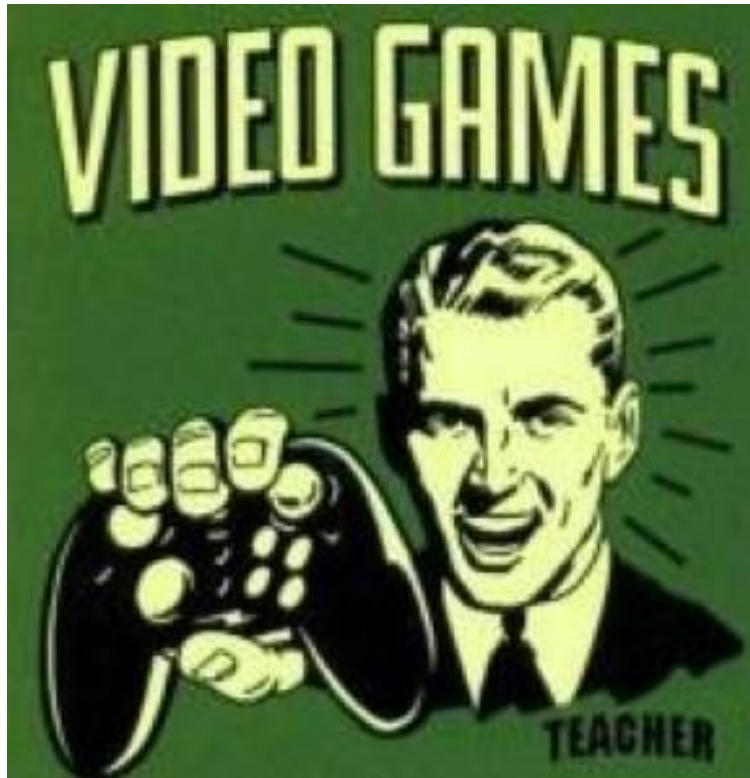


# Verschillende Opvattingen over Burgerschapsvorming, Verschillende Games?

Een onderzoek naar voorkeuren voor een bepaald type game onder  
maatschappijleerdocenten



*David van Duuren*

*s0056316*

*Universiteit Twente*

*Onderzoek van Onderwijs*

*Vakcode: 745420*

*19 maart 2014*

*Eerste beoordelaar: Margarita Jeliaskova MA MPhil*

*Tweede beoordelaar: Dr. Adam Handelzalts*

# Inhoudsopgave

<b>1. Inleiding</b>	<b>3</b>
<b>2. Theoretisch Kader</b>	<b>6</b>
2.1. Burgerschapsvorming	6
2.2. Burgerschapsvorming en Games	7
<b>3. Methode</b>	<b>11</b>
3.1. Deelnemers	11
3.2. Materialen en Procedure	12
3.3. Data-analyse	14
<b>4. Resultaten</b>	<b>15</b>
4.1. Analyse Q-sorts: Opvattingen Burgerschapsvorming	15
4.1.1. <i>Interpretatie factor 1: Reflectie op maatschappij</i>	16
4.1.2. <i>Interpretatie factor 2: Deelname aan maatschappij</i>	17
4.1.3. <i>Overeenkomsten tussen factoren</i>	18
4.2. Analyse Interviews: Eigenschappen en Doelen Games	19
<b>5. Discussie</b>	<b>27</b>
5.1. Conclusies Hoofd- en Deelvragen	27
5.2. Verklaringen Conclusies	28
5.3. Rol Games en Implementatie	29
5.4. Suggesties Vervolgonderzoek	30
5.5. Eindconclusie	31
<b>Referenties</b>	<b>32</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>35</b>
Bijlage 1: Stellingen over Burgerschapsvorming	35
Bijlage 2a: In te vullen Q-sort	38
Bijlage 2b: Ideaaltypische Q-sort factor 1	39
Bijlage 2c: Ideaaltypische Q-sort factor 2	40
Bijlage 3: Interviewvragen Games	41

## 1. Inleiding

Ik heb dit verslag geschreven naar aanleiding van mijn onderzoek wat ik heb uitgevoerd ter afsluiting van de Lerarenopleiding Voorbereidend Hoger Onderwijs in Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen. Vanuit mijn achtergrond als mediapsycholoog en mijn interesse in games heb ik besloten deze interesse mee te nemen in dit onderzoek. Daarnaast is het mij gedurende de opleiding duidelijk geworden dat burgerschapsvorming een centraal begrip is bij het vak maatschappijleer. Dit samen heeft geleid tot het huidige onderzoek naar het verband tussen opvattingen over burgerschapsvorming en voorkeur voor gebruik van een bepaald type game onder maatschappijleerdocenten. In deze inleiding zal de aanleiding voor het onderzoek verder uiteengezet worden.

Volgens de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO) zijn middelbare scholen verplicht om actief burgerschap en integratie te bevorderen. Actief burgerschap wordt in de beschrijving van de wet gedefinieerd als 'de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren' (Wet op voortgezet onderwijs, artikel 17). Tegelijkertijd wordt scholen de vrijheid gegeven om het bevorderen van deze zaken zelf vorm te geven. In het wetsartikel worden de vakken maatschappijleer en maatschappijwetenschappen niet expliciet genoemd met betrekking tot het bevorderen van actief burgerschap. Echter, het handboek vakdidactiek maatschappijleer, een boek dat bedoeld is voor studenten aan lerarenopleidingen maatschappijleer, koppelt het begrip burgerschap wel expliciet aan de vakken maatschappijleer en maatschappijwetenschappen (Olgers, Otterdijk, Ruijs, Kievid & Meijs, 2010). Deze vakken vormen de kern van burgerschap. Olgers et al. (2010) wagen zich niet een eenduidige definitie van het begrip. In plaats hiervan wordt de complexiteit van de invulling van het begrip erkend. Deze toenemende complexiteit hangt samen met de toenemende complexiteit van de samenleving zelf. Ook Jones en Caventa (2002) stellen dat van het begrip burgerschap meer dan driehonderd definities bestaan.

Burgerschap is dus een complex begrip en scholen hebben de vrijheid hun eigen visie omtrent het begrip te vormen en deze visie te vertalen naar leerdoelen. Ze kunnen dus zelf vorm geven aan het proces van burgerschapsvorming. Vanuit de wet ligt de nadruk wel op

actief burgerschap, wat wil zeggen dat het bevorderen van deelname aan de maatschappij essentieel is. Dit komt overeen met de derde belangrijke doelstelling van de vakken maatschappijleer en maatschappijwetenschappen die Olgers et al. (2010) formuleert: naast 'politieke geletterdheid' (het cognitieve niveau) en 'politiek oordeelsvermogen' (het affectieve of waardeniveau) is 'het vermogen tot politieke participatie' (het handelingsniveau) doel van beide vakken. Een belangrijke vraag is hoe deze doelstellingen het beste behaald kunnen worden. Dit onderzoek sluit daarbij aan door de visie van docenten op burgerschapsvorming en de rol van nieuwe onderwijsmethoden te onderzoeken.

Volgens Sim & Print (2005) is goed burgerschap iets wat niet zozeer onderwezen kan worden, maar vooral iets wat moet worden overdacht, ervaren en gedaan. Het blijkt dat een actieve houding met betrekking tot hun leerproces leidt tot een actieve houding tot participatief burgerschap bij leerlingen (Print & Smith, 2000). Het is belangrijk om te onderzoeken of andere vormen van onderwijs hierin een rol kunnen spelen, die wellicht beter aansluiten op de te ontwikkelen vaardigheden. Het is bijvoorbeeld gebleken dat jongeren die games met burgerschapsthematiek spelen of games waarin sociale of morele zaken in voorkomen significant meer blijf geven van betrokkenheid bij de politiek en maatschappij dan jongeren die deze game-ervaring niet hebben (Kahne, Middaugh & Evans, 2009). Dit onderzoek zal zich daarom toespitsen op het gebruik van games in de lespraktijk door docenten maatschappijleer, aangezien burgerschapsvorming een belangrijk doel van hun vak vormt (Olgers et al., 2010).

Het onderzoek is exploratief van aard hetgeen wil zeggen dat er van te voren geen hypothesen worden geformuleerd. Het gegeven dat er vele opvattingen over burgerschap bestaan veronderstelt dat verschillende maatschappijleerdocenten er ook verschillende opvattingen over burgerschap over zullen nahouden. De volgende onderzoeksvraag wordt gesteld:

*Is er een verband tussen een bepaalde opvatting van burgerschapsvorming en een voorkeur voor een bepaald type game bij maatschappijleerdocenten?*

Dit leidt tot de volgende deelvragen:

1. *Wat is de opvatting van de docenten wat betreft burgerschapsvorming?*
2. *Welke eigenschappen moeten games volgens de docenten hebben om geschikt te zijn voor onderwijs?*
3. *Welke doelen willen docenten bereiken met games?*
4. *Wat is het verband tussen de opvatting van de docenten wat betreft burgerschapsvorming en de voorkeur voor bepaalde eigenschappen van games enerzijds en de doelen die docenten willen bereiken met games anderzijds?*

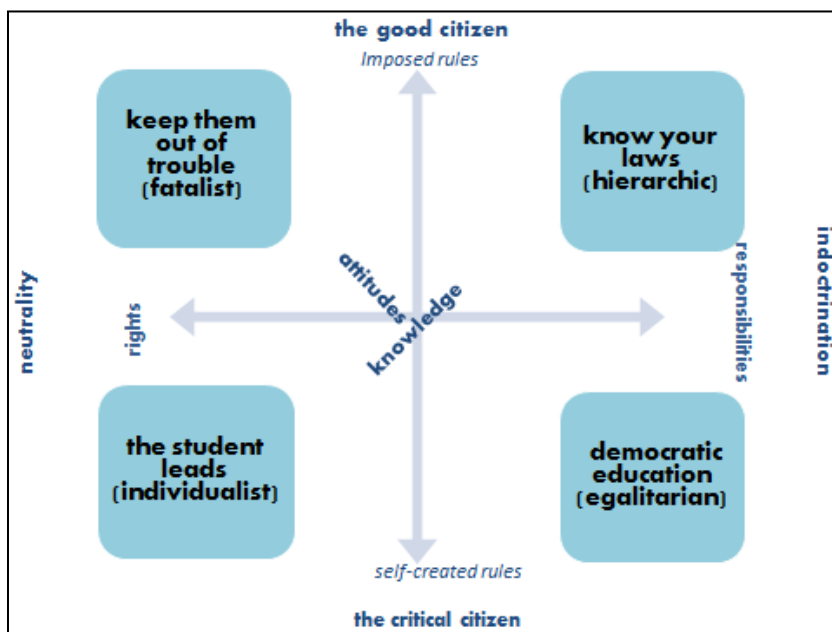
In het theoretisch kader wordt dieper ingegaan op de complexiteit van het begrip burgerschapsvorming en de verschillende opvattingen die daaruit voortvloeien. Tevens wordt nader bekeken aan wat voor eigenschappen games kunnen voldoen wat tot gevolg heeft dat games op sommige punten met elkaar overeenkomen en op sommige punten juist anders zijn.

