pagina 6

Daarnaast is het belangrijk dat de leer-werksetting van de studenten veilig genoeg is om open met elkaar te kunnen discussiëren en naar elkaars denkbeelden te kunnen vragen en te zoeken naar verbindingen tussen deze denkbeelden en hun eigen kennisbasis (Goodyear & Zenios, 2007). De tutores monitoren het groepsproces, bevragen studenten kritisch op hun inhoudelijke argumentatie en beoogde werkwijze, verbinden studenten met relevante stakeholders (bijv. lectoraten), en helpen studenten zicht te krijgen op hun rol in het proces. Daarnaast ondersteunen tutores studenten om zicht te krijgen op de ontwikkeling van hun professionele identiteit o.a. door het stellen van de juiste vragen voor hun reflectie.

Note 1: Grijs gemarkeerde tekst komt overeen met geoperationaliseerde aspecten van burgerschapsvorming

Leer- en onderwijsactiviteiten

In geen van de documenten worden er concrete beschrijvingen gegeven voor leer- en onderwijsactiviteiten, noch didactische of coachende invullingen, welke geschikt zijn om de burgerschapsvaardigheden van studenten te stimuleren of ontwikkelen.

Toetsactiviteiten

In het licht van bovenstaande constatering is het niet verwonderlijk dat er in de beoordelingscriteria voor de lab-opdrachten niet of nauwelijks elementen zijn terug te vinden die burgerschapsvaardigheden toetsen. Uit de documentanalyse blijkt dat studenten binnen het SSS op andere vaardigheden beoordeeld (Saxion, 2020a), zie tabel 4. Alleen het achtste beoordelingscriterium kan gelinkt worden aan een burgerschapsvaardigheid: nadenken vanuit verschillende perspectieven (zie paragraaf 2.3). In de beoordeling van deze competentie wordt echter alleen gekeken naar perspectiefwisseling tussen de deelnemende disciplines en niet naar de perspectiefwisseling met

actoren rondom het praktijkprobleem, terwijl dat relevant is voor de oefening in het omgaan met verschillende waarden en belangen.

Tabel 4. Competenties in het Smart Solution Semester gerelateerd aan burgerschapsvaardigheden

Competentie	Burgerschapsvaardigheden ⁶
Personal development portfolio	
1. Applying knowledge own discipline (the student applied knowledge from his or her own particular discipline and substantiates their choices).	-
2. Professional communication (the student communicated in a respectful, purposeful, and professional manner with internal and external stakeholders).	-
3. Responsibility project process and result (the student has taken responsibility within the group for the solutions and partial solutions as well as the processes).	-
4. The student reflected on his or her actions and adjusts these actions based on this reflection.	-
Justification of research activities	
5. The students have conducted research using a suitable research or design model and substantiates the choice of model and the steps taken.	-
6. The student collected, analyzed, and processed relevant information in a traceable manner.	-
7. De student heeft zijn eigen deelonderzoek(en) en hoe deze zich verhouden tot het gekozen onderzoeks-/ontwerpmodel beschreven. De student heeft beargumenteerd wat hij de volgende keer anders en hetzelfde zouden doen in dit/deze deelonderzoek(en).	-
8. The student described how he has looked at the project/question from the perspective of another discipline and what this means for the choices that were made.	<i>(1) Nadenken vanuit verschillende perspectieven.</i>
Final product	
9. The students have provided an innovative solution or problem-solving approach for the client.	-

Binnen het stadslab kiezen studenten van tevoren een aantal competenties waarop zij beoordeeld willen worden. Uit welke competenties zij kunnen kiezen is afhankelijk van hun opleiding, en van de competenties die zij al eerder met andere opdrachten hebben aangetoond. In de beoordelingsformulieren van het StadsLAB zijn wel enkele competenties die expliciet aspecten van burgerschapsvaardigheden toetsen (zie tabel 5). Hierbij is de competentie “Moreel Kompas” van Bestuurskunde een illustratief voorbeeld van een competentie waarbij meerdere aspecten van burgerschapsvaardigheden expliciet getoetst worden. Echter, deze competentie is momenteel nog optioneel voor de vierdejaarsstudenten die aan dit onderzoek deelnamen⁷.

⁶ De betekenis van cursief en onderstreepte burgerschapsvaardigheden is dat deze vaardigheden mogelijk (maar dus impliciet) worden aangeleerd als de competentie wordt verworven.

⁷ Deze competentie is in het leerjaar 2020-2021 toegevoegd aan de landelijke HBO-competentieset Bestuurskunde. Bij invoering in het eigen curriculum is besloten te beginnen in jaar 2. Deze competentie wordt daarmee in het leerjaar 2022/2023 ook verplicht voor de vierdejaars studenten, omdat er dan ook een basis is gelegd in eerdere leerjaren.

Tabel 5. Competenties in het StadsLAB gerelateerd aan burgerschapsvaardigheden

Competentie	Burgerschapsvaardigheden ⁸
Algemene voorwaardelijke competenties	
a. Onderzoekende houding, gebruik maken van bronnen en methodische verantwoording	(5) Nadenken over betrouwbaarheid van informatie.
b. Professioneel eindproduct	
c. Zelfverantwoordelijk functioneren	
BSK Competenties⁹	
1. De bachelor vindt zijn weg in het publieke domein.	<u>(11) Nadenken over wat wenselijk is voor het algemeen belang.</u>
2. De bachelor analyseert maatschappelijke vraagstukken vanuit verschillende invalshoeken.	<u>(11) Nadenken over wat wenselijk is voor het algemeen belang.</u> <u>(12) Omgaan met weerstand.</u>
3. De bachelor participeert in organisaties en samenwerkingsverbanden.	(9) Samenwerken (12) Om te gaan met weerstand.
4. De bachelor participeert in organisaties en samenwerkingsverbanden.	<u>(9) Samenwerken</u>
5. De bachelor hanteert een moreel kompas in een publieke omgeving.	(4) Reflecteren op eigen aannames. (7) Beseffen dat meningen over tijd veranderen. (8) Beseffen dat inzichten door de tijd heen kunnen veranderen. (11) Nadenken over wat wenselijk is voor het algemeen belang. (12) Omgaan met weerstand.
6. De bachelor heeft onderzoekend vermogen.	(3) Argumenteren. (5) Nadenken over betrouwbaarheid van informatie. (6) Redeneren op basis van feiten.
7. De bachelor is sociaal communicatief vaardig.	<u>(9) Samenwerken</u>
RO Competenties¹⁰	
1. Initiëren en sturen	<u>(11) Nadenken over wat wenselijk is voor het algemeen belang.</u>
2. Specificeren	(1) Nadenken vanuit verschillende perspectieven.
3. Ontwerpen	
4. Realiseren	<u>(11) Nadenken over wat wenselijk is voor het algemeen belang.</u>
6. Monitoren, toetsen en evalueren	<u>(1) Nadenken vanuit verschillende perspectieven.</u> <u>(6) Redeneren op basis van feiten.</u>
7. Onderzoeken	(3) Argumenteren. (5) Nadenken over betrouwbaarheid van informatie. (6) Redeneren op basis van feiten.
8. Communiceren en samenwerken	(9) Samenwerken

⁸ De betekenis van cursief en onderstreepte burgerschapsvaardigheden is dat deze vaardigheden mogelijk (maar dus impliciet) worden aangeleerd als de competentie wordt verworven.

⁹ Dit zijn de competenties die gelden voor de bestuurskundestudenten.

¹⁰ Dit zijn de competenties die gelden voor de studenten Ruimtelijke Ordening.

We moeten concluderen dat niet alle burgerschapsvaardigheden (zie paragraaf 2.3) worden getoetst, ook niet als we competenties meerekenen die mogelijk *impliciet* bijdragen aan burgerschapsontwikkeling.

5.1.2 *Burgerschap in lab-onderwijs volgens de student*

In alle contactmomenten met de studenten (groep-interview met *diamond ranking*, Socratisch gesprek en reflectie sessie) merkten de studenten op dat zij binnen de lab-omgevingen weinig merken dat het ontwikkelen van burgerschapsvaardigheden een onderdeel is van het onderwijs. Studenten benadrukten dat de onderdelen die zij in de *diamond ranking* als 'meest aangeleerd' kwalificeerden, eigenlijk ook zeer weinig aan bod komen. De aspecten "samenwerken" en "nadenken vanuit verschillende perspectieven" komen volgens hen het meest aan bod binnen het lab-onderwijs. Onder samenwerken verstaan de studenten vooral het verdelen van taken. Dit wordt duidelijk geïllustreerd door de volgende quote:

"Een goede samenwerking is cruciaal voor het goed voltooiën van een stadslab opdracht. Wanneer een samenwerking slecht verloopt, is het eindproduct ook slecht en krijgt iedereen een lagere beoordeling. Omdat het veel werk is, verdelen we de taken en vaak werken de studenten van dezelfde opleiding met elkaar samen. Wanneer iedereen zijn onderdeel af heeft voegen we alles samen tot één product." - Student

Het uitvoeren van een actorenanalyse is een standaard onderdeel van de lab-opdracht, en kan worden beschouwd als een aanzet tot het vanuit verschillende perspectieven kijken naar een vraagstuk. In de praktijk blijken studenten deze echter vooral instrumenteel uit te voeren, zonder het te gebruiken als startpunt voor reflectie – door bijvoorbeeld na te denken over verschillende normen en waarden per actor. In de reflectiesessies gaven studenten aan dat als het belang van een actorenanalyse is om vanuit verschillende visies naar een probleem te kijken, zij hier meer ondersteuning bij nodig hebben vanuit de tutor.

De manier waarop tutores invulling geven aan hun ondersteuning en begeleiding blijkt per tutor verschillend te zijn. Studenten meldten dat dit aan de ene kant te begrijpen is, doordat de begeleiding afhankelijk is van het niveau van de groep studenten en het verloop van de uitvoering van de opdracht. Studenten gaven aan de andere kant echter aan dat de mate waarin zij gecoached worden op burgerschapsvaardigheden erg afhankelijk is van de rolopvatting van de tutor zelf. Ook spraken zij over verschillen in begeleidingsstijl en type feedback. Zo zijn er tutores die voornamelijk procedurele feedback geven, maar de studenten niet uitnodigen om te brainstormen, de eigen normen en waardes in relatie tot de praktijkopdracht te verkennen. Bovendien is de ervaring van studenten dat tutores vooral benadrukken dat zij hun verschillende perspectieven moeten integreren, maar dat tutores hier geen handvatten voor aanreiken.

Elk van de twaalf burgerschapsvaardigheden zijn volgens de studenten van belang voor hun ontwikkeling tot young professional. Sommige aspecten, zoals "nadenken over de betrouwbaarheid van informatie" en "redeneren op basis van feiten", worden volgens de studenten voldoende aangeboden in de rest van de opleiding voornamelijk omdat het volgens hun een algemene of basisvaardigheid is voor iedere HBO student. In elke groep wordt evenwel aangegeven dat zij weinig ruimte ervaren om een opdracht vanuit de belangen van de andere actoren te bekijken, omdat het belang van de opdrachtgever of soms ook de tutor zwaarder weegt. Zij geven aan dat zij worden aangestuurd op het halen van de opdracht binnen de gestelde kaders (dan wel van de opleiding of opdrachtgever).

5.1.3 *Coaching op burgerschapsvaardigheden volgens de tutor*

In deze paragraaf laten we ten eerste zien hoe de drie geïnterviewde tutores hun eigen rol zien en invullen, om zodoende de ervaringen van studenten (zie paragraaf 5.1.2) mogelijk beter te kunnen begrijpen. Ten tweede vatten we samen hoe zij aankijken tegen de burgerschapsvaardigheden van studenten.

