

Algemeen Bruikbare Werknemers

*In de eindtermen van het MBO, HBO en W.O. prijken tegenwoordig niet alleen vakspecifieke bekwaamheden, maar ook competenties op het gebied van samenwerken en communiceren, creativiteit, besluitvaardigheid, leiderschap, nieuwsgierigheid, etcetera. TUE-medewerker en BON-secretaris Paul Bezembinder vindt dat geen goed idee (Science Guide 19/6/2008).¹ Hij kan dus niet volmondig instemmen met een NVAO-accreditatiekader waarin geëist wordt dat 'de eindkwalificaties mede ontleend [zijn] aan de door (of in samenspraak met) het relevante beroepenveld opgestelde beroepsprofielen en/of beroepscompetenties' en dat de gediplomeerde bijvoorbeeld in staat is 'om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten of niet-specialisten.'² Bezembinder richt zijn pijlen niet op het streven dat studenten in hun studie **gevormd** worden op het gebied van algemene (c.q. academische) vaardigheden. Hij verzet zich tegen het idee dat dergelijke vaardigheden deel uitmaken van het examenprogramma en dat dus alleen diegenen het diploma verdienen die zich als Algemeen Bruikbare Werknemer gekwalificeerd hebben.*

Hoe komt hij tot dit standpunt? Zijn argument is dat dergelijke vaardigheden slechts tot op zekere hoogte leerbaar zijn en dat studenten bij wie dergelijke vaardigheden zwak ontwikkeld zijn dus ernstig benadeeld worden als men die competenties in de eindtermen en in het examenprogramma opneemt. Als men *inclusive education* nastreeft, d.w.z. een onderwijsopzet waarin studenten niet op hun achtergrondkenmerken gediscrimineerd worden, dan moet men studenten niet wegselecteren op grond van het feit dat ze op bepaalde, door werkgevers gewenste persoonlijkheidskenmerken, relatief laag scoren.³

Anders gezegd: **het is niet de taak van onderwijsinstellingen om aan het diploma tegelijk het keurmerk van Algemeen Bruikbaar Werknemer te verbinden.** Onderwijsinstellingen leveren vakbekwame mensen af en het is aan de werkgever bij de recrutering van personeel nadere eisen te stellen aan hun algemene, persoonlijke vaardigheden.

Ik vind dit een gezond standpunt. Maar deze stellingname hoeft onderwijsinstellingen niet tot de conclusie te leiden dat ze zich uitsluitend op de vakbekwaamheid van hun studenten moeten richten. Naast hun opleidingstaak (die weerspiegeld wordt in het examenprogramma), hebben ze ook een vormende taak jegens hun studenten. In het kader van die vormingsopdracht willen ze bevorderen dat hun studenten zich tot volwaardige mens ontplooiën en willen ze voorkomen dat hun gediplomeerden met twee linkerhanden in de maatschappij staan. Daartoe zullen ze hen helpen sterke kanten verder te ontwikkelen en zwakke kanten ietwat bij te spijkeren. En op z'n minst zullen ze trachten te voorkomen dat het competentieniveau dat studenten bij het begin van hun studie bezitten, tijdens de opleiding zou afkalven.

In dit verband is het nuttig onderscheid te maken tussen enerzijds opleidings- en vormingsdoelen (A) en anderzijds eindtermen en examenprogramma (B). Bij de inrichting van het onderwijsprogramma (C) en bij hun eigen handelen (D) laten docenten zich niet alleen door (B) maar ook door (A) leiden. De stelling van Paul Bezembinder is dat de algemene (c.q. academische) vaardigheden te zeer in (B) geïnfilteerd zijn. In een tweede publicatie (Cursor 19/6/2008) geeft hij twee andere argumenten:⁴

- de opleidingsstaf bezit niet de nodige competenties om de beoogde vaardigheden op een verantwoorde manier te onderwijzen en te toetsen;
- het is niet goed mogelijk om studenten binnen de beschikbare opleidingstijd en -duur zowel de beoogde vakbekwaamheid als de beoogde vaardigheden bij te brengen, of anders gezegd: als de beoogde vaardigheden te grote prioriteit krijgen in het onderwijsprogramma en in het handelen van de docenten, gaat dat ten koste van de realisering van de eindtermen op het gebied van vakbekwaamheid.