## 2. Theoretisch Kader

In dit hoofdstuk zullen eerst verschillende opvattingen over burgerschapsvorming verder toegelicht worden, waarna de koppeling met games zal worden gemaakt. Vervolgens zal het huidige onderzoek kort geïntroduceerd worden.

### 2.1. Burgerschapsvorming

Om de complexiteit van het begrip burgerschapsvorming inzichtelijk te maken, wordt er bij dit onderzoek gebruik gemaakt van de 'grid-group theory' (Thompson, Ellis & Wildavsky, 1990). Jeliaskova (2013) heeft deze theorie toegepast op burgerschapsvorming door een raamwerk te ontwikkelen om verschillende waardeoriëntaties op dit gebied te begrijpen (zie figuur 1). Dit raamwerk beschrijft vier met elkaar concurrerende opvattingen over hoe burgerschapsvorming moet worden vormgegeven. Deze vier vormen of waardeoriëntaties zijn fatalisme, hiërarchie, egalitarisme en individualisme. In elke samenleving kunnen deze vormen in meer of mindere mate teruggevonden worden en verhouden ze zich dynamisch ten opzichte van elkaar.



Figuur 1. Vier waardeoriëntaties van opvattingen over burgerschapsvorming

De verschillende opvattingen van docenten maatschappijleer met betrekking tot de vorm van burgerschap die zij willen ontwikkelen bij hun leerlingen kunnen in dit figuur

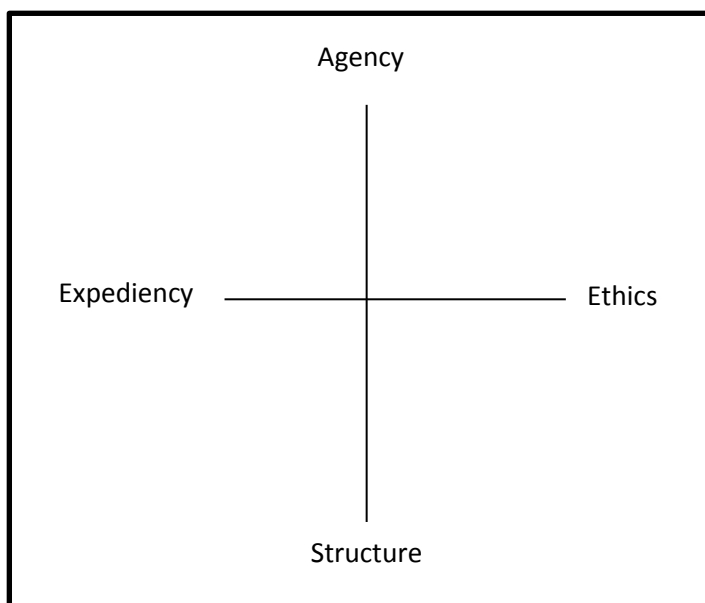
worden geplaatst. Jeliaskova (2013) legt dit raamwerk als volgt uit. Bij individualisme en egalitarisme is het doel op te leiden tot kritische burgers. De docent neemt de rol van coach op zich. In het geval van individualisme heeft de kritische houding het doel om persoonlijke groei en winst te bewerkstelligen, terwijl deze houding bij egalitarisme draait om het bewaken van gelijkheid tussen mensen. Fatalisme en hiërarchie leiden op tot zogenaamde 'goede' burgers. Bij fatalisme gaat het er om dat burgers uit de problemen blijven, terwijl bij hiërarchie het doel is zich aan de regels en wetten te houden. Hiërarchie en egalitarisme hebben op hun beurt gemeen dat ze bepaalde waarden in zich dragen die over dienen te worden gebracht, terwijl individualisme en fatalisme juist politiek neutraal zijn. Bij deze laatste twee waardeoriëntaties uit dit zich door burgers te wijzen op hun rechten, terwijl het bij hiërarchie en egalitarisme om verantwoordelijkheden draait. Bij hiërarchie uit deze verantwoordelijkheid zich in kennis van democratische instituties en burgers te wijzen op hun stemrecht, terwijl bij egalitarisme de verantwoordelijkheid vorm krijgt door een actieve participatie in de samenleving. De nadruk bij deze waardeoriëntatie ligt dus op vaardigheden en niet op kennis. Bij fatalisme spelen vaardigheden ook een centrale rol: uit de problemen blijven vereist actie. Bij individualisme staat net als bij hiërarchie kennis centraal: de burger kent zijn rechten en wendt deze aan om zijn of haar persoonlijke doelen te bereiken (Jeliaskova, 2013 p. 376, vrij vertaald uit het Engels). Verschillende opvattingen over burgerschap hebben dus elk hun eigen plek binnen het figuur en hangen in meer of mindere mate samen met elk van de vier waardeoriëntaties.

## **2.2. Burgerschapsvorming en Games**

Zoals gesteld wordt het verband tussen het spelen van games (met burgerschapsthematiek en / of games waar sociale en morele zaken in voorkomen) en betrokkenheid bij de politiek en maatschappij (Kahne et al. 2009) concreet aangetoond. Daarnaast hebben ook Chee, Loke en Tan (2009), Chee, Mehrotra en Liu (2012), Bachen, Hernández-Ramos en Raphael (2012) en Simkins en Steinkuhler (2008) onderzoek gedaan naar het gebruik van games. Hieruit bleek ook een duidelijk positief effect van het spelen van games op bepaalde aspecten van burgerschap. Chee et al. (2009) hebben bijvoorbeeld aangetoond dat de thema's samenwerken met anderen, het hebben van mededogen voor

anderen, het omarmen van raciale diversiteit, het geloven in gelijkheid tussen rassen, het ervaren van verantwoordelijkheid voor de eigen daden en het tonen van actief burgerschap met een daarbij behorend bewustzijn bij leerlingen waren versterkt nadat zij gedurende een lessenreeks de game *Space Station Leonis* (2009) hadden gespeeld. Chee et al. hebben in 2012 aangetoond dat leerlingen die gedurende een periode de game *Statecraft X* (2012) speelden beter in staat waren hun visie over de maatschappij te etaleren dan leerlingen die les hadden gehad door het krijgen van instructie van een docent. Specifiek ging het om het presenteren van meerdere standpunten op gebalanceerde en samenhangende wijze, het voorstellen van mogelijke oplossingen voor problemen ondersteund door bewijs en argumenten, het vertonen van actief burgerschap, en overtuigingskracht (Chee et al., 2012). Bachen et al. (2012) vonden dat het spelen van de game *Real Lives* (2010) leidde tot meer 'globale' empathie en een verhoogde interesse voor andere landen vergeleken met een controlegroep die informatie op internet opzochten en ter afsluiting een powerpoint presentatie moesten maken. Verder is gebleken dat het spelen van role-playing games leidt tot ethische en kritische argumentatievaardigheden (Simkins & Steinkuhler, 2008).

Raphael, Bachen, Lynn, Baldwin-Philippi en McKee (2010) hebben een raamwerk ontwikkeld om de verschillende games in te delen (figuur 2). Hiermee kan overzicht worden verkregen van de verschillende soorten games en de verschillende effecten die deze games kunnen bewerkstelligen.



Figuur 2. Conceptueel raamwerk games (Raphael et al., 2010).



Het figuur toont vier kwadranten die worden gevormd door twee continua, bestaande uit de begrippen 'structure' tegenover 'agency', en 'ethics' tegenover 'expediency'. In het geval dat de speler in een game in staat wordt gesteld invloed uit te oefenen op een politieke, sociale, economische of culturele structuur is er sprake van agency. Bij een game met een hoge mate van agency kan de speler bijvoorbeeld de economische situatie van een samenleving verbeteren of verslechteren, bijvoorbeeld in de rol van een minister van financiën. Bij een game die hoog scoort op structure moet de speler handelen binnen een bepaalde politieke, sociale, economische, of culturele structuur terwijl hij of zij deze niet veranderen kan. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer de speler in een game in de rol van een burger kruipt die onderdeel uitmaakt van een samenleving. Wanneer een game hoog scoort op ethics dan is het noodzakelijk, om verder te komen, dat de speler in een game stilstaat bij vraagstukken waarbij ethische aspecten een rol spelen. Bij een game die hoog scoort op expediency is het ook mogelijk dat de game ethisch beladen vraagstukken in zich draagt, maar het is niet noodzakelijk dat de speler zich hierover buigt om vooruitgang te boeken in de game.