Rolopvatting van tutores

Op basis van de gesprekken met de drie tutores trekken we de conclusie dat iedere tutor zijn rol op eigen wijze invult. Wat zij wel en niet tot hun taken beschouwen en waar zij in hun begeleiding de nadruk op leggen, verschilt per persoon. Hieronder vatten we per tutor samen hoe hij/zij zijn/haar eigen rol ziet:

De eerste tutor geeft aan hij het als zijn taak beschouwd om bij te dragen aan het opleiden van studenten tot *young professionals*, maar niet per se tot 'goede burgers'. Ter illustratie vertelde de tutor dat het niet zijn rol is om studenten te leren hoe ze hun afval thuis scheiden, maar wel hoe ze ethisch en milieubewust moeten handelen op de werkplek. Daarnaast vindt hij het vooral belangrijk dat studenten leren om interdisciplinair samen te werken en idealiter ook handelingsperspectieven leren om tegen een bedrijfscultuur in te gaan. Dat laatste is volgens hem binnen de context van Saxion niet mogelijk omdat 'we leefabrieken zijn geworden'. Als tutor ziet hij voor zichzelf daarom vooral een rol weggelegd om de groepjes procesmatig te begeleiden. Dat wil zeggen dat hij het als zijn taak beschouwt om er ten eerste op toe te zien dat studenten goed functioneren, zowel individueel als interdisciplinaire groep, en ten tweede dat studenten gestructureerd werken en dus in ieder geval starten met het opstellen van een gedegen plan van aanpak.

De tweede tutor geeft aan dat de inhoud van zijn begeleiding afhankelijk is van de vaardigheden van de groep studenten, maar zich per definitie – net als tutor 1 – concentreert op het begeleiden van het proces. Dat is mede ingegeven doordat studenten ook nog te maken hebben met een 'competentiecoach' (verbonden aan eigen opleiding van studenten), met wie studenten reflecteren op het behalen van per opleiding opgestelde specifieke competenties. Hij vindt het van belang dat studenten tijdens de Labopdracht een groei laten zien, en dat kan volgens hem breed zijn: het verwerven van nieuwe inzichten, maar bijvoorbeeld ook persoonlijke ontwikkeling. Als de studenten dergelijke groei laten zien, maar de opdrachtgever geeft een onvoldoende voor het eindproduct, dan nog vindt hij de opdracht geslaagd (en krijgen de studenten een voldoende voor het vak). Dat het in een labopdracht in essentie om het leerproces van de studenten gaat, communiceert deze tutor ook expliciet met de opdrachtgever.

De derde tutor beschouwt haar rol – meer dan de andere twee – om studenten op inhoud te begeleiden, door hen vragen te stellen en literatuur aan te reiken, met als doel dat de studenten het vraagstuk gaan doorgronden. In het kader van het proces vindt zij het belangrijk dat studenten worden afgeremd ('de snelheid eruit halen'), zodat ze niet meteen aan het werk gaan en in oplossingen denken, maar eerst doorgronden wat het probleem nu eigenlijk is.

Activiteiten van tutores

De tutores gaven aan dat alle burgerschapsvaardigheden nuttig en nodig zijn voor pas-afgestudeerde HBO'ers van wie bijdragen aan het oplossen van complexe vraagstukken wordt verwacht. Zij geven echter ook alle drie aan dat er binnen de labopdrachten onvoldoende tijd of ruimte is om expliciet aan alles te werken. Zeker als de algemene onderzoeksvaardigheden en onderzoekende houding bij studenten beperkt is, dan ligt de focus op het aanleren van basisvaardigheden zoals het maken van een plan van aanpak en op het aanleren van gedegen brononderzoek. Voor de uitvoering van de labopdrachten is de aanname dat de studenten (met uitzondering van de 2^e jaars StadsLAB) beschikken

over de algemene onderzoeksvaardigheden om een onderzoek uit te voeren, maar dat blijkt in de praktijk dus lang niet altijd het geval.

In de gesprekken met de tutores worden ook andere terugkerende thema's benoemd. Alle drie geven de tutores aan dat zij in hun begeleiding inzetten op het vervaardigen van een *gezamenlijk* product. Concreet betekent dat tutores erop proberen toe te zien dat studenten niet onderling taken verdelen en hun afzonderlijke bijdragen pas aan het eind van de opdracht bij elkaar voegen. Ook zien zij het als hun taak om erop te sturen dat studenten zich eerst verdiepen voordat ze aan de slag gaan. Volgens hen nemen studenten namelijk in de regel te weinig tijd om de materie te doorgronden. De tutores zien het als hun taak om de studenten te stimuleren om vragen te stellen aan een opdrachtgever en relevante - al dan niet door de tutor aangedragen - literatuur te lezen, voordat zij met de opdrachtgever in gesprek gaan. Twee tutores merken namelijk op dat studenten weinig doorvragen of de vrijheid nemen om kritische kanttekeningen te plaatsen bij een gegeven opdracht. Als een opdrachtgever of de tutor een vraag beantwoordt, volgt er volgens hen zelden een (kritische) vervolgvraag van studenten.

Volgens tutores is het lab-onderwijs bij uitstek de plek voor studenten om vanuit eigen motivatie en autonomie een opdracht uit te voeren. Tegen hun verwachting in zien zij echter maar weinig studenten een extra stap zetten of moeite doen binnen het lab-onderwijs om zich vanuit betrokkenheid 'in te vreten' in het praktijkprobleem. Alle drie de tutores vragen zich daarom hardop af of waarom de opzet van het lab-onderwijs kennelijk onvoldoende uitnodigt om 'boven de zesjes-cultuur uit te stijgen'. Er wordt door tutores verwezen naar voorbeelden uit andere jaren van het Smart Solution Semester en StadsLAB, waarbij studenten *wel* een stapje extra deden doordat ze geïnspireerd waren door de opdrachtgever of dat studenten inzichten hadden verworven die vormend waren voor hun beeld van hun toekomstige beroep. Met dit soort ervaringen benadrukken de tutores dat het lab-onderwijs wel degelijk geschikt kan zijn om studenten te coachen op burgerschapsvaardigheden, maar stellen tegelijkertijd vast dat het lang niet bij ieder groepje van de grond komt.

In het verlengde van dit punt ervaren de tutores dat er te weinig tijd is om met studenten die activiteiten te ondernemen die volgens hen nodig zijn om te komen tot een begeesterde uitvoering van de opdracht. Het gaat om tijd om bijvoorbeeld vrij te brainstormen of om op basis van nieuwe inzichten (gebaseerd op kennis en informatie) het plan van aanpak rigoureus te wijzigen. Zij ervaren een druk om te sturen op een afgerond eindproduct binnen de daarvoor gestelde tijd.

5.2 Burgerschapsvaardigheden van studenten

In deze paragraaf beschrijven we de mate waarin en wijze waarop studenten kritisch denken, kennis verzamelen en ethisch reflecteren. In paragraaf 5.2.1 geven we een indruk van hoe zij dat doen tijdens het uitvoeren van de labopdracht gedurende ongeveer een half jaar. Daarbij baseren we ons enerzijds op de interviews met de studenten waarin zij vertelden over hoe zij de opdracht hebben aangepakt, en anderzijds op de interviews met de tutores die over hun ervaringen met studenten in bredere zin spraken. In paragraaf 5.2.2 focussen we ons op de interventiesessies en vatten we samen in hoeverre studenten in die context kritisch denkvermogen en ethische reflectie hebben laten zien.

5.2.1 *Kritisch denken en ethisch reflecteren tijdens het uitvoeren van de praktijkopdracht*

Bij de start van iedere lab-opdracht vindt een 'kickoff-bijeenkomst' plaats, waarbij de opdrachtgever zijn opdracht bij de studenten en in aanwezigheid van de tutor introduceert. Studenten hebben hier alle ruimte om vragen te stellen, zodat zij vervolgens aan de slag kunnen met het opstellen van hun plan van aanpak. Tutores vinden het opvallend dat studenten over het algemeen met een grote snelheid willen beginnen, meteen taken verdelen zonder dat ze overzicht over het vraagstuk hebben gecreëerd en met regelmaat een concept plan van aanpak indienen dat deels gebaseerd is op eigen aannames. Het laat zien dat studenten zich in de eerste fase in de regel onvoldoende 'ingraven' in een onderwerp

om het vraagstuk te doorgronden, en daarmee tonen dat zij kritisch denkvermogen slechts beperkt inzetten.

Bij het uitwerken van een aanpak laten twee van de drie groepjes evenwel zien dat zij zich wel degelijk kritisch opstellen, maar ook dat zij het lastig vinden om daarnaar te (blijven) handelen. Twee voorbeelden:

- Studenten uit het stadslab-groepje 'maatschappelijke opvang' geven aan dat ze twijfelden aan de focus van de opdrachtgever op de inkomensvoorziening bij de terugdringen van het gebruik van de maatschappelijke opvang. Ze veronderstelden dat er mogelijk andere factoren een (belangrijker) rol zouden kunnen spelen. Toen ze dit bespraken en de opdrachtgever voet bij stuk hield ten aanzien van de focus op de inkomensvoorziening – met als argumentatie dat er naar andere factoren (zoals wonen en werken) al voldoende onderzoek is gedaan – hebben ze ervoor gekozen met de wens van de opdrachtgever mee te gaan. 'We willen liever dat de opdrachtgever echt iets aan ons product heeft, dan dat we het nu breder gaan trekken' zei één van hen. Vanuit hun motivatie om een zinvolle bijdrage te willen leveren, gaan zij dus mee met de wensen van de opdrachtgever, maar verliezen daarbij hun eigen kritische geluid uit het oog.
- In een van de andere groepjes vond een vergelijkbaar gesprek tussen studenten en opdrachtgever plaats. Ook daar geeft de opdrachtgever aan dat er niet getornd kan worden aan het gewenste eindproduct, ook al geven de studenten aan dat zij hun twijfels hebben bij het nut ervan. Hoewel de studenten – in ieder geval tegenover ons als onderzoekers – steekhoudende argumenten op tafel legden voor hun twijfel, gingen zij mee in de wens van de opdrachtgever. Hoewel ze daarmee het gevoel hadden dat de uitkomst van hun opdracht maatschappelijk gezien nutteloos zou worden, verkozen ze deze route om dan in ieder geval toch de punten voor het vak te kunnen behalen.

De mate waarin de groepjes op zoek gaan naar onderliggende verklaringen voor het geconstateerde praktijkprobleem – met als doel aanknopingspunten te vinden voor een oplossingsrichting – verschilt enorm. Het ene groepje benut de vrijheid die ze krijgen om hun eigen pad te bewandelen, en te zoeken naar oplossingen die volgens hen *wel* zinvol zijn. Het andere groepje raakt juist lamgeslagen als hen een brede opdracht wordt verstrekt, en verzuchten dat ze graag concreet willen weten wat ze precies moeten doen, en kijken daarbij vooral naar hun tutor voor instructie.