Een derde argument zou kunnen luiden:

- als bij de didactische keuze van onderwijs- en leermethoden (C en D) te weinig prioriteit wordt gegeven aan doelmatigheid in het licht van de kerndoelen op het gebied van vakbekwaamheid (B), ten gunste van neveneffecten op het gebied van algemene c.q. academische vaardigheden, dan kan dat afbreuk doen aan het niveau van vakbekwaamheid van de gediplomeerden en dan kan dat het risico op studievertraging en -mislukking vergroten (met name voor studenten bij wie deze algemene/academische vaardigheden zwak ontwikkeld zijn).

Een voorbeeld tot slot. Het gaat over het opleidings- en vormingsdoel *Beheersing van de Engelse taal* in een fictieve opleiding Rechtsgeleerdheid.

- Is het uit een oogpunt van academische vorming zinvol dat rechtenstudenten behalve Nederlandstalige ook Engelstalige studieboeken moeten lezen? Ik denk van wel, althans indien de faculteit als vormings-

doel stelt dat ze hun kennis van de Engelse taal onderhouden en verder-ontwikkelen. Maar de faculteit moet wél bedenken dat studenten die slecht in Engels zijn daardoor een groter risico op studievertraging en -mislukking lopen.

- Is het zinvol dat studenten één van de opgedragen studiepapers in de Engelse taal schrijven? Gegeven het eerdergestelde vormingsdoel, lijkt me dat een nuttige oefening, zeker als ze daarop competente feedback krijgen en vervolgens een verbeterde versie moeten inleveren. Maar het lijkt me overdreven als hun eindcijfer verlaagd wordt in verband met de kwaliteit van hun Engels. En ook de eerder gezette kanttekening blijft van kracht: is dit bijkomende vormingsdoel belangrijk genoeg, in het licht van de kerndoelen van de opleiding (aflevering van vakbekwame juristen binnen een redelijke studieduur)?
- Is het noodzakelijk dat ze ook een tentamen Juridisch Engels halen? Zo'n diploma-eis gaat wat ver: ik denk dat Engelse taalbeheersing niet tot de kerndoelen maar slechts tot de bijkomende vormingsdoelen van deze studie behoort. Als de faculteit de Engelse taalbeheersing echt zo belangrijk vindt, zou zij dan niet kunnen volstaan met een verplicht practicum dat als voldoende wordt afgetekend indien de student alle opgedragen oefeningen heeft verricht, ongeacht de vraag of de student inderdaad het nagestreefde eindniveau bereikt heeft?⁵
- Als de faculteit de Engelse taalbeheersing van haar gediplomeerden wil honoreren, zou zij dan, naast haar diploma, een getuigschrift kunnen uitreiken waarin het bereikte prestatieniveau (bv. zoals gemeten op het voornoemde practicum) vermeld wordt? Als de faculteit daartoe de beoordelingscompetentie in huis heeft, is daar niets op tegen; maar het lijkt me aardiger om dan een breder dossier op te bouwen waarin de prestaties op alle vormingsdoelen beoordeeld zijn.

Wes Holleman
weblog onderwijs 23-7-2008
<http://www.onderwijsethiek.nl>

¹ <http://www.scienceguide.nl/article.asp?articleid=105699#intro>; <http://home.hetnet.nl/~pgmbezembinder/>

² <http://www.nvao.net/accrreditatiekaders-nederland> (Bestaande Opleidingen p.4, p.21)

³ *Inclusive education* is een onderwijsopzet waarin men tracht te voorkomen dat 'a-normale' studenten worden buitengesloten en onnodig uit de boot vallen (zie: <http://www.onderwijsethiek.nl/wp-content/uploads/2007/04/onderwijsethieknov2006.pdf> p.67 e.v.).

⁴ <http://www.tue.nl/cursor/internet/jaargang50/cursor36/opinie/opinie.php?page=op3>

⁵ Men kan drie soorten opleidings- en vormingsdoelen onderscheiden:

(a) heeft het nagestreefde competentieniveau bereikt;

(b) heeft leerwinst geboekt, is gegroeid *in de richting van* het nagestreefde competentieniveau;

(c) heeft aantoonbaar ervaring opgedaan met het verrichten van dergelijke taken en heeft er waarschijnlijk wat van opgestoken.

Type (a) is een opleidingsdoel en behoort tot de geëxamineerde eindtermen van de opleiding. De typen

(b) en (c) worden in Nederland gewoonlijk tot de vormingsdoelen gerekend.