Het is te verwachten dat er een verband bestaat tussen de eigenschappen van een game volgens het raamwerk van Raphael et al. (2010) en de vorming van burgerschap volgens het raamwerk van Jeliaskova (2013). Chee et al. (2009) hebben de game *Space Station Leonis* gebruikt, maar deze game heeft verschillende modi die met name op structure en agency heel anders scoren. Hierdoor is het moeilijk een koppeling te maken tussen eigenschappen van de game en de gevonden effecten. Wat betreft de game *Statecraft X* dat door Chee et al. (2012) is gebruikt, is wel een eenduidiger plaatsing in het raamwerk van Raphael et al. (2010) mogelijk. In deze game is de speler heerser van een fictief land dus is er sprake van agency. Deze game zorgt ervoor dat leerlingen hun visie op de maatschappij beter kunnen presenteren en hiervoor argumenten kunnen geven. *Real Lives*, gebruikt door Bachen et al. (2012), scoort met name hoog op structure en ethics en leidt tot verhoogde 'globale' empathie. Toch is het problematisch om op basis van het onderzoek van Chee et al. (2009; 2012), Bachen et al. (2012) en Simkins en Steinkuehler (2008) conclusies te trekken over effecten van verschillende soorten games op burgerschapsvorming, omdat ze geen games onderling vergeleken hebben die zich in verschillende kwadranten in het raamwerk van Raphael et al. (2010) bevinden. Hierdoor is

het onduidelijk of de gevonden effecten algemene effecten van games zijn, of specifiek voor het soort game dat gebruikt is in het onderzoek.

Wanneer docenten games zullen gaan implementeren in hun onderwijs moeten ze een keuze maken voor een game die zij geschikt achten. In Raphael et al. (2010) wordt op hypothetische wijze de koppeling tussen games die zich bevinden in een bepaalde kwadrant en een bepaald type burgerschap gelegd, maar zoals hierboven duidelijk is geworden, is deze koppeling nog niet door middel van onderzoek gelegd. Het is echter aannemelijk dat als gevolg van een bepaalde opvatting van burgerschapsvorming van de docent een game wordt uitgekozen waarin vaardigheden aan bod komen die aansluiten bij zijn of haar opvattingen. In dit onderzoek zal dan ook niet naar de relatie tussen het type game en de effecten daarvan worden gekeken, maar of docenten op deze basis de games ook daadwerkelijk selecteren. Dit onderzoek dient om meer inzicht te geven wat betreft deze relatie. Hierbij zullen de eigenschappen van de games meegenomen worden, evenals de doelen die de docenten met de games willen bereiken.

### **3. Methode**

Aangezien voorgaand onderzoek nog weinig kaders biedt om de onderzoeksvragen te beantwoorden is het onderzoek exploratief van aard. De uitvoering ervan bestaat uit twee delen. Het raamwerk (figuur 1) en de onderzoeksmethode van Jeliaskova (2013) zullen gebruikt worden voor het eerste gedeelte van het onderzoek, waarbinnen opvattingen over burgerschapsvorming worden blootgelegd. Het gaat hierbij om de Q-methode (Stephenson, 1953), een onderzoeksmethode om subjectiviteit in kaart te brengen. Een beknopte greep van onderwerpen waarbij de Q-methode is toegepast zijn bijvoorbeeld milieu en leefomgeving (Doody, Kearny, Barry, Moles en O' Regan, 2008; Cuppen, Breukers, Hisschemöller en Bergsma, 2009; Giannoulis, Botetzagias en Skanavis 2010), virtuele gemeenschappen (Liu, 2011; Rodriguez, 2013), politieke gekleurdeheid (Zechmeister, 2006), onderwijsbeleid (Hoppe & Jeliaskova (2006) en burgerschap en burgerschapsvorming (Theiss-Morse, 1993; Anderson, Avery, Pederson, Smith en Sullivan, 1997; Jeliaskova, 2013).

Wat betreft het tweede deel, met als doel de voorkeur voor een bepaald type game in kaart te brengen, wordt gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview dat ontwikkeld is voor dit specifieke onderzoek. Het raamwerk van Raphael et al. (2010, figuur 2) dient als uitgangspunt voor de meeste vragen, omdat dit een goed kader biedt voor de indeling van games die gebruikt kunnen worden voor burgerschapsvorming. Ook is er een aantal vragen gebaseerd op Rice (2007), die een aantal punten benoemt die de implementatie van games in de onderwijspraktijk moeilijk maakt. Hierdoor kan ook een goed beeld van de daadwerkelijke implementatie van games verkregen worden. In dit hoofdstuk zal eerst omschreven worden wat de kenmerken waren van de deelnemers, waarna materialen, procedure en data-analyse aan de orde komen.

#### **3.1. Deelnemers**

Aan het onderzoek deden tien maatschappijleerdocenten mee. Onder deze tien deelnemers bevonden zich twee docenten die reeds gebruik maakten van games in hun lessen en uit acht docenten die dit niet deden maar hier wel positief tegenover stonden. Zeven docenten waren man en drie vrouw. De gemiddelde leeftijd was 33,7 jaar. Zeven van

hen waren docent maatschappijleer in het middelbaar onderwijs, waarvan drie onderwijs verzorgden aan alle niveaus van het vmbo, drie aan de HAVO en het VWO en een die zowel les gaf aan het vmbo als de HAVO en het VWO. Eén docent gaf leren, loopbaan & burgerschap op het mbo en twee waren studenten aan een eerstegraads lerarenopleiding maatschappijleer die recente stage-ervaring hadden met lesgeven aan de HAVO en het VWO. De deelnemers werden op een drietal manieren geworven, namelijk door middel van een oproep op Twitter, een oproep in een besloten groep op Facebook en een advertentie in de nieuwsbrief van de Nederlandse Vereniging voor Docenten Maatschappijleer.

### **3.2. Materialen en Procedure**

Voor het uitvoeren van het onderzoek ging de onderzoeker naar de scholen waar de deelnemende docenten maatschappijleer werkzaam waren. Voordat de afname van start ging werden de docenten geïnformeerd over hoe het onderzoek in zijn werk ging en wat de verwachte duur was. De docenten verleenden hun toestemming voor deelname door het zetten van hun handtekening.

Het eerste deel van het onderzoek bestond uit de uitvoering van de Q-methode met het doel verschillende opvattingen van burgerschapsvorming in kaart te brengen. Voor uitgebreide informatie over de Q-methode zie Watts & Stenner (2012). Evenals het raamwerk afgebeeld in figuur 1 is de daaruit afgeleide Q-set overgenomen van Jeliaskova (2013). Deze Q-set bestond uit eenenveertig stellingen over burgerschap en burgerschapsvorming en besloegen het gehele scala aan meningen, opinies en vraagstukken en dergelijke ten aanzien van dit onderwerp. Het materiaal van Jeliaskova (2013) was zodoende zeer geschikt voor dit onderzoek. De eenenveertig stellingen zijn opgenomen in bijlage 1.

De eenenveertig stellingen waren uitgeprint op hard papier en uitgeknipt zodat er kaartjes ontstonden met elk een stelling er op. Tevens waren er negen kaartjes met elk een getal erop, namelijk -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3 en +4. In deze volgorde van links naar rechts werden deze negen kaartjes voor de docent neergelegd op een tafel of bureau die groot genoeg was om de Q-sort er op te kunnen plaatsen. Volgens een in Watts & Stenner (2012)

gedetailleerd uitgelegde procedure werd vervolgens het sorteren uitgevoerd. In de voltooide Q-sort lagen de stellingen waar de docent het het minst mee eens was of het meest negatieve gevoel bij kreeg uiterst links. De stellingen waar de docent het het meest mee eens was of het meest positieve gevoel bij kreeg werden uiterst rechts geplaatst. De stellingen waar de docent neutraal tegenover stond dan wel geen of gemengde gevoelens bij kreeg werden in het midden geplaatst. De ruimtes tussen het neutrale midden en de uiteinden werden gevuld met kaartjes met oplopende negatieve dan wel positieve gevoelens en meningen naar de uiteinden toe. De vorm van de Q-sort is te zien in bijlage 2a. Na afloop van het sorteren werden twee vragen gesteld en opgenomen met een smartphone. Om redenen uitgezet in Gallagher & Porock (2010) is besloten het kwalitatieve gedeelte van de Q-methode klein te houden. De vragen waren de volgende:

- Kunt u uw keuze voor de plaatsing van de vier stelling aan de meest uiterste zijden toelichten?
- Zijn er andere stellingen die u zijn opgevallen en waar u iets over kwijt wilt?

Het tweede deel van het onderzoek was het semigestructureerde interview over games. Zoals reeds beschreven zijn de vragen voornamelijk afgeleid van de eigenschappen binnen het raamwerk van Raphael et al. (2010). Door zowel de opvattingen wat betreft burgerschapsvorming als ook de voorkeuren voor bepaalde games te achterhalen, kan het verband tussen beide in kaart gebracht worden. Deze vragen waren gericht op de voorkeur voor bepaalde gameplay en inhoud, de rol van het personage, de spelwereld en de interactie tussen beide. Ook is gevraagd naar de doelen die de docent met de game wil bereiken en hoe dit gekoppeld kan worden aan de eindtermen van het vak maatschappijleer. Ook is er aantal vragen afgeleid van de punten van Rice (2007) die gaan over waarom het lastig is games in de onderwijspraktijk toe te passen. Hierbij is gevraagd hoe de docent de game in het lesprogramma zou willen integreren of al geïntegreerd heeft en de redenen voor het nog niet gebruiken van games in de les. De vragen zijn opgenomen in bijlage 3.