Over de mate waarin studenten tijdens de labopdracht ethisch reflecteren, hebben we op basis van de gesprekken met studenten een beperkt beeld gekregen. Eén van de drie groepjes liet duidelijk merken dat zij hadden nagedacht over het (maatschappelijk) nut van het beoogde product, en daarmee over de wenselijkheid van het product. Deze groep had namelijk geconcludeerd dat vergelijkbare producten in het verleden gefaald hadden, waardoor zij niet geloofden in de koers van hun opdracht. Maar deze groep kwam desondanks niet tot morele afwegingen over wat dan wel in het maatschappelijk belang zou zijn. Uit de gesprekken met de andere twee groepjes kwamen geen voorbeelden naar voren waaruit bleek dat zij zich morele vragen hebben gesteld tijdens het uitvoeren van de opdracht. Volgens een van de geïnterviewde tutoren klopt het dat dergelijke vragen tijdens de begeleidingsuren niet aan de orde zijn geweest:

'Nee, daar ging het ook niet specifiek over. Over: "Hoe sta je er tegenover? Wat vind je er zelf van? Is het maatschappelijk aanvaardbaar?'

De betreffende tutor geeft eveneens aan waarom dat niet gebeurt:

'Studenten moeten eerst de puzzel leggen. Ik vind het wel relevant dat ze over dit soort vragen nadenken, maar daar komen ze denk ik pas aan toe op het moment dat ze uitgevogeld hebben

hoe het probleem echt in elkaar zit, en hoe de oplossing zich daartoe verhoudt. Pas dan kom je bij de vraag of het ook wel ethisch is'.

5.2.2 Kritisch denken en ethisch reflecteren tijdens de interventiesessie

De bedoeling van de interventiesessie was om een Socratisch gesprek te voeren met de studenten over een door hen zelf aangedragen moreel dilemma. De veronderstelling was dat studenten door de manier van vragen stellen, zouden worden aangezet tot het kritisch benaderen van het praktijkprobleem en het bereiken van consensus over een ethisch verantwoorde oplossingsrichting voor dat praktijkprobleem. In deze paragraaf vatten we onze bevindingen samen van de mate waarin en wijze waarop studenten deze vaardigheden tijdens de interventiesessies aan de dag legden.

Op basis van de (voorbereiding op de) drie interventiesessies viel het volgende op:

- In het kader van het voorbereiden van de interventiesessie vroegen wij de drie groepjes een moreel dilemma aan te leveren, waar zij in de uitvoering van de opdracht mee worstelden. Uit de dilemma's die zij ons toestuurd, moeten we concluderen dat studenten niet goed weten wat een dilemma tot een moreel dilemma maakt, ondanks het feit dat we bij ons verzoek een uitleg en een voorbeeld hadden gegeven. Veelal hadden hun dilemma's betrekking op een vraag met de structuur: 'moeten we A of B doen in onze opdracht?' Waarbij duidelijk wordt dat de essentie van een moreel dilemma – dat er verschillende invalshoeken zijn en dat er niet sprake is van één goed antwoord – hen vreemd is.
- Studenten blijken in de interventiesessies met grote regelmaat informatie te presenteren die – bij doorvragen – vooral gestoeld is op hun eigen onderbuikgevoel of aannames. In twee van de drie interventiesessies werd (soms pijnlijk) duidelijk hoe beperkt de basale kennis van studenten was ten aanzien van het voorliggende praktijkprobleem. Dat had tot gevolg dat de interventiesessies deels werden ingevuld met het bevragen van de studenten op welke informatie zij hadden verzameld, en welke conclusies zij daaraan konden verbinden. Ook deden wij suggesties voor mogelijke bronnen die geraadpleegd zouden kunnen worden. De sessie droeg daarmee vooral bij aan het blootleggen van de hiaten in de onderzoeksaanpak zoals de studenten tot op dat moment hadden gevolgd.
- Mede naar aanleiding van hun eigen aannames werden de studenten door ons bevroegd op hun eigen normen, waarden en overtuigingen – om hen te laten ervaren welke mogelijke invloed dat heeft op de uitkomsten van hun opdracht. Een enkeling kon dat vrij makkelijk benoemen, maar het merendeel van de studenten had hier nog niet eerder expliciet over nagedacht waardoor het hen soms wat moeite kostte om het te benoemen.
- Er waren individuele verschillen in de mate waarin studenten open leken te staan voor onze interventie (te herkennen aan een actieve houding tijdens onze gesprekken). Het leek samen te hangen met persoonlijke motivatie en de mate van gedrevenheid om een probleem werkelijk te willen oplossen. De studenten die zich maar beperkt betrokken voelden bij het onderwerp deden opvallend minder mee in het gesprek. Een voorbeeld was een buitenlandse studente die vanwege de Corona maatregelen al maanden niet in Nederland was geweest, en mede daarom geen enkele binding had kunnen opbouwen met de context waarbinnen de opdracht zich afspeelde. Het vraagstuk resoneerde mede daardoor nauwelijks met haar eigen referentiekader.

Concluderend kunnen we stellen dat de onderzoekende houding en het kritisch denkvermogen van twee van de drie groepjes generiek en instrumenteel was. Zo bleek de gedachtegang in een van de groepjes dermate instrumenteel dat de studenten zich geen andere voorstelling konden maken van mogelijke lange termijn-gevolgen dan dat 'er wel meer onderzoek nodig zal zijn'. Van wat het vraagstuk voor de stad en de stakeholders betekent, hadden ze zich nagenoeg geen rekenschap gegeven. Het

had tot gevolg dat een deel van onze meta-vragen in het kader van ethische reflectie nauwelijks voedingsbodem had, omdat het abstractieniveau ervan buiten het bereik van de studenten lag. Dat gold niet voor het derde groepje, dat opviel door de feitenkennis die ze hadden ontwikkeld over het praktijkprobleem en het inzicht dat ze hadden verworven in de belangen van diverse stakeholders. Zij bleken in de interventiesessie redelijk goed in staat om op basis van die inzichten uitspraken te doen over de mogelijke aangrijpingspunten voor zowel hun opdrachtgever als voor andere stakeholders, als ook over de mogelijke (neven)effecten van voorgestelde verschillende maatregelen.

5.3 Ervaringen van opdrachtgevers

In deze paragraaf geven we weer hoe de opdrachtgevers van de drie praktijkopdrachten de studenten hebben ervaren op het gebied van kritisch denken en ethisch reflecteren, met name in hoe deze aspecten tot uitdrukking zijn gekomen in het opgeleverde eindproduct.

De drie opdrachtgevers gaven aan dat zij hun opdracht juist bij Saxion-studenten hebben neergelegd, omdat zij behoefte hadden aan creativiteit en vernieuwende suggesties. Juist op die vlakken moeten de opdrachtgevers echter concluderen dat de studenten hen niet hebben gebracht wat ze ervan hadden gehoopt. Ook misten zij – in meer of mindere mate - een zeker enthousiasme voor het onderwerp en mogelijkheid tot stevige discussie met de studenten. De ervaring van elk van de drie opdrachtgevers is namelijk dat de studenten weinig kritisch waren en met weinig eigen input en suggesties kwamen. Zo beschrijft één van de opdrachtgevers dat de studenten wel geïnteresseerde vragen stelden, maar haar niets tegenwierpen. Ook ten aanzien van ethische reflectie hebben de opdrachtgevers niet ervaren dat studenten dat uit zichzelf doen, hoewel het onderwerp en de opdrachten zich hier wel voor leenden. Binnen één van de opdrachten werd gevraagd om een conflictanalyse en diverse suggesties met mogelijke modellen om het conflict tussen de partijen op te lossen. De studenten keken alleen naar de juridische kant van het verhaal, om te verifiëren dat de opdrachtgever in hun recht stond in het conflict. Tevens hadden de studenten zich niet verdiept in de lokale partijen en betrokkenen met als gevolg dat hun advies gebaseerd werd op een algemeen bestemmingsplan zonder in acht te nemen dat het conflict en de opdracht gesitueerd was in een historisch stadsdeel. Een ander voorbeeld van het te kort aan ethisch reflecteren dat benoemd werd door een opdrachtgever is, hoe makkelijk de studenten dachten over dataverzameling via een app. Ook hier werkten de studenten binnen de wettelijke kaders van data en persoonsgegevens verzameling, maar werd er door de studenten zelf niet gereflecteerd om mensen de benodigde informatie en persoonsgegevens wel beschikbaar zouden willen (en waarom niet) stellen voor het goed functioneren van de app.

Allemaal gaven ze aan het idee te hebben dat zij de *studenten* kritische vragen moesten stellen, om ze noodzakelijke inzichten bij te brengen. Een opdrachtgever vertelt dat hij hiermee na de eerste helft van de onderwijsperiode is gestopt, omdat de studenten door zijn kritische vragen juist niet verder kwamen. Een andere opdrachtgever meldt dat zij de aannames en woordgebruik van de studenten ging bevragen, omdat de studenten geen eigenaarschap toonden over de terminologie. Ook vond ze de aanbevelingen weinig kritisch, of doorleefd. Het waren eigenlijk de woorden van de respondenten die vervolgens werden omgezet in een aanbeveling.

Alle drie de opdrachtgevers hadden graag gezien dat er tijdens de uitvoering van de opdracht meer inhoudelijke sparring was geweest met de studenten, zodat nieuwe inzichten gedurende dat proces ook hadden kunnen leiden tot andere 'afslagen' van studenten. De opdrachtgevers geven expliciet aan dat zij open staan voor aanpassingen in de opdracht en het eindproduct als studenten met goede argumenten komen. Volgens hen hebben studenten dat in deze opdrachten niet of nauwelijks gedaan.

Opvallend in de interviews met opdrachtgevers was hun gedeelde onzekerheid over wat studenten en

de tutor eigenlijk precies van hen verwachten. Moeten ze een passieve houding aannemen gedurende het proces om zo doende het beoogde leerproces vanuit Saxion niet in de weg te staan of mogen zij juist initiatief nemen en bijvoorbeeld brainstormsessies houden met de studenten? Ondanks het feit dat opdrachtgevers hun opdracht niet voor niets uitbesteden aan studenten, beseffen zij dat studenten de ruimte moeten krijgen om te leren. Zij stellen dat zij als opdrachtgevers juist van dat leermoment de vruchten kunnen plukken, zelfs als dit betekent dat niet het beoogde eindproduct afgeleverd wordt.

5.4 Mogelijke werking van de interventie (het Socratisch gesprek)

In de reflectiesessies hebben we met de studenten teruggekeken op de interventiesessie. Op basis hiervan wilden we een beeld schetsen van wat het Socratische gesprek de studenten heeft opgeleverd. Omdat in 2 van de 3 interventiesessies een werkelijk socratisch gesprek maar beperkt van de grond kwam – vooral vanwege de beperkte feitenkennis van studenten – kunnen we geen uitspraken doen over de mogelijke werking van de beoogde interventie. Wel kunnen we laten zien hoe studenten de sessies hebben ervaren en op welke punten deze manier van gespreksvoering afwijkt van het Saxion-onderwijs dat ze tot op heden hebben gevolgd. Ook hebben we op basis van de gesprekken met de opdrachtgevers enige indicaties gekregen van mogelijke 'effecten' van de interventiesessies. En tot slot hebben eigen observaties tijdens de interventiesessies geleid tot inzicht in de omstandigheden waaronder een verdiepend (al dan niet Socratisch) gesprek tot stand kon komen.

Ten eerste waren alle drie de groepen positief over hun deelname aan de sessies, en gaven studenten aan dat zij er nieuwe inzichten aan hadden overgehouden. Die ontstonden omdat de sessies hen uitnodigden om de diverse belangen op micro-, meso- en macroniveau te verkennen, de mogelijke effecten op korte en lange termijn te benoemen en zich daarover een mening te vormen. Sommige studenten vonden deze manier van nadenken en het vormen van een eigen mening erg lastig en vroegen letterlijk welk antwoord wij wilden krijgen.