### 3.3. Data-analyse

Als eerste zijn de Q-sorts geanalyseerd. De analyse van de Q-sorts bestaat uit 3 stappen, namelijk hoe van de Q-sorts naar de factoren wordt gekomen, hoe van de factoren wordt gekomen naar de Q-sort die een factor representeert en hoe van deze ideaaltypische Q-sorts tot een interpretatie wordt gekomen. De eerste stap is het onttrekken van een of meer factoren aan de tien Q-sorts. De kern van deze factor analyse is reductie. Bij deze reductie staat de volgende vraag centraal: zijn er tussen de tien Q-sorts, die dus van elk van de deelnemers een holistisch beeld geven van hun opvatting over burgerschapsvorming, onderliggende overeenkomsten te vinden? Met andere woorden, zijn er Q-sorts die in hoge mate met elkaar samenhangen? Wanneer er een bepaalde, statistisch significante, gemeenschappelijkheid tussen meerdere Q-sorts kan worden geïdentificeerd is er sprake van een factor. Op basis van de significante factorladingen wordt er in de tweede stap voor beide factoren een ideaaltypische Q-sort gevormd. Dit gebeurt aan de hand van een gewogen gemiddelde van deze dikgedrukte ladingen: hoe hoger de lading, hoe meer deze Q-sort de ideaaltypische Q-sort representeert en dus hoe zwaarder deze meetelt. De derde en belangrijkste stap is het interpreteren van de factoren. Eerst zullen de verschillen worden bekeken tussen beide factoren, daarna de overeenkomsten, die samen een holistisch beeld vormen van beide factoren.

De tien interviews zijn allen in zijn geheel uitgetypt en samengevat. Vervolgens zijn de antwoorden uit deze samenvattingen gecodeerd, wat er op neer komt dat de relevante centrale opmerkingen uit de samenvattingen zijn onttrokken. Deze opmerkingen zijn per factor samengevoegd, zodat de antwoorden van beide groepen vergeleken konden worden op inhoud en frequentie. Deze vergelijking wordt gepresenteerd door middel van tabellen. In de meeste gevallen gebeurt dit per vraag, maar in enkele gevallen zijn er meerdere vragen samengevoegd omdat de centrale opmerkingen onttrokken uit de antwoorden op deze vragen in hoge mate op elkaar gelijkend waren.

## 4. Resultaten

In deze sectie zullen eerst de Q-sorts geanalyseerd worden volgens de drie stappen die uitgelegd zijn bij de methode, waarna de antwoorden op de interviewvragen voor de verschillende factoren worden vergeleken.

### 4.1. Analyse Q-sorts: Opvattingen Burgerschapsvorming

Zoals gesteld heeft de eerste stap van de analyse als doel om factoren te onttrekken aan de Q-sorts van de deelnemers. Door middel van het programma PQmethod (Schmolck, 2002) zijn er uit de tien Q-sorts twee factoren onttrokken en geroteerd (tabel 1), die samen 62% van de verklaarde variantie bevatten.

Tabel 1. *De twee factoren die onttrokken zijn uit Q-sorts en geroteerd. Ladingen van 0.50 en hoger gelden als significante ladingen op die factor en zijn dikgedrukt. Wanneer een docent op beide factoren een lading van 0,50 of hoger heeft, wordt de hoogste lading meegenomen.*

Q-sort	Ladingen op factor 1	Ladingen op factor 2
1	<b>0.77</b>	0.46
2	<b>0.67</b>	0.47
3	0.43	<b>0.73</b>
4	<b>0.50</b>	0.29
5	<b>0.65</b>	0.51
6	0.56	<b>0.60</b>
7	<b>0.69</b>	0.46
8	<b>0.74</b>	0.27
9	0.39	<b>0.57</b>
10	0.26	<b>0.68</b>

De correlatie tussen beide factoren bedraagt 0,79 (tabel 2), dit betekent dat er veel consensus is tussen beide factoren. Er zijn dus meer overeenkomsten dan verschillen tussen beide opvattingen over burgerschap.

Tabel 2. *Correlatie tussen beide factoren*

	Factor 1	Factor 2
Factor 1	1	0,79
Factor 2	0,79	1

De in stap 2 onttrokken ideaaltypische Q-sorts op basis van de gewogen gemiddelde van de dikgedrukte ladingen kunnen gevonden worden in bijlage 2b en 2c. Aan de hand van deze ideaaltypische Q-sorts zijn beide factoren geïnterpreteerd. De interpretatie van de factoren en overeenkomsten tussen beide, die er zoals te zien aan de hoge correlatie is, zullen hier onder worden beschreven.

#### **4.1.1. Interpretatie factor 1: Reflectie op maatschappij**

Het gemeenschappelijke kenmerk van de zes docenten die tot factor 1 behoren is de nadruk op reflectie op en nadenken over de maatschappij. Stellingen die door de docenten binnen deze factor positief, en relatief positiever ten opzichte van de docenten in factor 2, worden beoordeeld zijn bijvoorbeeld gericht op onderzoeks- en discussievaardigheden. Bovendien zien de docenten hun rol meer als coach dan als vakspecialist. De docenten zien het vooral als hun taak om de reflectiecapaciteiten bij de leerlingen aan te wakkeren. Een docent stelt bijvoorbeeld dat hij het belangrijk vindt dat de leerlingen in staat zijn zelf nieuwe kennis te creëren, waarbij de docent als begeleider van dit proces optreedt. In de rol van coach stellen de docenten de leerlingen dus in staat ontdekkingen te doen.

Hierbij ligt ook de nadruk op de vaardigheid om zelfstandig na te denken en een eigen mening te vormen en niet uit te gaan van opgelegde denkbeelden. Ook moeten leerlingen inzien dat alle meningen en invalshoeken ten aanzien van een bepaald onderwerp bestaansrecht hebben. Ook de stelling waarin het doel denkende burgers op te voeden naar voren komt wordt positief beoordeeld. De docenten vinden dan ook dat leerlingen een omgeving nodig hebben waarin ze de problemen van de samenleving kunnen bespreken, zonder iemand die ze met opgeheven vingertje op fouten wijst. Een docent licht toe: 'Leerlingen denken niet zelden dat ik ze zal corrigeren als ze hun standpunt openbaar maken. Ik wil juist dat alles bespreekbaar is. Ik wil leerlingen motiveren na te denken over



hun standpunten, dat ze zichzelf de vraag stellen: waarom denk ik dit?' Ze zijn het dan ook niet eens met de stelling dat problemen die onderwerp zijn van verhitte politieke discussies niet in de les moeten worden besproken.

Tenslotte leggen deze docenten de nadruk op het begrijpen van de structuren van de politiek en het gebruiken van theorieën en modellen om de wereld te begrijpen. De docenten in deze groep reageren bijvoorbeeld zeer positief op de stelling 'Ik word blij wanneer de leerlingen structuren en wetmatigheden beginnen te ontdekken en de wereld van de politiek proberen te begrijpen'.

#### **4.1.2. Interpretatie factor 2: Deelname aan maatschappij**

In tegenstelling tot factor 1 ligt bij factor 2, waar vier docenten toe behoren, de nadruk op deelname aan de maatschappij. De nadruk ligt sterker op deelname aan de samenleving, bijvoorbeeld de stelling 'de docent moet aan de leerlingen duidelijk maken dat ze deel moeten nemen aan de samenleving, als ze daarin een positie willen veroveren' wordt positief beoordeeld. Daarnaast vinden docenten het erg belangrijk dat leerlingen leren onafhankelijk te zijn en zelfstandig besluiten te nemen en dat ze houdingen en vaardigheden ontwikkelen om in de huidige complexe wereld te overleven. Een docent licht toe dat het zelfstandig en onafhankelijk worden van leerlingen de essentie is van het onderwijssysteem waar ze in werkt.

Opvallend is dat bij factor 2 ook meer nadruk wordt gelegd op de voorbeeldfunctie van de docent. De docent moet een voorbeeld van eerlijk en respectabel gedrag geven. De toelichting luidt dat wanneer de docent geen goede uitstraling heeft, zowel qua gedrag als uiterlijk voorkomen, dit geen goede invloed zal hebben op de leerlingen. De toelichting van docenten hierbij lag op deelname in de maatschappij: hoe ga je met mensen om, hoe spreek je ze aan?

De docenten die vallen binnen factor 2 vinden het hierbij belangrijk dat de leerlingen in staat zijn om binnen de democratie te functioneren. Ze moeten weten hoe het werkt en waarom het de moeite waard is. Een docent zegt hierover het volgende: 'Ik laat ze op actieve wijze kennis maken met de democratie door de leerlingen een grondwet te laten schrijven en ze een politieke partij op te richten. Op die manier leren ze dat de democratie

heel belangrijk is.’ In relatie met het vorige punt, ook de voorbeeldfunctie van de docent valt binnen het kader van de democratie, met de stelling ‘het is mijn plicht als burger en docent om mijn stem te laten horen wanneer dat nodig is, en niet alleen via de zogenaamde politieke kanalen’ zijn ze het niet eens. De democratie lijkt voor de docenten het kader te vormen waarin deelname van de leerlingen aan de maatschappij wordt gestimuleerd, terwijl bij factor 1 juist wordt gestimuleerd deze kaders kritisch te bekijken.

#### **4.1.3. Overeenkomsten tussen factoren**

Uit stap 2 van de analyse is duidelijk geworden dat, ondanks het in het oog springende verschil tussen beide factoren, de correlatie tussen beide factoren hoog is. Docenten binnen beide factoren zijn het er over het algemeen over eens dat burgerschapsvorming kritisch denken moet bevorderen. Ze zijn het beide sterk eens met de stelling ‘We moeten jongeren leren om kritisch te zijn en niet alles te geloven wat ze zien en horen door de media’; in beide ideaaltypische Q-sorts wordt dit statement geplaatst aan de uiterst positieve kant van de verdeling. Er is een gedeelde vrees onder docenten dat de (sociale) media bepalen wat jongeren denken; volgens de docenten zijn de media het grootste gevaar die kritisch denken bij jongeren in gevaar brengen. Ook gerelateerd hieraan is het feit dat docenten binnen beide factoren het sterk oneens zijn met het verdedigen van staatsbelangen als docent en het doel van burgerschapsvorming om eenheid, loyaliteit aan de staat en nationale trots te cultiveren. Docenten gaven aan dat het opleggen van een bepaalde ideologie overeenkomt met hoe het onderwijs in dictaturen wordt gebruikt en dus ongewenst is. Kortom, onderwijs moet volgens beide groepen docenten kritisch denken stimuleren.

Tevens vinden docenten dat normen en waarden besproken moeten worden en dat docenten zich niet angstvallig neutraal moeten opstellen. Het kan dus volgens de docenten niet de bedoeling zijn om alleen onomstreden feiten over de samenleving te presenteren. Gezegd wordt dat de bouwstenen van de samenleving sociale normen zijn, dus wanneer deze buiten beschouwing worden gelaten er volledig voorbij wordt gegaan aan de essentie van het vak. Verder wordt gesteld dat wanneer je geen mening geeft, je er ook geen terug krijgt, en dat het goed is wanneer de leerlingen zien dat de docent ook gewoon iemand is die deelneemt aan de maatschappij, die bepaalde afwegingen maakt. Deze afwegingen worden

in de les impliciet duidelijk en daar kunnen de leerlingen veel aan hebben. Dat is ook gerelateerd aan het feit dat ook de docenten uit factor 1, net als factor 2 waarbij het hiervoor ook is genoemd, het eens zijn met de stelling 'Burgerschapsvorming moet gericht zijn op het ontwikkelen van houdingen en vaardigheden die leerlingen nodig hebben om in de huidige complexe wereld te overleven'. Daarnaast is één stelling gerelateerd hieraan significant positiever beoordeeld door docenten binnen factor 2, maar waren ook docenten uit factor 1 het sterk eens met deze stelling. Hierbij gaat het om de stelling 'We moeten jongeren leren onafhankelijk te zijn en zelfstandig besluiten te nemen'.

Beide groepen docenten wijzen verder resoluut de stelling 'Voor de meeste leerlingen is politiek te abstract en onbegrijpelijk: dat is meer iets voor elitescholen' van de hand. Bij beide factoren wordt deze stelling ver aan de negatieve zijde van de verdeling geplaatst.

#### **4.2. Analyse Interviews: Eigenschappen en Doelen Games**

Aan de hand van de indeling van docenten over de twee factoren zijn de vragen van de interviews geanalyseerd. De resultaten zijn in onderstaande tabellen te vinden. De antwoorden op vraag 2 (koppeling games aan eindtermen), 3 (te bereiken doelen met games) & 10 (redenen gebruik games) en 6 (eigenschappen spelwereld) & 7 (interactie personage en spelwereld) zijn samengevoegd vanwege grote overeenkomsten. In de tabellen komen eerst de opmerkingen aan bod die door docenten uit beide factoren zijn genoemd. Daarna worden eerst unieke opmerkingen van docenten uit factor 1 beschreven en vervolgens de unieke opmerkingen voor factor 2. In de toelichting bij de tabellen zal de nadruk gelegd worden op de verschillen tussen de twee groepen docenten. Belangrijk is dat als een bepaalde opmerking niet door een docent is gemaakt, dat niet betekent dat de betreffende docent het niet met de inhoud ervan eens is. Het betekent louter dat de docent deze reactie zelf niet als antwoord op de vraag heeft gegeven.

Vraag 2 ging over de koppeling van games aan de eindtermen van het vak maatschappijleer, vraag 3 gingen over de te bereiken doelen van het gebruik van games en in vraag 10 werd naar de redenen voor het gebruik van games gevraagd. Het valt op dat

vooral binnen docenten die deelname aan de maatschappij belangrijk vinden de nadruk wordt gelegd op de koppeling aan de lesstof en begrippen, terwijl de docenten uit de groep 'reflectie' meer nadruk leggen op de ervaring. Hierbij is niet direct een relatie te leggen met de inhoud van de factoren. Wel kan gezegd worden dat de docenten die deelname belangrijk vinden, uit factor 2, wellicht minder nadruk leggen op het overstijgen van de stof en kritisch denken, maar het goed begrijpen van de stof. Dit kwam ook bij de stellingen in factor 2 naar voren, waarin docenten het belangrijk vonden dat leerlingen binnen de structuur van de maatschappij kunnen functioneren.

Daarnaast valt op dat de docenten van factor 1, die de nadruk leggen op reflectie, het belangrijk vinden dat de leerlingen betrokken worden bij de les en zien games als een goed middel om dit te bereiken. Ook hier is niet direct een koppeling met de inhoud van de factoren te vinden.

Tabel 3. *Doelen games en koppeling aan eindtermen maatschappijleer (vraag 2, 3 en 10)*

<b>Factor 1 – Reflectie op maatschappij (N=6)</b>	<b>Factor 2 – Deelname aan maatschappij (N=4)</b>
Koppelen aan lesstof, begrippen (3)	Koppelen aan lesstof, begrippen (3)
Ervaren (4)	Ervaren (1)
Verhoogde motivatie (3)	Verhoogde motivatie (2)
Leuk om te doen (2)	Leuk om te doen (1)
Interactief (2)	Interactief (1)
Geen karakter opgedrongen (1)	Geen karakter opgedrongen (1)
Leerlingen erbij betrekken (3)	
Sociale vaardigheden (1)	
Geraakt worden (1)	

Tabel 4. *Inhoud en gameplay geschikte games (vraag 4)*

<b>Factor 1 – Reflectie op maatschappij (N=6)</b>	<b>Factor 2 – Deelname aan maatschappij (N=4)</b>
Beloning, feedback ontvangen (2)	Beloning, feedback ontvangen (1)
Niet te complex (2)	Niet te complex (1)
Aantrekkelijk (2)	Aantrekkelijk (1)
Uitdagend blijven, opbouw qua niveau (2)	Uitdagend blijven, opbouw qua niveau (1)
Impliciet begrippen leren (2)	Impliciet begrippen leren (1)
Aansluiting thema en methode (2)	Aansluiting thema en methode (1)
Interactief (1)	Interactief (2)
Actieve rol docent in spel (1)	Actieve rol docent in spel (1)
Aansluiten bij leerlingen (2)	
Verband met echte wereld (1)	
Relaties laten zien (1)	
Juiste sociale vaardigheden promoten (1)	
	Nadenken, mening vormen (2)
	Duidelijk leerdoel spel (1)

Het doel van vraag 4 was om een beeld te krijgen van de eigenschappen van geschikte games volgens de docenten om in aanmerking te komen voor gebruik in de les. Wat met name opvalt is dat docenten veel verschillende zaken noemen en dat niet een bepaalde eigenschap duidelijk naar voren komt. Zo hebben twee docenten van factor 1 genoemd dat het spel moet aansluiten bij de leerlingen, terwijl dit in factor 2 niet werd genoemd. Bij factor 2 komt juist het nadenken en het vormen van een mening naar voren; ook twee docenten hebben hier de nadruk op gelegd. Dit is enigszins in tegenspraak met de resultaten van de Q-sorts: juist docenten uit factor 1 leken daar meer nadruk te leggen op de reflectieve kwaliteiten, al was dit ook een element dat bij beide factoren naar voren kwam.

Ook komt bij factor 2 het interactieve element naar voren. Dit sluit wel goed aan bij de visie van docenten binnen factor 2: leerlingen moeten leren deel te nemen aan de maatschappij.

Tabel 5. *Personage geschikte games (vraag 5)*

<b>Factor 1 – Reflectie op maatschappij (N=6)</b>	<b>Factor 2 – Deelname aan maatschappij (N=4)</b>
Inleven in verschillende maatschappelijke posities (3)	Inleven in verschillende maatschappelijke posities (1)
Eigen avatar / personage maken (2)	Eigen avatar / personage maken (2)
Identificeren met personage (2)	Identificeren met personage (1)
Groei, ontwikkeling personage (1)	Groei, ontwikkeling personage (2)
Zelf keuzes maken (1)	Zelf keuzes maken (1)
Overeenkomen met echte burger (2)	
Online competitie (1)	
Echt nadenken (1)	
Experimenteren met personage zonder echte gevolgen (1)	
	Vrijheid, alle mogelijkheden hebben (1)
	Heel eenvoudig (1)
	Niet betweterig, rol docent overnemen (1)
	Keuze afhankelijk van onderwerp (1)

In vraag 5 werd gevraagd naar het personage binnen de game. De docenten binnen factor 1 vinden het met name belangrijk dat de leerlingen zich kunnen inleven in verschillende maatschappelijke posities. Binnen factor 1 lijkt sowieso meer nadruk te liggen op reflecteren: leerlingen moet aangezet worden tot nadenken en kunnen experimenteren met het personage. Wel is het hierbij belangrijk dat het personage overeenkomt met een echte burger.

De docenten binnen factor 2 leggen meer nadruk op het belang van het maken van een eigen personage en het aspect dat dit personage een bepaalde ontwikkeling moet doormaken. In relatie tot de resultaten van de Q-sort lijken docenten binnen factor 2 dus meer belang te hechten aan een realistische weergave van persoon als deelnemer in de samenleving die zich ontwikkelt.

Tabel 6. *Eigenschappen spelwereld en interactie personage en wereld (vraag 6 en 7)*

<b>Factor 1 – Reflectie op maatschappij (N=6)</b>	<b>Factor 2 – Deelname aan maatschappij (N=4)</b>
Gevolgen van acties inzien (3)	Gevolgen van acties inzien (2)
Interactieve spelwereld (3)	Interactieve spelwereld (2)
Gelijkend op echte samenleving (3)	Gelijkend op echte samenleving (1)
Interactie met andere spelers (1)	Interactie met andere spelers (1)
Fictief land met connectie werkelijkheid (1)	Fictief land met connectie werkelijkheid (1)
Positie in spel aanpassen op niveau speler (1)	Positie in spel aanpassen op niveau speler (1)
Samenwerking / sociaal gedrag aanmoedigen (1)	Samenwerking / sociaal gedrag aanmoedigen (1)
Nieuwe kansen, niet vast zitten (1)	Nieuwe kansen, niet vast zitten (1)
Actuele context (1)	
Begrenst mogelijkheden personage (1)	
Mogelijkheden die in het echt niet kunnen (1)	
Interactie tussen burgers en overheid (1)	
Aansluiten bij leerlingen (1)	
Keuzes maken, niet klakkeloos aannemen (1)	
Lesstof ervaren (1)	
	Wereld waarin politieke rollen voorkomen (1)
	Wereld zelf ontwerpen (1)
	Zo vrij mogelijk in geval kritisch denken (1)
	Veel vrijheid en te ontdekken (1)

Vraag 6 en 7 gingen over de eigenschappen van de spelwereld en de interactie tussen het personage en de wereld. Hier zijn vooral veel overeenkomsten tussen docenten te vinden. Daarnaast zijn de aspecten die niet bij beide factoren genoemd worden in alle gevallen maar door één docent genoemd. Het is dus lastig om wat deze vraag betreft

conclusies te trekken over de verschillen. Wat wel naar voren komt is dat de opmerkingen die alleen bij factor 2 gemaakt zijn veel gaan over vrijheid en dat de opmerkingen bij factor 1 wellicht meer gericht zijn op interactie en juist ook de moeilijkheden die je kunt tegengekomen. Maar, zoals gezegd, verschillen zijn hier moeilijk aan te wijzen.