De groep bij wie het socratische gesprek wel tot stand kwam, heeft de sessie als steunend ervaren omdat hun gedachten en ideeën voor het eerst een serieus podium kregen. Zij gaven dan ook aan dat het hen heel erg had geholpen als een dergelijke sessie al eerder in hun proces had plaatsgevonden, zodat zij de opgedane inzichten beter hadden kunnen verweven in hun eindproduct.

Ten tweede vertelde een van de opdrachtgevers dat ze de studenten in hun eerste kennismakingsgesprek nogal 'mat' had gevonden. Ze hadden weinig motivatie voor de opdracht en het onderwerp laten zien. De volgende keer dat zij de studenten zag, vond zij hen opvallend meer enthousiast over het onderwerp. Ook een van de andere opdrachtgevers had opgemerkt dat er een moment was waarop de studenten meer kritische vragen stelden, dan voorheen. Achteraf konden we constateren dat de studenten toen net de interventiesessie hadden gehad, maar het is speculeren of er een verband is tussen beide.

Ten derde hebben we op basis van video-opnames van de interventiesessies enig inzicht verkregen in de omstandigheden die een waardevol gesprek met de studenten op gang brachten. Dat de interventiesessie noodgedwongen online moest plaatsvinden, was de meest beperkende factor. In alle gesprekken bleef het lastig om tot een werkelijke discussie te komen waarin iedereen de ruimte nam om op elkaar te reageren. Desondanks lijken de volgende gedragscomponenten van de gespreksleider bevorderlijk voor het aanboren van het kritisch denkvermogen en de ethische reflectie van de groep:

- Tussendoor samenvatten, en checken of die samenvatting volgens de deelnemers klopt;
- Dichtbij de camera gaan zitten, in de camera kijken en laten zien dat je je best doet om de ander te begrijpen;
- Stillere studenten expliciet betrekken en alert zijn op (pogingen tot) deelname;

- Positieve bekrachtiging, bijvoorbeeld door te bedanken voor een bijdrage of het geven van een mening;
- Tijd nemen om iemand te begrijpen, doorvragen en aangeven wat er goed is aan de bijdrage;
- Inbreng van studenten steeds in het grotere plaatje plaatsen. Door een bijdrage samen te vatten en aan te geven op welk deel van de praktijkpuzzel het een licht schijnt, houden alle deelnemers overzicht en voelen zich waardevol;
- Als er een oplossingsrichting wordt aangedragen, vragen of het zal helpen, en doorvragen hoe en waarom dan;
- Zelf inbrengen van oplossingsrichting lokt reactie uit, en ook de tegenwerpingen dragen bij aan de discussie;
- Inspireren tot en meedenken over manier waarop je iets onder de aandacht van de opdrachtgever zou kunnen brengen.

Tot slot wisselde het per groep in hoeverre zij een verschil met het reguliere onderwijs ervaren. Sommige docenten/tutoren stellen hen – net als in de interventiesessie – verdiepende of reflecterende vragen, maar hun ervaring met de tutoren in het labonderwijs is dat die in de regel vooral suggesties doen. In plaats van dat studenten de suggesties beschouwen als startpunt voor het vormen van een eigen mening, zijn zij geneigd meteen te gaan doen wat de docent heeft gesuggereerd. Op basis van de gevoerde gesprekken lijkt de achtergrond van dit gedrag gezocht te moeten worden in de angst om in de beoordeling afgerekend te worden op het niet volgen van de gegeven suggesties van de tutor. Dat we uit de gesprekken met de tutoren en opdrachtgevers opmaakten dat studenten de opgedane inzichten in het Socratisch gesprek niet met hen hebben besproken, maar gewoon verder zijn gegaan in de lijn zoals die reeds was besproken, lijkt hier een voorbeeld van.

5.5 Mogelijkheden voor inbedding van burgerschapsvorming in het onderwijs van Saxion

Tijdens de gesprekken met studenten, tutoren en opdrachtgevers hebben we hen gevraagd naar hun visie op het nut van burgerschapsvorming binnen het HBO en naar hun ideeën over hoe die (beter) zouden kunnen worden ingebed in het (lab)onderwijs van Saxion. Bijna alle geïnterviewden vonden burgerschapsvaardigheden als kritisch denkvermogen en ethische reflectie van groot belang voor afgestudeerde HBO'ers. Een van de opdrachtgevers verwoordde het als volgt:

'het zijn allemaal skills waarvan ik denk: superbelangrijk! Voor iedereen. En zeker als je hoger opgeleid bent. Dan hoor je enig kritisch denkvermogen te hebben, reflectief, ook openstaan voor andere meningen, daar met argumenten het wel of niet mee eens kunnen zijn en daar ook een mening over vormen. Je mening ook kunnen bijstellen, dat vind ik ook heel erg belangrijk, dat je dat kan.'

Haar ervaring is evenwel dat er vanuit Saxion vooral gestuurd wordt op het opstellen van een theoretisch kader, een plan van aanpak en het vervaardigen van een eindrapport in een bepaald format. Dergelijke zaken zijn volgens haar veel minder van belang voor het ontwikkelen richting een young professional.

Eén van de tutoren gaf aan dat deze vaardigheden van belang zijn voor de *young professional*, maar dat de benaming "burgerschapsvaardigheden" de lading niet goed dekken. 'Burgerschapsvaardigheden' roepen een wat stoffige associatie op van gedrag dat zou horen bij een verantwoordelijk burger, met name op het gebied van democratische verantwoordelijkheden. Tevens benoemde deze tutor dat hij vaak noodgedwongen bezig is met de algemene onderzoeksvaardigheden van studenten tijdens het lab-onderwijs, waardoor er geen ruimte is om bezig te zijn met bijvoorbeeld reflecteren op normen en waarden of te bespreken hoe studenten binnen een bedrijfscultuur kunnen

aankaarten dat er procedures zijn, die niet in lijn zijn met de doelen waar datzelfde bedrijf zich aan geëncmmiteerd heeft.

Uit de gesprekken met de studenten blijkt dat ook zij het nut en belang zien van het ontwikkelen van bepaalde burgerschapsvaardigheden, zoals het "nadenken vanuit verschillende perspectieven", "reflecteren op eigen aannames", en "na te denken over wat wenselijk is voor het algemeen belang", maar dat zij dit niet identificeren als meest essentieel voor het succesvol afronden van een lab-opdracht. De ervaring van de studenten is dat voor het succesvol afronden van de lab-opdracht, zij goed in staat moeten zijn om "na te denken over de betrouwbaarheid van informatie" en "te redeneren op basis van feiten". Enkele studenten geven aan dat als het ontwikkelen van burgerschapsvaardigheden een onderdeel is van het lab-onderwijs, zij hier expliciet bij ondersteund moeten worden door de tutor en het handig zou zijn als de vaardigheden worden opgenomen als beoordelingscriteria. Zoals een student terugkoppelt:

"Ik ben mij pas bewust van het belang van enkele vaardigheden, door de gesprekken die wij met jullie hebben. Het reflecteren op hoe mijn eigen normen en waardes van invloed zijn op wat ik belangrijk vind voor het eindproduct, is nooit ter sprake gekomen in de bijeenkomsten met de tutor of in gesprekken onderling."

Hieronder geven we inzicht in de ideeën die door respondenten zijn geformuleerd ten aanzien van de wijze waarop Saxion invulling zou kunnen geven aan burgerschapsvorming:

1. Studenten helpen bij en het stimuleren van het verbinden van theoriekennis aan praktijkervaringen

Studenten vinden het lastig om theoriekennis toe te passen, terwijl dat hen nu juist de waarde van hoger opgeleide beroepsprofessional geeft. Omdat de tutor in het huidige labonderwijs alleen een rol heeft om het proces te begeleiden, komt het ondersteunen bij het leggen van deze verbinding theorie en praktijk niet als vanzelfsprekend van de grond. Een van de tutores – die dat wel als haar taak beschouwt – maakt dit punt inzichtelijk:

"Studenten hebben niet het idee: "Die kennis die ik nu opdoe, die is echt wel relevant voor wat ik later in het werkveld ga doen. Ze vragen: "Waarom moet ik dat allemaal weten?" Wat ik zelf in mijn lessen altijd probeer, is als zij als toekomstig veiligheidskunde aan tafel zitten en praten over bijvoorbeeld een omgevingsplan, dat ze weten wat dat is. Dan kom je dus op allerlei juridische begrippen. Dus ik herhaal dan eigenlijk die theorie voor ze. Pas dan merken ze: "Oké, dus daar was de kennis voor nodig." Want die toets over wat precies een besluit is en een bestuursorgaan, die hebben ze allang gehad, maar die zijn ze ook alweer vergeten. Want ja, daar hebben ze een voldoende voor gehaald. Dus het is klaar. Het gaat eigenlijk over de praktische toepassing van dat soort kennis."

2. Studenten stimuleren om 'verdieptijd' in te bouwen

Omdat studenten de neiging hebben om – zeker als ze in groepjes werken – de fase van probleemanalyse nogal beperkt te houden, en meteen taken te verdelen en aan de slag te gaan, zou het waardevol kunnen zijn om studenten te stimuleren het praktijkprobleem beter te laten doorgronden.

"Vanuit je onderbuik kan je allerlei dingen zeggen, dat hoeft allemaal niet waar te zijn, maar je kunt wel meepraten. Het lastige is voor studenten, tenminste dat is wat ik gemerkt heb, is dat zij eigenlijk meteen aan de slag willen met het onderwerp, met de inhoud en dan op dat

moment niet in de gaten hebben dat ze die kennis nog niet beheersen. Dat ze die toch wel eerst moeten opdoen voordat ze zinnige dingen kunnen zeggen. Dat is best wel een spagaat.
- Tutor -

Ook studenten zelf ervaren geen ruimte om zich ergens in te verdiepen. Het hoofddoel van de studenten is om zowel de opdrachtgever, als de tutor tevreden te houden. De studenten zijn van mening dat als zij met vragen komen over het nut van het eindproduct, zij hun kansen om de lab-opdracht met een voldoende af te ronden zeer snel afnemen. Daarnaast ervaren de studenten ook dat er geen ruimte is om af te wijken als het plan van aanpak goed gekeurd is, terwijl juist daarna nieuwe inzichten opgedaan worden. Zij lossen dit op door een extra hoofdstuk of reflectie verslag te schrijven voor hun portfolio.

3. Match tussen opdracht(gever) en studenten

Zowel vanuit de tutores, als studenten is aangegeven dat niet iedere opdracht zich leent voor een StadsLAB of Smart Solution Semester, en dat de match tussen opdracht(gever) en studenten een belangrijke randvoorwaarde is voor een bevredigende uitvoering van de opdracht. Hierbij werden voorbeelden genoemd als het belang om als student Nederlands te kunnen spreken, wanneer een opdracht uit een Nederlandse gemeente komt (waar de voertaal voornamelijk Nederlands is). Hetzelfde knelpunt werd genoemd voor een opdrachtgever die de Engelse taal amper beheerste, terwijl de opdracht wel gekoppeld werd aan een internationale projectgroep.

Een van de opdrachtgevers vertelde dat hij de pitches van de studenten had bekeken en zo een selectie had gemaakt van studenten die volgens hem geschikt waren voor de uitvoering van zijn opdracht. Doordat de andere opdrachtgevers dit echter niet hadden gedaan, werd zijn selectie van studenten niet meegenomen in het koppelingsproces. Dit is volgens de opdrachtgever een gemiste kans om een opdracht te laten uitvoeren door studenten die gemotiveerd zijn vanwege het onderwerp, en naar verwachting dus ook meer eigenaarschap zullen tonen in de uitvoering van de opdracht.