Tabel 7. *Ongewenste content games (vraag 8)*

<b>Factor 1 – Reflectie op maatschappij (N=6)</b>	<b>Factor 2 – Deelname aan maatschappij (N=4)</b>
Extreem geweld (4)	Extreem geweld (2)
Denkwijze of boodschap opleggen (1)	Denkwijze of boodschap opleggen (1)
Uitkomst of gang van zaken die vastligt (1)	Uitkomst of gang van zaken die vastligt (1)
Promoten verkeerde sociale vaardigheden (1)	
Game als kennistoetsje (1)	
	Tegen waarden van de school (1)
	Avataraanpassing (1)
	Excessieve inhoud niet in verhouding tot echte wereld (1)

Vraag 7 had als doel om vast te stellen wat docenten niet in games willen tegenkomen. In factor 2 noemt een docent, ondanks dat het niet opleggen van denkwijze bij beide factoren naar voren komt, wel dat de waarden niet tegen die van de school in moeten gaan; iets dat wellicht meer samenhangt met daadwerkelijke deelname aan de maatschappij. Wat betreft factor 1 blijkt hier ook het overstijgende aspect dat deze docenten van belang vinden: de game mag geen kennistoets zijn.



Tabel 8. *Integratie games in lesprogramma (vraag 9)*

<b>Factor 1 – Reflectie op maatschappij (N=6)</b>	<b>Factor 2 – Deelname aan maatschappij (N=4)</b>
Kennis / theorie / begrippen toepassen in game (2)	Kennis / theorie / begrippen toepassen in game (3)
Game in plaats van boek / normale les (2)	Game in plaats van boek / normale les (1)
Verdieping bepaalde onderwerpen (1)	Verdieping bepaalde onderwerpen (1)
Ook thuis spelen (1)	Ook thuis spelen (1)
Als docent vooruitgang in game kunnen zien (1)	Als docent vooruitgang in game kunnen zien (1)
Keuzes beargumenteren / bediscussiëren (1)	Keuzes beargumenteren / bediscussiëren (1)
Moet naast boek en normale les bestaan (1)	Moet naast boek en normale les bestaan (1)
Leerlingen oefenen samenwerking en leiderschap (1)	

Ook wat betreft de integratie van games in het lesprogramma blijkt dat de docenten die deelname aan de maatschappij van belang vinden meer nadruk leggen op het oefenen van de inhoud van het vak, namelijk de kennis, theorie en begrippen, binnen de game. Verder zijn hier vooral veel overeenkomsten te vinden.

Daarnaast is er nog een vraag gesteld over waarom de docenten (nog) geen games gebruiken in hun onderwijs (vraag 1). Aangezien deze vraag geen inhoudelijke antwoorden opleverde waaruit een koppeling kon worden gemaakt naar de twee factoren is deze niet op dezelfde manier geanalyseerd. Antwoorden die in hoge mate voorkwamen waren onbekendheid met het aanbod van geschikte games, praktische problemen zoals de fysieke mogelijkheden in de school voor de implementatie ervan (bijvoorbeeld een gebrek aan genoeg goed werkende computers of beschikbaarheid van computerlokalen) en dat gamegebruik moeilijk in te passen is in de huidige manier waarop onderwijs is ingericht in hun school.

Over het algemeen kan gesteld worden dat er tussen de twee groepen docenten vooral veel overeenkomsten zijn te vinden. Enkele verschillen in relatie tot de factoren zijn aan te wijzen, met name ook van de rol van de inhoud van het vak binnen de games (factor 2) ten opzichte van een meer reflectieve houding (factor 1). Maar zoals gesteld, veel aspecten komen bij beide groepen docenten naar voren, zoals het belang van het koppelen van de game aan de lesstof en het kunnen toepassen van theorie en begrippen, het motiverende element van de games, de mogelijkheid om te experimenteren, interactie te ervaren met de wereld en gevolgen van acties in te zien. Er is dus een verband tussen opvattingen over burgerschapsvorming en voorkeur voor een bepaald type game, met name wat betreft de focus op toepassing van geleerde begrippen in de games (factor 2) ten opzichte van het ervaren van de lesstof (factor 1), maar het verband is niet uitgesproken.

## 5. Discussie

Dit onderzoek had het doel een antwoord te verschaffen op de onderzoeksvraag of er een verband is tussen een bepaalde opvatting van burgerschapsvorming en de voorkeur voor een bepaald type game bij maatschappijleerdocenten. De opvatting van burgerschapsvorming werd in kaart gebracht door middel van de Q-methode met stellingen gebaseerd op de 'grid-group theory' (Thompson et al. 1990). De voorkeur voor een bepaald type game werd in kaart gebracht met een semigestructureerd interview met een tiental op voorhand geformuleerde vragen die waren gebaseerd op het raamwerk van Raphael et al (2010). In dit hoofdstuk zullen eerst conclusies worden getrokken over de gevonden resultaten, waarna deze conclusies uitgediept worden door in te gaan op verklaringen, implicaties van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek.

### 5.1. Conclusies Hoofd- en Deelvragen

Gerelateerd aan deelvraag 1, de verschillende burgerschapsopvattingen van de docenten, is uit onderzoek met de Q-methode gebleken dat de docenten in te delen waren op twee factoren. Op basis van de analyse van de ideaaltypische Q-sorts is besloten om factor 1 'reflectie op maatschappij' te noemen en factor 2 'deelname aan maatschappij'. Als we deze resultaten terugkoppelen naar het raamwerk van Jeliaskova (2013) valt op dat docenten binnen beide factoren het belangrijk vinden dat leerlingen zelf nadenken en een kritische houding aannemen. Docenten binnen 'deelname aan maatschappij' vinden het wel belangrijker dat dit binnen bestaande structuren van de democratie gebeurt. Het gaat hier dus meer om het opleiden van 'goede' burgers, die wel actief participeren binnen de samenleving. 'Reflectie op maatschappij' is een positie die een combinatie is van individualisme en egalitarisme, terwijl 'deelname aan maatschappij' zijn basis heeft in de individualistische hoek met daarbij hiërarchische elementen.

Op basis van de interviews werd gekeken of de twee groepen docenten verschilden wat betreft voorkeur voor bepaalde eigenschappen van games en de doelen die ze met deze games wilden bereiken, oftewel de antwoorden op deelvraag 2 en 3. Uit de analyse van de interviews bleek dat er vooral veel overeenkomsten tussen beide groepen te vinden waren.

De aspecten waarop beide groepen verschillen hebben met name te maken met de nadruk op het goed begrijpen van de stof en het kunnen overstijgen van de stof. Docenten uit 'deelname aan maatschappij' lijken sterker georiënteerd op goede kennis van de begrippen en theorie en het oefenen daarvan. Ook lijkt 'deelname aan maatschappij' het met name belangrijk te vinden dat de leerling zelf, als een realistisch personage, zich ontwikkelt in de maatschappij, terwijl 'reflectie op maatschappij' meer belang lijkt te hechten aan verschillende gezichtspunten van verschillende posities in de maatschappij en het kunnen experimenteren met het personage. Wat deze bevindingen wellicht tegenspreekt, is het feit dat bij vraag 6 en 7 door 'deelname aan maatschappij' meer nadruk wordt gelegd op vrijheid, terwijl 'reflectie op maatschappij' meer gericht is op realistische interactie, met de moeilijkheden en beperkingen die daarbij horen. Kortom, het is lastig een eenduidige conclusie te trekken uit de data. Eveneens is het lastig een koppeling te maken naar het raamwerk van Raphael et al. (2010). De aansluiting van de antwoorden op de interviewvragen op de eigenschappen van het raamwerk zijn gering te noemen. 'Reflectie op maatschappij' neigt wat meer naar structure, terwijl 'deelname aan maatschappij' onduidelijk is wat dit betreft. Verder lijkt het er op dat 'reflectie op maatschappij' meer waarde hecht aan 'ethics' terwijl 'deelname aan maatschappij' iets meer richting 'expediency' zit.

## **5.2. Verklaringen Conclusies**

Er zijn dus aanwijzingen dat de twee factoren een ander type game prefereren, maar de overeenkomsten zijn groter. Een verklaring voor de grote overeenkomst is dat docenten die positief tegenover gamegebruik staan of deze zelfs al toepassen in hun onderwijs wellicht sowieso al een coherente groep is. Het is aannemelijk dat de niet-representatieve groep docenten maatschappijleer die onderzocht is al vrij homogeen is wat betreft opvattingen over burgerschapsvorming. Chee et al. (2009; 2012), Bachen et al. (2012) en Simkins en Steinkuehler (2008) laten zien dat de effecten van games verband hebben met actief burgerschap dus er is aanleiding om een verschil in opvatting te veronderstellen tussen maatschappijleerdocenten die positief tegenover het gebruik van games staan vergeleken met maatschappijleerdocenten waarbij hier geen sprake van is. Hierdoor is de

conclusie dat beide groepen sterk overeenkomen wat betreft opvattingen over burgerschapsvorming te verwachten.

Een nauw samenhangende verklaring is dat de meeste docenten die deelnamen in dit onderzoek niet daadwerkelijk games gebruiken in hun onderwijs maar wel, in hun rol als docent maatschappijleer, aandacht besteden aan burgerschapsvorming. Zodoende waren de antwoorden op de interviewvragen nogal algemeen van aard omdat zij er geen diepgaande ideeën over hebben. Verder is er in het interview niet doorgevraagd waarom de antwoorden gegeven werden. Het is bijvoorbeeld niet duidelijk geworden waarom een docent wil dat een leerling zich kan inleven in het personage dat hij of zij bestuurt, of bijvoorbeeld waarom een docent wenst dat een spel interactief is. Het doorvragen waarom bepaalde antwoorden gegeven worden kan meer inzage bieden in de opvattingen, voorkeuren en beweegredenen van de docenten. Eenzelfde soort verklaring gaat op voor de wijze van afnemen van de Q-methode. Het vergroten van het kwalitatieve gedeelte van de Q-methode kan leiden tot een meer genuanceerd beeld van de opvattingen over burgerschapsvorming, waardoor wellicht duidelijker verschillen tussen beide factoren aangewezen kunnen worden.

### **5.3. Rol Games en Implementatie**

Wat betreft de implicaties van de resultaten van dit onderzoek moet wellicht worden gesteld dat de centrale vraag eigenlijk te vroeg is gekomen. De docenten die deelnamen in dit onderzoek gebruikten voor het overgrote deel geen games in hun onderwijs. Drie punten die door de docenten meermaals werden genoemd als antwoord op de vraag waarom zij (nog) geen games gebruiken in hun onderwijs waren onbekendheid met het aanbod van geschikte games, praktische problemen zoals de fysieke mogelijkheden in de school voor de implementatie ervan en dat gamegebruik moeilijk in te passen is in de huidige manier waarop onderwijs is ingericht in hun school. Deze punten komen alle drie terug in Rice (2007), die ideeën voor onderzoek formuleert om onder andere deze pijnpunten het hoofd te bieden. Het gebruiken van games in het onderwijs is heden ten dage voorbehouden aan de zogenaamde 'early adopters'.

Rice (2007) benoemt verder het belang van samenwerking tussen programmeurs, onderzoekers en onderwijzend personeel om de implementatie van games te laten slagen. Chee et al. (2012) stellen dat toepassing van de game het succesvolst was daar waar behalve docenten en leraren ook leidinggevendenden binnen de school interesse en betrokkenheid toonden bij het project. Succesvolle implementatie van games heeft dus brede ondersteuning nodig. Squire (2005) verwoordt de moeilijkheid om games succesvol te implementeren door te zeggen dat het moeilijk is om een goede educatieve game te ontwerpen, maar dat het veel moeilijker is om een onderwijskundig systeem te ontwerpen om de potentie van games volledig te benutten. In het geval dat bovenstaande opmerkingen het hoofd wordt geboden en het gebruik van games in het onderwijs een breder gedragen praktijk wordt komt wat betreft maatschappijleer het belang van de huidige onderzoeksvraag in beeld. Voorzichtig kan er dan worden gesteld dat wanneer reflectie op de maatschappij hoog in het vaandel staat, met een nadruk op het ervaren van de lesstof, het wat voor de hand liggender is een game te gebruiken dat hoger scoort op ethics dan op expediency. In het geval dat voorbereiding op een succesvolle deelname aan de democratische maatschappij de crux is, met een nadruk op een verband met de begrippen, is een nadruk op ethics misschien iets minder voor de hand liggend. Wanneer 'reflectie op maatschappij' het belangrijk vindt dat het ervaren in de rol van burger gebeurt in een omgeving die lijkt op een echte samenleving, is een keuze voor een game die hoog scoort op structure voor de hand liggender dan een game die hoger scoort op agency. Aangezien de data van 'deelname aan maatschappij' geen aanwijzingen gaven voor een voorkeur voor structure enerzijds of agency anderzijds, is het niet mogelijk een aanbeveling te doen wat dit betreft.

#### **5.4. Suggesties Vervolgonderzoek**

Op basis van de resultaten en conclusies kunnen er een aantal suggesties voor vervolgonderzoek worden gedaan. Zoals eerder genoemd is het van belang in vervolgonderzoek door te vragen waarom de docenten bepaalde antwoorden geven en het kwalitatieve gedeelte van de Q-methode een grotere rol te laten spelen. Op deze manier wordt het dus duidelijker wat de opvattingen, voorkeuren en beweegredenen van de

maatschappijleerdocenten zijn dan in dit onderzoek het geval is geweest. Een andere suggestie is om uitsluitend maatschappijleerdocenten waarvan games een substantieel deel uitmaken van hun onderwijs te betrekken in een onderzoek, maar zoals gezegd bestaat deze populatie uit enkele 'early adopters' dus een dergelijke opzet zal niet gemakkelijk te realiseren zijn. Verder is het belangrijk te onderzoeken of maatschappijleerdocenten die positief zijn over het gebruik van games in de les andere opvattingen over burgerschapsvorming hebben dan docenten die niet positief staan tegenover deze implementatie. Het zou goed zijn te onderzoeken of er verschillen zijn wat betreft opvattingen over burgerschapsvorming als docenten die positief staan over games vergeleken worden met docenten die hier niet voor open staan.

## **5.5 Eindconclusie**

Uit dit exploratieve onderzoek zijn er van de deelnemende maatschappijleerdocenten twee opvattingen over burgerschapsvorming blootgelegd. De ene opvatting legt de nadruk op het reflecteren op de maatschappij en de andere opvatting legt de nadruk op deelname aan de maatschappij. De overeenkomsten tussen de twee opvattingen zijn echter groter dan de verschillen en deze gelijkheid is de drijfveer leerlingen te willen opleiden tot kritische burgers. Het verband tussen een opvatting over burgerschapsvorming en een voorkeur voor een bepaald type game berust op aanwijzingen. De factor 'reflectie op maatschappij' neigt wat meer naar structure en ethics, terwijl de factor 'deelname aan maatschappij' neigt naar expediency. Net als bij de twee opvattingen over burgerschapsvorming zijn de overeenkomsten groter dan de verschillen als het gaat om wat docenten zoeken in games voor hun onderwijs. Wanneer er voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag een keuze gemaakt zou moeten worden tussen het antwoord 'ja' en het antwoord 'nee' is het voor de hand liggender de vraag met 'nee' te beantwoorden. Enerzijds zal het gebruik van games in de les onder maatschappijleerdocenten een breder gedragen praktijk moeten zijn dan nu het geval is en anderzijds zullen de suggesties voor vervolgonderzoek uitgevoerd moeten worden zodat de huidige onderzoeksvraag nogmaals kan worden gesteld, met wellicht een ander antwoord tot gevolg.

## Referenties

- Anderson, C., Avery, P.G., Pederson, P.V., Smith, E.S., & Sullivan, J.L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Education Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., & Raphael, C. (2012). Simulating REAL LIVES promoting Global empathy and interest in learning through simulation Games. *Simulation & Gaming*, 43(4), 437-460.
- Chee, Y. S., Loke, S. K., & Tan, E. M. (2009). Becoming citizens through game-based learning: A values-driven, process approach to citizenship education. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 1(2), 32-51.
- Chee, Y, S, Mehrotra, S and Liu, Q. (2013). Effective game based citizenship education in the age of new media. *The Electronic Journal of e-Learning*, 11(1), 16-28.
- Cuppen, E., Breukers, S., Hisschemöller, M., & Bergsma, E. (2010). Q Methodology to select participants for a stakeholder dialogue on energy options from biomass in the Netherlands. *Ecological Economics*, 69, 579–591.
- Doody, D. G., Kearney, P., Barry, J., Moles, R., & O'Regan, B. (2009). Evaluation of the Q-method as a method of public participation in the selection of sustainable development indicators. *Ecological indicators*, 9(6), 1129-1137.
- Gallagher, K., & Porock, D. (2010). The use of interviews in Q methodology: card content analysis. *Nursing Research*, 59(4), 295-300.
- Giannoulis, C., Botetzagias, I., & Skanavis, C. (2010). Newspaper reporters' priorities and beliefs about environmental journalism: an application of Q-methodology. *Science Communication*, 32(4), 425-466.
- Hoppe, R., & Jeliaskova, M. (2006). How policy workers define their job: A Netherlands case study. *The work of policy: An international survey*, 35-60.
- Jeliaskova, M. (2013). Teaching about rights, freedom and democracy in citizenship education in Bulgaria, in: Mazur et al., eds., *Promoting changes in times of transition and crisis: reflections on human rights education*, Ksiegarnia Akademicka, Krakow, p. 373-396.
- Kahne, J., Middaugh, E., & Evans, C. (2009). *The civic potential of video games*. MIT Press.
- Liu, C. C. (2011). Identifying the value types of virtual communities based on the Q



- method. *International Journal of Web Based Communities*, 7(1), 52-65.
- Olgers, T., Otterdijk, R., Ruijs, G., de Kievid, J., & Meijs, L. (2010) *Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken*. Instituut voor Publiek en Politiek: Amsterdam.
- Print, M., & Smith, A. (2000). Teaching civic education for a civil, democratic society in the Asian region. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 101-109.
- Raphael, C., Bachen, C., Lynn, K. M., Baldwin-Philippi, J., & McKee, K. A. (2010). Games for civic learning: A conceptual framework and agenda for research and design. *Games and Culture*, 5(2), 199-235.
- Real Lives. (2010). [Ontwikkeld door Educational Simulations.] Marysville: CA. Educational Simulations.
- Rice, J.W. (2007). New media resistance: Barriers to implementation of computer video games in the classroom. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 16(3), 249-261.
- Rodríguez, G. (2013). *Perception Within a Virtual Community of Practice: A Q-method Study*. (Doctoral dissertation, Texas State University).
- Rijksoverheid (2014). Verkregen 24-02-2014 van:  
[http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/geldigheidsdatum\\_24-02-2014](http://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/geldigheidsdatum_24-02-2014)
- Schmolck, P. (2002) PQMethod (version 2.33). Verkrijgbaar op  
<http://schmolck.userweb.mwn.de/qmethod/> (verkregen op 03-01-2014)
- Sim, J. B. Y., & Print, M. (2005). Citizenship education and social studies in Singapore: A national agenda. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 58-73.
- Simkins, D.W., & Steinkuehler, C. (2008). Critical ethical reasoning and role-play. *Games and Culture*, 3(3-4), 333-355.
- Space Station Leonis (2009). [Ontwikkeld door National Institute of Education]. Singapore.
- Squire, K. (2005). Changing the game: What happens when video games enter the classroom. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(6).
- Stephenson, W. (1953) *The Study of Behavior: Q Technique and its Methodology*. Chicago: University of Chicago Press.