4. Groeps grootte

Binnen het Smart Solution Semester bestaan de projectgroepen uit 8 studenten en dat blijkt in de praktijk niet altijd een werkzame groeps grootte. Hierbij is terug gegeven vanuit de tutor dat met zulke grote groepen studenten taken gaan verdelen. De studenten beaamden dat zij taken snel verdeelden in subgroepen en hierbij vaak duo's vanuit dezelfde opleiding gevormd werden. Opdrachtgevers spraken slechts met één of twee (vaste) vertegenwoordigers, omdat in een te grote groep het niet mogelijk is om met iedereen in gesprek te gaan. Terwijl ze het gevoel hadden dat zij als opdrachtgever hierdoor de potentie of suggesties van sommige studenten niet gehoord hebben.

5. Benen op tafel-sessies met studenten, opdrachtgevers en tutores

Opdrachtgevers gaven er verschillende benamingen aan, maar allen zouden het wenselijk vinden om tussentijds ruimte te maken voor inhoudelijke benen-op-tafel-sessies met studenten en tutores. Inzichten die studenten hebben opgedaan zouden in dergelijke sessies vrijelijk besproken en nader verkend kunnen worden. De aanwezigheid van tutores wordt door opdrachtgevers enerzijds nuttig geacht omdat tutores vanuit hun 'senior-rol' waardevolle, structurerende bijdragen kunnen leveren aan de sessie, en anderzijds omdat tutores meteen onzekerheid bij studenten kunnen wegnemen over de vraag of het eventueel aanpassen van het plan van aanpak nog wel binnen de eisen van de opleiding valt.

6. Overige suggesties

Andere suggesties voor verbetering die genoemd werden door studenten, tutores en opdrachtgevers waren:

- Om het Smart Solution Semester niet verplicht te maken. Door de vrijwillige basis zouden studenten, net zoals bij de Honours studenten, een grotere motivatie tonen en een andere houding hebben ten opzichte bij de uitvoering van het project. Deze aanbeveling kwam ook aan de orde tijdens het online debat 'Smart Solutions Semester: het studentenperspectief' op 20 april 2021.
- Diverse suggesties zijn gegeven met betrekking tot de duur en belasting van de labopdracht; variërend van korter dan een semester of parttime over een geheel semester.
- Uitbreiding van de hoeveelheid labonderwijs gedurende de studie. Door studenten al eerder en vaker in de opleiding lab-opdrachten uit te laten voeren, met een opbouw in complexiteit en afbouw in ondersteuning, zouden studenten in het vierdejaars beter zijn voorbereid en toegerust op een complexe praktijkopdracht.
- De beoordeling van de eindopdrachten en het proces zouden aangepast moeten worden om ontwikkeling tastbaar te kunnen maken op diverse basis-, onderzoek- en burgerschapsvaardigheden.
- Er wordt aangegeven dat reflectie waardevol is, maar niet in de huidige vorm van lange reflectieverslagen. Een gesprek waarbij er een dialoog is tussen studenten, tutor en eventueel de opdrachtgever zou de voorkeur hebben, waarbij de studenten hun vaardigheden zoals ethisch reflecteren, redeneren op basis van feiten, redeneren vanuit verschillende perspectieven en nadenken over het maatschappelijke belang tijdens het gesprek tonen.
- Tijdens de diamond ranking-activiteit kregen studenten de mogelijkheid om burgerschapsvaardigheden te benoemen die zij idealiter in het onderwijs terug zouden zien. Elke groep studenten voegde minimaal twee vaardigheden toe, die volgens hen cruciaal zijn in het uitvoeren van de lab-opdracht. Al deze vaardigheden kunnen wat ons betreft niet direct gezien worden als burgerschapsvaardigheden, maar laten wel zien wat door de student als belangrijk wordt ervaren:
 - Communiceren naar opdrachtgever (of anderen buiten Saxion) (2x)
 - Zelfstandig werken als individu (2x)
 - Zelfstandig werken als groep
 - Netwerk benutten
 - Plannen
 - Schrijven van teksten
 - Initiatief nemen

Conclusies

In dit hoofdstuk trekken we ten eerste een aantal conclusies uit onze bevindingen. Deze plaatsen we in breder perspectief in de discussie-paragraaf (6.2), waarin we een aantal kritische vragen opwerpen. In de laatste paragraaf doen we enkele aanbevelingen die daarbij aansluiten.

6.1 'Burgerschapsvaardigheden' zijn impliciet in het curriculum van Saxion opgenomen

In hoofdstuk 2 hebben we laten zien dat 'burgerschap' vraagt om bepaalde kennis, houding en vaardigheden. In de visie en missie documenten van Saxion in het algemeen en die van het labonderwijs in het bijzonder zien we dat het belang wordt onderkend van een kritische houding en van het reflecteren op hoe het proces verlopen is. We moeten echter ook constateren dat deze 'burgerschapsvaardigheden' maar in een enkel geval geconcretiseerd worden en/of vertaald worden naar een beoordelingscriterium (in de vorm van een competentie) voor de labopdrachten. Ook hebben wij geen voorbeelden kunnen vinden van suggesties richting docenten over de wijze waarop zij deze vaardigheden zouden kunnen bijbrengen of stimuleren. Dit heeft tot gevolg dat vaardigheden als kritisch nadenken, ethische reflectie en moreel kompas slechts impliciet aan bod komen in het lab-onderwijs, afhankelijk van de rolopvatting van de tutor die er in zijn begeleidingstijd voor kan kiezen om studenten hier wel of niet op te begeleiden.

6.2 Burgerschapsvaardigheden van studenten zijn beperkt ontwikkeld, maar er blijken mogelijkheden om deze te stimuleren (en er is behoefte aan!)

Op basis van dit kleine onderzoek moeten we de voorzichtige conclusie trekken dat de burgerschapsvaardigheden van vierdejaars studenten slechts beperkt ontwikkeld zijn. We hebben gezien dat de onderzoekende houding van studenten beperkt is, in de zin dat zij maar tot op zekere hoogte nieuwsgierig zijn naar het onderwerp van studie en moeite doen om een praktijkprobleem werkelijk te doorgronden. Dat is onder andere te merken aan het feit dat studenten met regelmaat aannames doen zonder die te staven aan bestaande kennis, dat zij weinig kritisch zijn op de bronnen die zij gebruiken en dat zij slechts in beperkte mate verzamelde informatie in twijfel trekken of relateren aan andere bevindingen. Bij deze bevinding past evenwel de nuancering dat dit onderzoek is verricht ten tijde van de coronapandemie waarin uitsluitend online contact was tussen studenten onderling en tussen tutoren en studenten. Die context heeft naar verwachting invloed gehad op de motivatie, betrokkenheid bij het onderwerp en de begeestering bij studenten. Het laat onverlet dat de mate van onderzoekende houding gevolgen heeft voor de kennisopbouw rondom het praktijkprobleem. We stelden vast dat studenten zich over het algemeen enigszins oppervlakkig in het praktijkprobleem verdiepen, waardoor hun kennis over de aard en omvang van het probleem, de perspectieven van de betrokken actoren en de mogelijke oorzaken van het probleem ook oppervlakkig blijft.

Met een dergelijke beperkte kennisopbouw blijkt het lastig om gedachten te vormen over de ethische kant van het praktijkprobleem. Als studenten niet helder kunnen verwoorden wat het probleem precies is voor wie en met welke mogelijke gevolgen, is het lastig om te formuleren wat zij bijvoorbeeld als (maatschappelijk) wenselijke interventies zien. Dat vraagt een abstractievermogen dat de meeste studenten niet bereikten. Wel bleken studenten in staat – wanneer zij daartoe expliciet werden uitgenodigd en daarin werden begeleid – om te reflecteren op hun eigen aannames, overtuigingen en waarden en gedachten te formuleren op welke wijze deze invloed hebben op het benaderen van het praktijkprobleem. Maar bovenal gaven deze studenten zelf aan behoefte te hebben aan zingeving bij de praktijkopdrachten die ze in het kader van hun opleiding moeten doen. Zij vonden het zinvol om middels het Socratische gesprek hun kijk op het praktijkprobleem te verbreden en te verdiepen teneinde nieuwe gedachten te vormen over de (maatschappelijke) waarde van mogelijke oplossingsrichtingen. Dat gaf hen naar eigen zeggen meer voldoening, omdat ze op die manier uiting konden geven aan hun maatschappelijke betrokkenheid.

Een van de groepjes die we in dit onderzoek volgden, kwam wel zelfstandig tot een gedegen probleemanalyse door hun onderzoekende houding, en – in de interventiesessie – ook tot een abstractieniveau op basis waarvan ethische reflectie mogelijk werd. De factoren die daaraan bijgedragen lijken te hebben, zijn:

- Een kritische aanjager binnen de groep. Iemand die vragen stelt, logisch redeneert, feiten en bevindingen met elkaar kan combineren om een conclusie te kunnen trekken, en daarmee de groep ook inspireert. Dat werd op zo'n manier gedaan dat de medestudenten zich uitgenodigd voelden om zelf ook input te leveren.
- Een divers samengestelde groep lijkt eraan bij te dragen dat studenten elkaar meer bevragen, omdat zij ervan uitgaan dat zij geen gedeeld referentiekader hebben. Opvallend was dat de studenten uit de monodisciplinair samengestelde groep met enige regelmaat de aanname deden dat de anderen eenzelfde beeld hadden bij een concept of bevinding, maar dat dat – naar aanleiding van onze vragen – niet zo bleek te zijn. Het hebben van eenzelfde achtergrond en het hanteren van een vergelijkbaar vocabulaire lijkt daarmee eerder belemmerend te werken voor een kritische houding.
- Een onderwerp waarvan studenten op een bepaalde manier – op basis van eigen ervaringen – een voorstelling kunnen maken, helpt bij de mate van ervaren betrokkenheid bij de praktijkopdracht. De Nederlandse studenten die zich bezighielden met het thema afval scheiden konden zich een concreet beeld vormen van hoe de afvalscheiding momenteel plaatsvindt, en konden van daaruit redeneren op welke wijze bewoners getriggerd zouden moeten worden, wilden zij hun gedrag gaan aanpassen. Maar voor een van de buitenlandse studenten – die vanwege de coronapandemie tijdens de uitvoering van de praktijkopdracht nog niet in Nederland was geweest – was het volledige systeem onbekend. Dat leek eraan bij te dragen dat zij zich tijdens de discussie enigszins buiten de groep plaatste en ietwat afgehaakt leek te zijn omdat zij zich simpelweg geen scherp beeld kon vormen van het praktijkprobleem.
- Als studenten zich met een onderwerp bezig kunnen houden dat hen als persoon aan het hart gaat, wordt hun inzet vanuit intrinsieke motivatie gevoed. Als zij een serieuze bijdrage *willen* leveren aan het aanpakken van het praktijkprobleem, vertaalt hun onderzoekende houding zich in het feitelijk diepgravend verdiepen in het probleem en mogelijke oplossingsrichtingen.
- Het lijkt behulpzaam als de groeps grootte niet boven de 5 studenten uitstijgt. Hoe groter de groep hoe ingewikkelder de onderlinge afstemming gaat, en hoe moeilijker het ook blijkt om eenieders visie en bijdrage mee te nemen in het bereiken van een consensus. Het risico bij de grotere groepen is dat individuele studenten die zich – om wat voor reden dan ook – van het groepsproces distantiëren, daar in de groep in mindere mate op worden gecorrigeerd.

6.3 Tutoren vinden het belangrijk om studenten te kunnen coachen op kritisch denkvermogen en ethische reflectie, maar ervaren daarvoor onvoldoende ruimte en mogelijkheden

Tutoren zien het primair als hun taak om studenten procesmatig te begeleiden richting een eindproduct en minder om te fungeren als inhoudelijke sparringspartner. Voor een deel is dat een logisch gevolg van de keuze om te werken met generiek inzetbare tutoren (met name in het SSS-onderwijs). Voor een ander deel houdt het verband met hun constatering dat studenten bij de start van de lab-opdracht vaak nog onvoldoende zijn toegerust met basale onderzoeksvaardigheden. In hun begeleiding kiezen ze er daarom vaak voor om studenten tips en suggesties te geven ten aanzien van *hoe* ze hun opdracht zouden kunnen aanpakken. Dat zij hierbij meestal de vorm kiezen van het doen van suggesties, en minder die van vragen stellen, heeft ermee te maken dat zij een druk ervaren om te sturen op een afgerond eindproduct binnen de daarvoor gestelde tijd. Bij sommige tutoren stond de ervaring op de voorgrond dat zij simpelweg onvoldoende tijd en ruimte hebben om met studenten die activiteiten te

ondernemen die volgens hen wel degelijk nodig zijn om te komen tot een begeesterde uitvoering van de opdracht. Het gaat om tijd om bijvoorbeeld vrij te brainstormen, zijpaden te bewandelen, andere perspectieven te verkennen of om op basis van nieuwe inzichten (gebaseerd op kennis en informatie) het plan van aanpak rigoureuus te wijzigen. Bij andere tutoren bleek (daarnaast ook) sprake van een behoefte aan handvaten om de begeleiding op zo'n manier in te kunnen vullen dat studenten werkelijk kritisch en reflectief met een onderwerp aan de slag gaan. Zij gaven bijvoorbeeld aan niet zo bekend te zijn met het toepassen van ethische reflectie in hun begeleiding van lab-opdrachten.

We concluderen dat tutoren het coachen op burgerschapsvaardigheden – ondanks het feit dat deze term soms weerstand opriep – noodzakelijk vinden, maar dat zij daar in de praktijk naar eigen zeggen onvoldoende invulling aan kunnen geven.

6.4 Verwachtingen van tutoren, studenten en opdrachtgevers zijn binnen de lab-opdrachten onvoldoende op elkaar afgestemd

Op basis van de gesprekken met studenten, tutoren en opdrachtgevers moeten we de conclusie trekken dat de onderlinge verwachtingen onvoldoende op elkaar zijn afgestemd, met als gevolg dat de uitvoering van de praktijkopdrachten suboptimaal verloopt. Hieronder geven we weer welke verwachtingen er onderling bestaan en op welke concrete punten die schuren.

a. In hoeverre zijn de wensen van de opdrachtgever leidend voor de uitvoering van de praktijkopdracht?

Studenten lijken de overtuiging te delen dat de wensen van de opdrachtgever in principe gevolgd moeten worden, mede omdat zij de ervaring hebben dat hun tutor aanstuurt op het volgen van het met de opdrachtgever afgestemde plan van aanpak. In het geval studenten er gaandeweg het proces achter komen dat aanpassingen in de aanpak of onderzoeksvraag wenselijk zijn (wat gezien kan worden als een teken van kritisch denkvermogen), blijken zij daar niet altijd naar te handelen.

Als een groepje studenten bij de opdrachtgever komt met suggesties om wijzigingen aan te brengen en die laatste gaat daar niet zomaar in mee, hebben studenten de neiging om hun kritische geluid te laten varen en de veronderstelde wens van de opdrachtgever te volgen om dan zo in ieder geval de studiepunten voor het vak te behalen. De rol die tutoren hierin spelen, wisselt erg. De ene tutor stimuleert de studenten juist in het laten horen van hun kritische geluid, de andere geeft de studenten – in hun beleving – geen ruggensteun richting de opdrachtgever. Ook lijken tutoren te verschillen in de mate waarin ze op voorhand duidelijk maken aan de opdrachtgever dat een opdracht ook mag mislukken, zolang studenten maar een waardevol leerproces doormaken. Er zijn tutoren die vanwege de tijdsplanning van de praktijkopdracht nauwelijks ruimte lijken te ervaren om studenten fouten te laten maken en hen hiervan te laten leren. Zij doen in hun begeleidingstijd vooral concrete suggesties aan studenten in plaats van dat zij hen vragen stellen. Studenten ervaren hiermee een focus op te doorlopen processtappen om tot een eindproduct te komen en hechten hierbij (extreem) veel waarde aan de feedback van een opdrachtgever.

Opvallend is dat de geïnterviewde opdrachtgevers aangaven wel degelijk open te staan voor het doen van aanpassingen, mits deze goed zijn onderbouwd. Dat studenten die ruimte niet hebben ervaren, heeft twee mogelijke oorzaken. Ten eerste kan het zijn dat studenten niet goed in staat zijn om hun argumenten goed voor het voetlicht te krijgen bij de opdrachtgever, waardoor deze geen aanleiding voor aanpassingen ziet. Ten tweede is het mogelijk dat studenten zich (te) snel laten ontmoedigen als een opdrachtgever niet *meteen* met hun voorstel meegaat.

b. Verwachtingen van de begeleiding bij de praktijkopdracht

Wie welke rol pakt in de toekenning van de opdrachten en in de begeleiding van de studenten tijdens het uitvoeren van de praktijkopdracht is lang niet altijd even helder. Studenten blijken van hun opleiding te verwachten dat met de aangeboden praktijkopdrachten de voor de opleiding benodigde competenties verworven kunnen worden. Impliciet lijken opleidingen van studenten daarentegen te verwachten dat zij zelf in staat zijn om uit te zoeken wat er nodig is voor het uitvoeren van een opdracht en bovendien om eigenaarschap te tonen en de opdracht eventueel zodanig te presenteren dat deze aansluit bij de beoordelingscriteria van de opleiding.

Daarnaast wordt de begeleidingsstructuur door studenten als complex ervaren. De studenten hebben als projectgroep contact en begeleiding van een tutor die over het proces gaat. Afhankelijk van diens rolopvatting wordt er in de begeleiding ook aandacht besteed aan het bespreken van de *inhoud* van het praktijkprobleem. Studenten geven aan dat zij die behoefte sterk hebben, maar dat lang niet altijd in de begeleiding krijgen. Daarnaast hebben studenten in het Stadslab 'competentiecoaches' voor de ondersteuning van het behalen van competenties. Die competenties zijn echter weinig specifiek aangaande het ontwikkelen van een kritische houding en ethische reflectie, met als gevolg dat het ook hier afhankelijk is van de docent of studenten worden gecoacht op burgerschapsvaardigheden. Het betekent dat studenten allerlei begeleiding krijgen, maar dat er geen coach 'van' de inhoud is. Omdat inmiddels wel duidelijk is dat burgerschapsvaardigheden alleen zijn bij te brengen over de boeg van de inhoud, is dit een zorgelijke constatering. Studenten merken zelf overigens ook op dat deze splitsing van rollen mogelijk bijdraagt aan onduidelijkheid over bij wie de verantwoordelijkheid ligt om studenten te onderwijzen in burgerschapsvaardigheden.

Ook over wat er in de begeleiding verwacht mag worden van de opdrachtgever bestaan er tussen de verschillende partijen uiteenlopende gedachten en verwachtingen. Hoewel opdrachtgevers (in ieder geval binnen het Stadslab) voor de start van een opdracht een document aangeleverd krijgen waarin staat vermeld wat er van hen als opdrachtgever wordt verwacht, is deze alleen op hoofdlijnen uitgewerkt en vooral procesmatig van aard. Opdrachtgevers hebben allen aangegeven dat ze graag een actievere rol gehad hadden willen hebben, maar uit het uitblijven daarvan is op te maken dat zij mogelijk niet de ruimte voelden om dat zelf te initiëren.

c. Wat is er nodig voor het realiseren van maatschappelijke impact?

In de interventiesessies hebben we gezien hoe waardevol het kan zijn om een open dialoog met studenten te voeren over het onderwerp waar zij zich een periode in hebben verdiept. Door met hen het onderwerp nog verder 'binnenstebuiten te keren', verschillende perspectieven te doorgronden, mogelijke oorzaken te verkennen, mogelijke gevolgen te identificeren en de rol van eigen overtuigingen onder de loep te nemen, kunnen er inzichten ontstaan die potentieel een cruciale stap zijn richting maatschappelijke impact. Dit kan in Socratische gesprekken ontstaan, mits studenten voldoende feitenkennis hebben opgebouwd. Om studenten tijdens Socratische gesprekken, maar ook tijdens andere gesprekken, aan te zetten om deel te nemen aan een open dialoog kunnen de volgende pointers worden gebruikt (afgeleid van Van der Veen, 2020):

- Er is ruimte om ideeën in te brengen en samen na te denken.
- Daag studenten uit door naar elkaar te luisteren (door onder andere te vragen 'elkaar te laten parafraseren' en de studenten op elkaar te laten reageren of 'zij het eens zijn met het punt dat gedeeld is' of 'nalaten gaan of iets altijd op die manier gaat').
- Herformuleer wat studenten zeggen en vraag eventueel om verheldering (elkaars perspectief zien in te nemen en begrijpen).
- Laat studenten op elkaar doorvragen en uitleg geven (kritisch na denken).

- Stel open vragen.

Opdrachtgevers geven aan dat de eindproducten van studenten soms op een wel heel schoolse manier tot stand komen, in de zin dat er (te) strak wordt vastgehouden aan de oorspronkelijke vraag of opzet. Een van hen zegt daarover:

'Want nu lijkt het wel zo of die onderzoeksvraag en de onderzoeksopzet heilig zijn, van: daar moet ik binnen blijven. Maar daar moet je ook adaptief mee om kunnen gaan. Als je je beseft... dit heb ik gemaakt toen ik nog helemaal niet zoveel wist. Nu weet ik veel meer, en nu kan ik die vraag veel beter formuleren, dan moet je kunnen aanpassen.'

Zij zien daarmee de potentiële maatschappelijke impact afnemen omdat de bruikbaarheid van het eindproduct beperkt is. Dat komt in ieder geval gedeeltelijk doordat studenten te weinig adaptief omgaan met de inzichten die ze gaandeweg opdoen. Het is opvallend dat zowel opdrachtgevers als studenten behoefte hebben aan tussentijdse inhoudelijke sparring om op die manier toe te kunnen werken aan een potentieel impactvol eindproduct, maar dat deze in de praktijk niet van de grond komt.

Discussie: kritische, probleemoplossende professionals of paarse krokodil-professionals?

Als Saxion hebben we de ambitie om studenten af te leveren die – onder andere_ over een onderzoekend en kritisch (denk)vermogen beschikken en daarmee in staat zijn om problemen op te lossen (Saxion Onderwijsvisie, 2019). De gedachte is dat het werken met praktijklabs hieraan bijdraagt, waarin studenten bovendien worden klaargestoomd voor het in de beroepspraktijk werken aan complexe maatschappelijke vraagstukken. Hoewel voorliggende pilot-studie klein van omvang was, en de conclusies daarom met enige slag om de arm gelezen mogen worden, rijst uit de bevindingen de indruk dat de ambities nog niet worden waargemaakt, of zelfs dat de manier waarop het onderwijs momenteel wordt vormgegeven en uitgevoerd belemmerend werkt voor het realiseren van die ambities.