Statecraft X. (2010). [Ontwikkeld door the National Institute of Education]. Singapore.

Theiss-Morse, E. (1993). Conceptualizations of good citizenship and political participation. *Political behavior*, 15(4), 355-380.

Thompson, M., Ellis, R. & Wildavsky, A. (1990). *Cultural Theory*, Westview Press, Boulder, San Francisco and Oxford.

Watts, S., P. Stenner, (2012) *Doing Q Methodological Research. Theory, Method and Interpretation*, SAGE

Zechmeister, E. (2006). What's left and who's right? A Q-method study of individual and contextual influences on the meaning of ideological labels. *Political Behavior*, 28(2), 151-173.

## Bijlagen

### Bijlage 1: Stellingen over Burgerschapsvorming (Jeliazkova, 2013)

1. Onze leerlingen hebben een omgeving nodig waarin ze de problemen van de samenleving kunnen bespreken, zonder iemand die ze met opgeheven vingertje op fouten wijst.
2. We moeten jongeren leren onafhankelijk te zijn en zelfstandig besluiten te nemen.
3. Ik moedig mijn leerlingen aan om deel te nemen aan de samenleving via de bestaande instituties en ook naar de mening van experts te luisteren.
4. Dit zijn de regels, dit zijn de wetten. Dat is volgens mij het overgrote deel van burgerschapsvorming.
5. De leraar dient een voorbeeld te zijn van eerlijk en respectabel gedrag: dat is de crux van burgerschapsvorming.
6. We moeten jongeren leren om kritisch te zijn en niet alles te geloven wat ze zien en horen door de media.
7. De docent moet aan de leerlingen duidelijk maken dat ze deel moeten nemen aan de samenleving, als ze daarin een positie willen veroveren.
8. Burgerschapsvorming moet een bijdrage leveren aan het vormen van de nodige competenties voor de arbeidsmarkt.
9. We dienen meer aandacht te besteden aan kennis: om te laten zien hoe het echt zit, in plaats van hoe het zou moeten zijn.
10. Het is niet genoeg alleen maar discussies te voeren hoe de wereld te verbeteren, we moeten de leerlingen ook in de gelegenheid stellen om rechtstreeks deel te nemen aan het leven.
11. De docent moet vooral de nadruk leggen op de anatomie van de regering: de machtsverdeling, de plichten en de functies van de instituties en de vormen en doelstellingen van het democratisch systeem.
12. Ik word blij wanneer de leerlingen structuren en wetmatigheden beginnen te ontdekken en de wereld van de politiek beginnen te begrijpen.
13. Het doel is om denkende burgers op te voeden die in staat zijn verschillende methoden, theorieën en modellen te gebruiken om de wereld om zich heen te verkennen, de feiten te overwegen en de juiste conclusies te trekken.

14. Het is heel belangrijk dat leerlingen zich staande houden in een politiek debat en maatschappelijke discussies; daarom help ik ze om onderzoeks- en discussievaardigheden te ontwikkelen.
15. Burgerschapsvorming moet gericht zijn op het ontwikkelen van houdingen en vaardigheden die leerlingen nodig hebben om in de huidige complexe wereld te overleven.
16. De jongeren kunnen wel alle wetten uit hun hoofd leren, maar dat betekent niet dat ze zich daaraan zullen houden.
17. Leerlingen moeten leren om het algemene welzijn in acht te nemen en niet alleen hun eigen belang te bevorderen.
18. Ik voel me in eerste instantie docent en dan pas vakspecialist. De vakinhoud komt pas op de tweede plaats.
19. Problemen die onderwerp zijn van verhitte politieke discussies moeten niet in de les worden besproken.
20. Burgerschapsvorming moet niet verbonden worden aan de politiek, omdat individuele uitdrukkingen van medeleven en goedgezindheid belangrijker zijn.
21. Het vak Maatschappijleer is in feite burgerschapsvorming. Allebei hebben als doelstelling het opvoeden van toekomstige burgers.
22. Onze jongeren moeten kennis krijgen over de democratie: hoe werkt het en waarom is het de moeite waard om te verdedigen.
23. Het is heel belangrijk dat leerlingen niet alleen de sociale problemen leren analyseren, maar dat ze ook kunnen bepalen welke de belangrijkste zijn.
24. Een docent moet alleen maar de onomstreden feiten over de samenleving presenteren. Sociale normen zijn geen goed onderwerp voor lessen.
25. De officiële burgerschapsvormingsprogramma's zijn kritiekloos: democratie is goed, wij zijn een democratie, dus we zijn ook goed.
26. Democratische manieren van onderzoek en discussie moeten worden gedemonstreerd in de lessen om de belangstelling van leerlingen in de politiek te bevorderen.
27. Leerlingen kunnen geen democratie leren op school, omdat een school zelf geen democratische instelling is.

28. Burgerschapsvorming betekent dat we leerlingen verantwoordelijk houden voor hun gedrag en we hen betrekken bij liefdadigheid en maatschappelijke activiteiten.
29. Het is beter voor een docent om normen en waarden te bespreken in plaats van zich angstvallig neutraal op te stellen.
30. Een docent mag zijn of haar eigen politieke voorkeuren niet kenbaar maken aan de leerlingen. Integendeel, er moeten alleen maar algemeen aanvaarde waarden worden besproken.
31. Mijn taak als docent is om de staatsbelangen te verdedigen, immers, ik ben in dienst van een door de staat gefinancierde onderwijsinstelling.
32. Het is mijn plicht als burger en docent om mijn stem te laten horen wanneer dat nodig is, en niet alleen via de zogenaamde legitieme politieke kanalen.
33. Volgens mij is burgerschapsvorming een noodgreep van de staat om het steeds grotere gebrek aan tolerantie te bestrijden.
34. We mogen geen enkele politieke ideologie aanprijzen, maar de leerlingen juist in de gelegenheid stellen om kennis te maken met diverse ideeën over de politiek en de samenleving.
35. De belangrijkste taak van burgerschapsvorming is de leerlingen te informeren over hun politieke en burgerrechten en vrijheden.
36. Burgerschapsvorming moet van enig nut zijn voor de samenleving, bijvoorbeeld door de veiligheid te vergroten.
37. Burgerschapsvorming is een gedateerd begrip, want het voedt mensen op in de waarden van de middenklasse.
38. Burgerlijke gehoorzaamheid is veel meer dan je aan de wet houden, het is je houden aan hoge persoonlijke maatstaven en hogere sociale belangen.
39. Leerlingen moeten beseffen dat ze in een wereld leven van toenemende onderlinge afhankelijkheid. Ook al respecteren we elkaar niet, we zijn toch van elkaar afhankelijk.
40. Burgerschapsvorming dient eenheid, loyaliteit aan de staat en nationale trots te cultiveren.
41. Voor de meeste leerlingen is politiek te abstract en onbegrijpelijk; dat is meer iets voor de elitescholen.



## Bijlage 2b: Ideaaltypische Q-sort Factor 1

De correlatie tussen beide factoren bedraagt 0,79.

- 4	- 3	- 2	- 1	0	1	2	3	4
Strongly disagree				Strongly agree				
31	30	37	28	26	16	15	1	6
40	41	25	38	9	17	2	29	12
	19	20	35	22	34	18	14	
	24	27	23	7	5	39	13	
		4	11	33	3	10		
			36	8	32			
				21				

## Bijlage 2c: Ideaaltypische Q-sort Factor 2

De correlatie tussen beide factoren bedraagt 0,79.

- 4	- 3	- 2	- 1	0	1	2	3	4
Strongly disagree				Strongly agree				
41	24	32	28	14	12	5	22	2
40	11	19	36	9	23	1	29	6
	37	25	38	8	26	17	15	
	31	33	16	18	3	10	7	
		30	27	13	35	39		
			4	20	21			
				34				



### **Bijlage 3: Interviewvragen Games**

1. U heeft aangegeven (nog) geen games gebruikt te hebben in uw lessen, maar hier wel positief tegenover te staan. Waarom heeft u nog geen games gebruikt / U heeft aangegeven games te gebruiken in uw lessen. Kunt u iets vertellen over uw gamegebruik in de les?
2. Hoe koppelt u het gebruik van games aan de eindtermen van het vak maatschappijleer?
3. Wat zou u met het gebruik van een game in de les(sen) willen bereiken?
4. Waar moet volgens u een game qua inhoud en gameplay aan voldoen om in aanmerking te komen voor gebruik in de les?
5. Hoe ziet u de rol van het personage dat bestuurd wordt door de speler in het spel idealiter voor u?
6. Hoe ziet u de spelwereld, oftewel de wereld waar het hoofdpersonage zich in beweegt, idealiter voor u?
7. Hoe ziet u de interactie tussen het personage en de spelwereld idealiter voor u?
8. Wat voor een content (en gameplay) vindt u juist ongewenst in een game?
9. Kunt u een indruk geven hoe u het gebruik van een game in uw lesprogramma zou integreren?
10. Ik gebruik games, omdat... (deelnemers moeten de zin afmaken)