In dit hoofdstuk willen we de vraag opwerpen of Saxion met haar huidige invulling van het onderwijs in het algemeen en de praktijklabs in het bijzonder niet eerder bijdraagt aan het afleveren van 'paarse krokodil-professionals' dan aan het afleveren van kritische, probleemoplossende professionals.

Het begrip 'paarse krokodil' komt uit een reclame van verzekeringsmaatschappij OHRA, waarin een moeder met haar dochtertje de vergeten paarse opblaaskrokodil komen ophalen bij de informatiebalie van een zwembad. Het meisje ziet de krokodil achter de baliemedewerker staan, maar die laatste vindt het nodig om de formele procedure te volgen, te beginnen bij het invullen van formulier over het verloren voorwerp. 'Een paarse krokodil' wordt sindsdien gebruikt als metafoor voor overdreven bureaucratie en regelzucht. Als Saxion willen we studenten graag opleiden tot kritisch nadenkende professionals, maar op basis van alle gesprekken die we voerden, ontstond eerder het beeld dat Saxion eerder een rolmodel is voor het strikt leren volgen van regels en procedures en voor het reproduceren van kennis in plaats van - met behulp van kennis - komen tot innovatieve ideeën.

Dat beeld komt ten eerste voort uit de constatering dat Saxion een *kennisinstelling* wil zijn en er bij studenten daarom op aanstuurt dat zij tijdens hun studie kennis verwerven. De hoeveelheid kennis wordt over het algemeen getoetst middels *multiplechoicevragen*, waarmee studenten worden bevraagd op het reproduceren van het geleerde en niet op het toepassen van kennis. Die focus op efficiënte toetsmethoden komt er volgens een van de tutoeren uit voort dat we als hogeschool 'een fabriek' zijn geworden. Ook in andersoortige manieren van toetsen worden studenten volgens een andere tutor te veel 'voorgeprogrammeerd': er ligt van tevoren vast wat studenten precies moeten doen, welke bronnen gebruikt moeten worden en aan welke specifieke criteria het eindproduct moet voldoen. Met een dergelijke manier van toetsen geeft Saxion sturing aan hoe studenten leren. Het is een manier waarmee studenten niet in eerste instantie worden aangezet tot het innemen van een proactieve en onderzoekende houding, noch tot kritisch nadenken en inhoudelijke reflectie. Ten tweede zien we dat de praktijklabs bedoeld zijn als experimentele ruimten, waar studenten op onderzoek uitgaan, mogen uitproberen, mogen bijstellen en mogen falen, maar dat die beoogde vrijheid in de praktijk maar beperkt wordt benut. Een aantal factoren lijken daarbij een rol te spelen: (1) voor coördinatoren van de praktijklabs is het soms lastig om voldoende (geschikte) opdrachten uit de praktijk te krijgen. Dat gegeven lijkt bij te dragen aan de onuitgesproken overtuiging dat opdrachtgevers vooral te vriend gehouden moeten worden en dat zij daarom geleverd moeten krijgen wat zij als opdracht formuleren. Deze overtuiging zet eerder aan tot het volgen van de wensen van de opdrachtgever dan tot het laten horen van kritisch geluid vanuit de studenten. (2) Tutores ervaren tijdsdruk in het begeleiden van groepjes studenten binnen de praktijklabs. Zij geven aan dat ze op zoveel verschillende elementen zouden kunnen begeleiden dat ze gezien de beschikbare tijd noodgedwongen keuzes moeten maken. Feitelijk nemen zij dan vaker de rol van adviseur of zelfs ondersteuner in dan dat zij studenten aan het denken zetten en vervolgens de

studenten zelf tot conclusies laten komen.

(3) Het stimuleren van onderzoekend vermogen bij studenten vraagt om een onderzoekende houding van docenten. Dit vereist onder andere de bereidwilligheid om ruimte te schenken aan afwijkende meningen, daarover in dialoog te gaan en – in de basis – vooral om vragen te stellen. Deze houding strookt niet altijd met hoe docenten naar hun eigen rol kijken en vooral de nadruk leggen op het overdragen van kennis.

(4) Studenten zijn – onder andere door de manier van toetsen in het bredere curriculum – gewend om zodanig te leren dat zij er beoordelingscriteria mee kunnen 'afvinken'. In de praktijklabs wordt van studenten verwacht dat zij eigenaarschap tonen in het uitvoeren van de praktijkopdracht, terwijl hen in de rest van hun studie een volgzame en ietwat calculerende houding is aangeleerd.

Studenten zijn goed in het aankaarten van obstakels en problemen, maar komen vervolgens niet met nieuwe suggesties of oplossingen. Dit maakt studenten wel kritisch, maar niet de verwachte young professional die een kritische, probleemoplossende houding heeft. Het Saxion-onderwijs draagt zeer waarschijnlijk bij aan deze houding. Wat er in het Saxion-onderwijs lijkt te ontbreken is de focus op het stellen van vragen en het *zoeken* naar antwoorden. Niet de antwoorden zijn de crux, maar de vragen. Hebben wij het als organisatie – net als bijna iedere volwassene – verleerd om als een jong kind naar de wereld te kijken, en alsmaar weer die waarom-vraag te stellen? In het laatste hoofdstuk doen we enkele aanbevelingen om reflectiviteit (het stellen van waarom-vragen) in het onderwijs terug te brengen, om daarmee kritische, probleemoplossende professionals af te leveren in plaats van 'paarse krokodil-professionals'.

Aanbevelingen

In dit hoofdstuk presenteren we onze aanbevelingen op basis van onze bevindingen. De eerste aanbevelingen gaan over de structuur van het onderwijs binnen Saxion met een specifieke focus op het lab-onderwijs en burgerschapsvorming. Deze aanbevelingen over de structuur van het (lab-)onderwijs vragen om grote aanpassingen. Daarna presenteren we de aanbevelingen die sneller te realiseren zijn en hebben betrekking op de tutores (8.2) en (8.3) en de opdrachtgevers.

8.1 Aanbevelingen vormgeving van het onderwijs

8.1.1 Saxion breed

Doordat burgerschapsvaardigheden en -vorming vooral *impliciet* in het Saxion-onderwijs aanwezig zijn, bestaat het risico dat die vaardigheden onvoldoende worden aangeleerd om effect te kunnen sorteren in het werkveld waar studenten na afstuderen in terecht komen. Behalve dat Saxion als hogeschool een wettelijke verplichting heeft om invulling te geven aan burgerschapsonderwijs, blijkt uit de missie en visie-documenten het belang dat Saxion er zelf aan toekent. Om dit evenwel als rode draad in het Saxion-onderwijs te kunnen verweven, is het essentieel dat burgerschapsvaardigheden en burgerschapsvorming explicieter worden beschreven en geoperationaliseerd in beleidsdocumenten, zoals het Saxion Onderwijs Model en de visie en missie documenten van het lab-onderwijs. Op die manier kan een basis worden gelegd voor een gedeeld beeld van wat burgerschapsvorming in het hoger onderwijs omvat. Dat is nodig om het uiteindelijk merkbaar en tastbaar voor studenten in het onderwijs praktisch vorm te kunnen geven. Tevens is het aanbevelenswaardig om ervoor te zorgen dat de beoordeling en toetsing van het lab-onderwijs zodanig worden aangepast dat burgerschapsvaardigheden worden getoetst.

Van belang is hierbij dat niet alleen beleidsmedewerkers en onderwijskundigen vanuit het SOM hiermee bezig gaan, maar dat ook tutores en studenten worden betrokken om:

- 1) Een expliciete beschrijving te maken van de (beoogde) burgerschapsvaardigheden met uitgeschreven definities en deze op te nemen in de visie en missie documenten;
- 2) Expliciete (start- en eind)doelen op te stellen van de (beoogde) burgerschapsvaardigheden;
- 3) Het beoordelingscriterium "het morele kompas" op te nemen, en de vrijwilligheid daarvan af te halen;
- 4) Toetsing aan te passen zodat studenten worden beoordeeld op de wijze waarop zij kennis, vaardigheden en houding toepassen op de *inhoud* van de (praktijk)opdracht -

Een tweede fundamentele aanbeveling betreft het hanteren van specifieke instroomeisen voor het onderwijs in de praktijklabs. Pas als studenten voldoende zijn toegerust in het eerste deel van hun opleiding, kunnen tutores zich in het lab-onderwijs richten op de coaching om op een kritische, reflectieve manier naar een complex, maatschappelijk probleem te kijken. De beoogde instroomeisen worden in de volgende subparagraaf nader benoemd, maar die veronderstellen dus wel een vorming die op dit moment nog onvoldoende realiteit lijkt.

8.1.2 Lab-onderwijs

Het lab-onderwijs, zoals het is vormgegeven in het Smart Solution Semester en het StadsLAB, lijkt een geschikte leeromgeving om studenten kennis te laten maken met complexe opdrachten uit de praktijk

(Veltman et al., 2019). De volgende zaken zijn hierbij echter van cruciaal belang als deze ook tot doel hebben de burgerschapsvaardigheden van studenten te vergroten:

1. Hanteren van randvoorwaardelijke eisen bij het lab-onderwijs

Zoals hierboven aangegeven is het aan te bevelen om randvoorwaardelijke eisen te hanteren voor deelname aan het lab-onderwijs. Dat lijkt ons nodig omdat er momenteel sprake lijkt van een paradox in het lab-onderwijs: doordat tutores merken dat de kennis, vaardigheden en/of houding van studenten onvoldoende ontwikkeld zijn, nemen zij eerder de rol aan van regisseur. Zij gaan – in hun beleving noodgedwongen - dwingender sturen, met als resultaat dat er minder ruimte is voor de autonomie en het eigenaarschap bij de student. Terwijl dat nu juist de bedoeling was van lab-opdrachten.

Op basis van dit onderzoek lijkt het voor de hand te liggen om eisen te stellen aan:

- de onderzoeksvaardigheden van studenten;
- de communicatieve vaardigheden van studenten
- Mogelijk zou ook als instroomeis kunnen worden gesteld dat studenten gezamenlijk – in het groepsverband van de lab-opdracht - maar los van de opdrachtgever tot een onderzoeksvraag te komen na eigen vooronderzoek.
- Taal waarin studenten moeten kunnen communiceren tijdens opdracht moet matchen met de taalbeheersing van de studenten
- De match tussen de opdracht en de motivatie van de student;

In samenspraak met tutores zouden de instroomeisen meer specifiek gemaakt kunnen worden.

2. Tutoren methoden en tools aanreiken

Om te voorkomen dat de ontwikkeling van burgerschapsvaardigheden aan individuele taakopvattingen wordt overgelaten, is het van belang dat de didactische ondersteuning en handelen van de tutores mee verandert met het te geven onderwijs in het lab-onderwijs. Op welke wijze kunnen tutores worden ondersteund in het vormgeven van voortdurende reflectie tijdens hun begeleiding? Kenmerkend voor reflectieve gesprekken is dat studenten *gedurende* de uitvoering van de lab-opdracht, ethische afwegingen maken door bij elke stap uit te zoomen en over de korte- en lange termijn implicaties na te denken. Dit vraagt van studenten om creativiteit te tonen en niet alleen een probleem in kaart te brengen, maar ook met suggesties te komen om het probleem op te lossen. Van belang is dat studenten bij het uitvoeren van reflectieve gesprekken expliciet ondersteund worden door de tutor en opdrachtgever (Veltman et al., 2019).

Om tutores handvaten te bieden in het coachen op burgerschapsvaardigheden, is het aan te bevelen om ten eerste methoden en tools te ontwikkelen en/of beschikbaar te stellen, en ten tweede de onderlinge intervisie te benutten voor het leren van elkaars ervaringen op dit vlak. Op basis van ons onderzoek, adviseren wij om tools zoals de diamond ranking activiteit en het Socratisch gesprek in te zetten tijdens de reflectiegesprekken.

3. Expliciteren van verwachtingen

Onze derde aanbeveling voor het Saxion lab-onderwijs is dat de verwachtingen van en naar de studenten, tutores en opdrachtgevers verduidelijkt dienen te worden. Eén van de bevindingen uit het onderzoek is dat de verwachtingen van elkaar onduidelijk en impliciet zijn, met als gevolg dat er veel aannames bestaan over ieders rol enerzijds en de essentie van labomgeving anderzijds. Dat vraagt allereerst om een doordenking van wat het lab-onderwijs concreet zou moeten opleveren, zowel voor

de student, de tutor, de opdrachtgever als voor Saxion als geheel. Vervolgens vraagt het om een uitwerking van ieders rol daarbij, met bijbehorende (taak-)verwachtingen. Tot slot vraagt het om communicatie over deze (taak-)verwachtingen.

Een onderwerp waarop het expliciteren van verwachtingen nuttig zou kunnen zijn, is bijvoorbeeld de mate van vrijheid die studenten binnen het lab-onderwijs hebben om een eigen draai aan het onderzoek en/of eindproduct te geven. Wat nu frequent naar voren kwam in het onderzoek, is dat de studenten maar beperkt vrijheid ervaren om te leren en nieuwe inzichten uit te proberen. Onder andere omdat ze de opdrachtgever tevreden wilden houden door het gevraagde eindproduct te leveren. Om het lab-onderwijs geschikt te maken voor het leerproces van studenten, moeten opdrachtgevers weten dat zij niet altijd (misschien zelfs vaker niet) het gevraagde eindproduct krijgen.

8.2 Tutoren en coaches

De rol die de tutor aanneemt is van groot belang voor de ontwikkeling van burgerschapsvaardigheden bij studenten. Als een tutor voornamelijk op het bewaken en evalueren van het proces en eindproduct zit, dan zal er weinig ruimte zijn voor ethische dilemma's en het verkennen van kritische vragen. Burgerschapsvaardigheden worden niet in een apart vak geleerd (Guérin, 2018). Daarom is het van belang om tijdens de bijeenkomsten van de vakken, als Smart Solution Semester en StadsLAB, te oefenen met het stellen van waarom-vragen en de eigen normen en waarden als persoon en als beroepsoefenaar te verkennen. Vanuit deze oefenmomenten gaan studenten deze kritische en beroepsethische reflectie vaardigheden eigen maken en ontwikkelen zij een houding waarin burgerschap een basis heeft (o.a. Biesta, 2018; Schuitema et al., 2011; Van der Ploeg & Guérin, 2018).

Voor de tutoren is het ten eerste belangrijk dat zij expliciet aandacht besteden aan de ontwikkeling en stimulering van burgerschapsvaardigheden. Hiermee wordt bedoeld dat de vaardigheden benoemd worden, specifieke competenties geïdentificeerd worden waar de studenten aan kunnen werken bij de lab-opdracht en er opdrachten/taken aangeboden worden waarbij de studenten gestimuleerd worden om te reflecteren op hun eigen aannames, het zien van de opdracht in een groter maatschappelijk belang, overwegen wat het effect is van keuzes en opties en de invloed op de lange termijn verkend worden.

Een tweede aanbeveling is om studenten tijdens het lab-onderwijs te laten oefenen met discussiëren, waarbij de tutor stimulerende vragen kan stellen om de discussie aan te jagen. Er wordt frequent genoemd dat studenten onvoldoende een kritische houding tonen en noch vragen stellen in discussies. Tutoren kunnen fungeren als voorbeeld als zijzelf veelvuldig vragen stellen aan studenten, en zodoende de omgeving creëren waarin het normaal is om deze vaardigheden te tonen en te ontwikkelen. Hierbij is het van belang om als tutor zo min mogelijk zelf met antwoorden te komen. Tutoren kunnen daarmee het beste de rol aannemen van sparringpartner of gespreksleider. Als gespreksleider kunnen zij bijvoorbeeld prikkelende vragen om het gesprek te verdiepen en de dialoog op gang te brengen, waarbij de volgende pointers helpend zijn in het creëren van een reflectieve, open dialoog (afgeleid van Van der Veen, 2020):

- Er is ruimte om ideeën in te brengen en samen na te denken.

- Daag studenten uit door naar elkaar te luisteren (door onder andere te vragen 'elkaar te laten parafaseren' en de studenten op elkaar te laten reageren of 'zij het eens zijn met het punt dat gedeeld is' of 'nalaten gaan of iets altijd op die manier gaat').
- Herformuleer wat studenten zeggen en vraag eventueel om verheldering (elkaars perspectief zien in te nemen en begrijpen).
- Laat studenten op elkaar doorvragen en uitleg geven (kritisch na denken).
- Stel open vragen.

8.3 Opdrachtgevers

Opdrachtgevers uit de praktijk zijn essentieel voor het lab-onderwijs, omdat zij actuele vraagstukken uit de maatschappij aanleveren waarmee studenten mogen 'oefenen'. Daarom is het van belang om opdrachtgevers te binden aan Saxion. De aanname lijkt te bestaan (vooral onder studenten, maar soms ook onder tutoren) dat deze binding afhankelijk is van het nakomen van toezeggingen in de vorm van een vooraf gedefinieerd eindproduct. Omdat deze aanname niet strookt met de opvattingen van de geïnterviewde opdrachtgevers, en deze bovendien tot ongewenst neveneffect leidt dat studenten minder eigenaarschap aan de dag leggen, is het van belang expliciet te communiceren dat vorm en inhoud van beoogde eindproducten kunnen en mogen wijzigen.

Om opdrachtgevers te binden in deze context is het van belang dat zij zelf ook een meerwaarde ervaren. Hun betrokkenheid bij de uitvoering van opdrachten zou vergoed kunnen worden door hen als vanzelfsprekend te betrekken bij tussentijdse discussies en keuzemomenten.

Onze aanbeveling is om de opdrachtgever meer te betrekken bij het proces van de studenten en inhoudelijke uitwisseling op gang te brengen. Dit kan door middel van het organiseren van inhoudelijke en creatieve "benen-op-tafel-sessies" met studenten, opdrachtgever en tutor aan het begin en halverwege het project. In deze sessies kan er verder gegaan worden dan de "standaard" feedback op het theoretisch kader en onderzoeksopzet, maar staat de inhoud van het vraagstuk centraal. Tijdens deze sessies kan de expertise van de opdrachtgever direct benut worden en worden zij geprikkeld door de out-of-the-box suggesties van de studenten. Als tijdens de sessie blijkt dat de eerder gevraagde opdracht niet de meest effectieve of duurzame oplossing is, kan er direct met elkaar besproken worden wat de vervolg stappen zijn voor de lab-opdracht.

Literatuur

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.

Biesta, G. J. J. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf van onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

Biesta, G. J. J. (2020). *Burgerschapsvorming: Pedagogische en levensbeschouwelijke eigenheid op het democratisch speelveld* [White paper]. Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs. Geraadpleegd op 17-02-2021, <https://www.verus.nl/aanbod/producten/whitepaper-gert-biesta-pedagogische-en-levensbeschouwelijke-eigenheid-op-het>

Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Education (UK).

BIOS/CAOP (2016). *'Beroepsethiek in het onderwijs: van bijzaak naar Bildung'*. Den Haag: CAOP.

Dolmans, D. H. J. M. (2012). *Innoveren om beter te leren*. Maastricht University.

Evers, K., E. van Harmelen & I. Visscher-Voerman (2018). *Smart Solutions Semester Onderwijs: missie en visie*. Deventer: Saxion.

Herrington, J. (2006). *Authentic e-learning in higher education: Design principles for authentic learning environments and tasks*. In T.C. Reeves & S. Yamashita (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2006* (pp. 3164-3173). Chesapeake, VA: AACE.

Gentile, M.C. (2012). *Giving Voices to Values*. Yale University Press.

Guérin, L. J. F. (2018). *Group problem solving as citizenship education: Mainstream idea of participation revisited*. Saxion Progressive Education University Press.

Jeliazkova, M. I. (2015). *Citizenship education: social science teachers' views in three European countries* [Proefschrift]. Universiteit Twente.

Kuijpers, J. & Schunselaar, P. (2017). *StadsLAB*. Deventer: Saxion.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019). *Voorstel van Wet in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*. Den Haag, Nederland.

Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen: A study among adolescents in different educational tracks* [Proefschrift]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

PO-raad (2020). *Burgerschap op de basisschool – wet- en regelgeving*. Stichting School & Veiligheid.

Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Omtzigt, P. (2021). *Een nieuw sociaal contract*. Amsterdam: Prometheus.

Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.

Saxion (2019). *Onderwijsvisie*. Enschede/Deventer/Apeldoorn: Saxion Hogeschool.

Saxion (2020a). *Modulebeschrijving Saxion Smart Solution Semester 2020-2021*. Enchede: Saxion.

Saxion (2020b). *Beoordelingsformulier stadsLAB – Competenties Bestuurskunde 2020/2021*. Enschede: Saxion.

Saxion (2020c). *Beoordelingsformulier stadsLAB – Competenties Ruimtelijke Ontwikkeling*. Enschede: Saxion.

Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische studiën*, 87(5), 313-333.

Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of curriculum studies*, 40(1), 69-89.

Schuitema, J. A., Radstake, H., & Veugelers, W. M. M. H. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. Universiteit van Amsterdam, Department of Child Development and Education.

Slingerland, W. (2019). *Network Corruption: When Social Capital Becomes Corrupted*. Den Haag: Eleven Publishing.

Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and instruction*, 14(4), 359-379.

Tolkamp, J., Guérin, L. & Klaver, L. (2019). *Bèta en technologie in burgerschapsonderwijs. Visie en didactiek van Bèta Burgerschap*. TechDeventer: Saxion Progressive Education University Press.

Tweede Kamer der Staten Generaal (2020). *Kamerstuk 35 510, nr. 1*. (Verslag parlementaire ondervragingscommissie Kinderopvangtoeslag; Ongekend onrecht).

Van der Ploeg, P. & Guérin, L. (2018). Burgerschapsvorming, maar dan anders. *Van twaalf tot achttien*.

Van der Veen, C. (2020). Dialogische gesprekken voeren: Hoe doe je dat?. J. Van Baren-Nawrocka, S. Dekker, & M. de Boer (Reds.), *Wetenschappelijke doorbraken de klas in*, 10-17.

Van Stekelenburg, L. H., Smerecnik, C., Sanderse, W., & De Ruyter, D. J. (2020). 'What do you mean by ethical compass?' Bachelor students' ideas about being a moral professional. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 12(1), 1-20.

Veltman, M. E., Van Keulen, J., & Voogt, J. M. (2019). Design principles for addressing wicked problems through boundary crossing in higher professional education. *Journal of Education and Work*, 32(2), 135-155.

Vereniging Hogescholen (2015). HBO 2025: Wendbaar en weerbaar. Opgevraagd op 20 augustus 2015.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.

Wilschut, A., & Nieuwelink, H. (2016). *Definitie van burgerschap*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding.