

Een aanzet tot een ontwerp voor de analyse van maatschappelijke problemen

Een aanzet tot een ontwerp voor de analyse van maatschappelijke problemen

Verslag Onderzoek van Onderwijs ter afronding van de eerstegraads
docentenopleiding leraar Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen
Voortgezet Hoger Onderwijs (10EC).

Universiteit Twente, augustus 2017

Ir. Minette van Driesten

Begeleider:	Dr. Margarita Jeliazkova
Tweede beoordelaar:	Prof. Dr. Ariana Need

Inhoudsopgave

Voorwoord	
Samenvatting	
1. Inleiding	1
2. Onderzoeksvragen	5
3. Methode	7
3.1 Drietrapsraket	7
3.2 Onderzoeksdesign van onderzoek onder docenten	8
4. Literatuuroverzicht	13
5. Resultaten van onderzoek onder docenten	22
6. Ontwerp, de analysecirkel	31
6.1 Handleiding analysecirkel	32
6.2 Toepassing van de analysecirkel	34
7. Conclusies	36
8. Discussie	38
Referentielijst	39
Lijst met afbeeldingen en figuren	42
Bijlage 1: Mail aan docenten	43
Bijlage 2: Protocol	44
Bijlage 3: Toestemmingsformulier	45
Bijlage 4: Vragenlijst interviews	46
Bijlage 5: Voorbeeld fase 3, mindmap de Verteller	47
Bijlage 6: Voorbeeld fase 4, mindmap data vraag 10	48
Bijlage 7: Voorbeeld fase 5, mindmap data vraag 10	49
Bijlage 8: Voorbeeld fase 6, mindmap data vraag 10	50
Bijlage 9: Schema Rubington and Weinberg	51

Voorwoord

Het starten van de opleiding LVHOM aan de Universiteit van Twente was een grote sprong in het diepe. Maar ik heb er geen seconde spijt van gehad. Het was heerlijk om nieuwe ervaringen op te doen en de hersens weer eens flink aan het werk te zetten. Ook was het inspirerend om te studeren met mensen die vele jaren jonger zijn en in een heel andere levensfase zitten. Heel veel mensen ben ik dank verschuldigd en een paar wil ik er specifiek noemen.

Allereerst de Gezellige Nerdies, Rosalien en Karin. Samen werken met muffins en koffie is zoveel leuker dan alleen. Van hen heb ik geleerd dat gestructureerd te werk gaan zo zijn voordelen heeft.

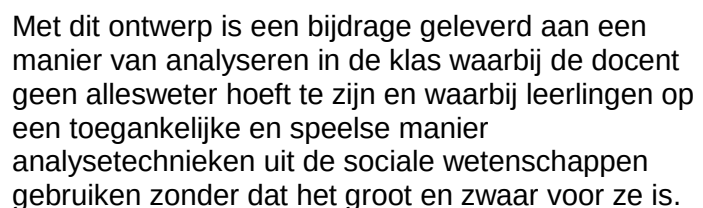
Ook een dankwoord aan Jantien, voor het verschaffen van een werkplek op het conservatorium. Met genoegen denk ik terug aan moeilijke hersenkrakers met op de achtergrond muziek en dit alles in een middeleeuws klooster. En een dankwoord voor Liset die mij heeft bijgespijkerd in methoden en technieken en statistiek en mij regelmatig streng toesprak en “snap ik niet” niet meer wilde horen.

Mijn collega's Robert, Jantien en Jacqueline hebben mij de kans gegeven om zonder enige ervaring toch met een gerust hart voor de klas te gaan staan. En hun feedback en luisterend oor gaven me een gevoel van veiligheid in de wondere wereld van het onderwijs.

Dank aan vakdidacticus Margarita. In korte tijd heb ik enorm veel geleerd, vooral als het gaat om binnenste buiten te denken.

De beste docentcoaches ever zijn mijn kinderen Flore en Melle. Ongezouten feedback was er tijdens het avondeten: een stroom aan informatie over hoe een docent overkomt op een leerling en ik kreeg er nog gratis kledingadvies bij ook. Ik gun iedere beginnende docent dit tweetal.

En tenslotte wil ik Peter noemen. Dankzij zijn rust en behulpzaamheid op het thuisfront was er voor mij tijd en focus om de opleiding te kunnen doen.



1. Inleiding

In september 2015 ben ik begonnen met de opleiding Leraar Voortgezet Hoger Onderwijs Maatschappijleer/Maatschappijwetenschappen (LVHOM). Al voor het eerste college was begonnen was mijn stage gestart en stond ik in 4 havo voor de klas. Er was een lesboek, Thema's Maatschappijleer Havo van uitgeverij Essener (Schuijt et al., 2012). Met daarin een algemeen hoofdstuk over maatschappelijke problemen en een analyseschema voor maatschappelijke problemen. En daarna vier zeer informatieve hoofdstukken geënt op de domeinen Parlementaire Democratie, Pluriforme Samenleving, Rechtsstaat en Verzorgingsstaat. Ook waren er de eindtermen van het College voor Toetsen en Examens. Lesboek en eindtermen leken naadloos op elkaar aan te sluiten, dus ik kreeg even de comfortabele indruk dat maatschappijleer een overzichtelijk vak is en de bespreking van maatschappelijke problemen een klein detail.

Aanleiding

Al heel snel kwam ik erachter dat de realiteit een stuk weerbarstiger is. Het eerste moment dat ik hier mee te maken kreeg staat me nog helder voor de geest. We waren bezig met het thema politiek en ik liet een filmpje zien van de Nederlandse Volks Unie (NVU). Ik wilde daar mee aangeven dat dit een voorbeeld is van een partij die zich niet echt houdt aan Artikel 1 van de grondwet. Tot mijn verbijstering waren er een aantal leerlingen in de klas die het partijprogramma van de NVU best een goed idee vonden, met name het onderdeel over de niet wenselijkheid van migranten, waarna de klas op de kop stond. De leerlingen schreeuwden door elkaar heen, stevige meningen over Nederlanders met een migrantenachtergrond waren niet van de lucht. Er zaten leerlingen in de klas met een migrantenachtergrond en ik had geen idee wat ik moest doen. Dus ik sloot het onderwerp en wilde weer veilig verder gaan met feitjes en weetjes zoals keurig in het lesboek weergegeven.

En toen gebeurde het. Een van de leerlingen zei: "Mevrouw, nu wordt het pas interessant voor ons en nu houdt u er mee op, dat vind ik niet leuk". Daar moest ik van bijkomen. Want deze leerling had volkomen gelijk. Het werd inderdaad interessant en ik hield er mee op. En waarom? Dat was de vraag die me danig bezig hield.

Een slapeloze nacht en een paar reflectierondes later wist ik ook het antwoord op het waarom. Blijkbaar raakte ik de kern van een maatschappelijk probleem, maar ik stond met lege handen. Zo voelde dat. Want hoe doe je dat, als de emoties de overhand nemen in de klas? Hoe kom je uit een gespannen sfeer en hoe kun je op constructieve en begrijpelijke wijze met leerlingen een maatschappelijk verschijnsel bespreken waarbij je emoties recht doet, maar waarbij ook de ratio een rol kan spelen?

Methode Essener

In een ideale situatie zou de methode handvaten moeten bieden. Ik bestudeerde methode Essener en kwam het volgende tegen.

Het lesboek voor Havo begint met een inleidend hoofdstuk, genaamd "Wat is maatschappijleer" (Schuit et al., 2012, p. 6). De doelen van het vak worden uitgelegd en daarna volgt de opmerking op de derde pagina dat "toch niet alles goed gaat en er dan maatschappelijke problemen ontstaan", Dat maatschappelijke problemen verschillen van persoonlijke problemen.

En dat maatschappelijke problemen drie kenmerken hebben (Schuit et al., 2012, p. 10):

- 1) Het probleem heeft gevolgen voor grote groepen in de samenleving.
- 2) Het probleem kan alleen gemeenschappelijk worden opgelost, waardoor de overheid zich moet bezighouden met de oplossing van het probleem.
- 3) Het probleem heeft te maken met tegenstellingen.

Vervolgens worden de basisbegrippen normen, waarden, belangen en macht uitgelegd en tenslotte is er het kopje analysevragen. Uitgelegd wordt dat, om je te helpen bij de analyse van maatschappelijke problemen, er vier schema's worden weergegeven en dat je die kan gebruiken bij sommige opdrachten in het werkboek en bij het maken van een praktische opdracht (PO).

Analysevragen

ACTOREN	
1	Wat is het probleem?
2	Wie zijn erbij betrokken / wie zijn de actoren?
3	Welke normen en waarden spelen een rol bij het probleem?
4	Welke belangen hebben de actoren?
5	Welke normen, waarden en/of belangen heb jij bij deze kwestie?

POLITIEKE BESLUITVORMING	
1	Wat is het probleem?
2	Welk beleid voert de overheid met betrekking tot dit probleem?
3	Welke wetten gaan over deze kwestie en welke staan ter discussie?
4	Wat vinden de politieke partijen van deze kwestie?
5	Wat vind jij van dit probleem?

OORZAKEN EN GEVOLGEN	
1	Wat is het probleem?
2	Wat zijn de oorzaken van dit probleem?
3	Welke gevolgen heeft de kwestie voor de samenleving?
4	Op welke manier(en) kan het probleem worden opgelost?
5	Welke oplossing heeft jouw voorkeur?

VERGELIJKINGEN	
1	Wat is het probleem?
2	Heeft dit probleem te maken met normen, waarden, belangen en/of macht? Zo ja, hoe?
3	Speelt dit probleem ook in andere landen?
4	Is dit probleem van deze tijd, of speelt het al langer?
5	Indien van toepassing: hoe is in het verleden / in het buitenland het probleem opgelost?

Afbeelding 1. De analyseschema's in methode Essener, ongewijzigd overgenomen (Schuit et al., 2012).

En dat is alles wat methode Essener zegt betreffende de analyse van maatschappelijke problemen. Samengevat: Een paar begrippen, een definitie, vier schema's die uit de lucht komen vallen en geen enkele aanwijzing voor docent en leerling hoe deze schema's te gebruiken bij een "acute" situatie in de klas.

Wat mij het meest opviel, is dat het analyseverhaal in methode Essener zich vooral richt op praktische opdrachten en opdrachten in het werkboek, maar niet op het gesprek in de klas en dat analyse daardoor de betekenis krijgt van een grote klus. Mijn ervaring was nou net dat een maatschappelijk probleem maar zo kan opdoemen in de les en dan heb je niet de tijd en gelegenheid om eerst nog een paar schema's door te ploegen, nog los van het feit dat de schema's mijns inziens weinig uitnodigend zijn qua vormgeving en opmaak¹. Mijn interesse was gewekt.

¹ Als ik naar de schema's kijk, heb ik hetzelfde gevoel als ik naar het krat met Legoblokjes van mijn zoon kijk: ik zie veel, maar ik weet niet wat. Er is vast een patroon, maar welk?

Richting probleemstelling

Het tweede moment dat ik opnieuw gefascineerd raakte door de analyse van maatschappelijke problemen in relatie tot maatschappijleer was tijdens de colleges van het vak Social Problems. Dit vak wordt gegeven in het kader van de opleiding LVHOM door prof. dr. A. Need. Deze collegereeks was een mentaal feestje. Maar liefst zeven perspectieven voor de analyse van maatschappelijke problemen werden doorgeploegd en analyses lieten we los op beleidsdocumenten. Ik zag dat door de tijd heen de definitie van een maatschappelijk probleem veranderde en relaties vertoonde met de tijdgeest. Ook zag ik dat ik zelf ben opgegroeid in een maatschappijkritische tijd en ben geschoold binnen een universitaire stroming met een focus op maatschappelijke ongelijkheid. Wageningen stond zeker in de jaren '70 en '80 van de vorige eeuw bekend als "links" bolwerk. Daarnaast zag ik dat het perspectief wat je - als analysebril - gebruikt enorm beïnvloedt op welke uitkomsten je terecht komt als het gaat om de oorzaken en de oplossingen van een maatschappelijk probleem.

Tijdens de colleges Social Problems ontstond het idee voor mijn onderzoek. Onderstaande gedachten hielden me bezig:

- Hoe kan het dat methode Essener, die op heel veel scholen wordt gebruikt, zo summier aandacht besteed aan de analyse van maatschappelijke problemen terwijl in de klas de bespreking van maatschappelijke problemen voor de nodige deining zorgt en er in de literatuur het nodige over te vinden is?
- Ben ik de enige docent die het gevoel heeft met lege handen te staan? Hoe doen ervaren docenten dit eigenlijk?
- Zou lesstof over de analyse beter kunnen?
- Zal ik eens iets "leuks" gaan maken voor de leerlingen ter vervanging van het droge schema wat in methode Essener staat en wat uit de lucht lijkt te vallen?

Zo filosoferend ben ik gekomen tot de volgende probleemstelling voor mijn onderzoek:

Hoe zou onderwijs over de analyse van maatschappelijke problemen moeten zijn zodat de doelen van het vak worden bereikt?

De probleemstelling lijkt gedurende de tijd dat ik het onderzoek uitvoerde nog verder aan relevantie gewonnen te hebben. Wat betreft "een klas op de kop" was het NVU-incident het begin van een lange reeks soortgelijke voorvallen. Want in september 2015 waren er nog geen aanslagen geweest in Parijs, Brussel, Nice en Londen. Geen massa-aanrandingen in Keulen en de verkiezingen 2017 waren nog ver weg. Populisme moest nog op stoom komen. En van nepnieuws hadden we nog nooit gehoord. Laat staan van het idee dat Trump de Amerikaanse verkiezingen zou gaan winnen.

Ik heb het idee dat de bespreking van maatschappelijke problemen in twee jaar tijd én ingewikkelder is geworden én nijpender voor docenten en leerlingen om nog een beetje grip te houden op de wereld om hen heen. Hiervan getuigen recente berichten in het nieuws dat docenten gevoelige onderwerpen vermijden uit angst voor conflicten in de klas over normen en waarden (NOS, 2017).

Dit onderzoeksverslag geeft een antwoord op bovenstaande probleemstelling en is als volgt opgebouwd.

In hoofdstuk 2, Onderzoeksvragen, wordt de algemene probleemstelling uitgewerkt in onderzoeksvragen en deelvragen. Een belangrijk onderdeel in dit verslag is de mening van ervaren docenten. Hoe bespreken zij maatschappelijke problemen in de klas en hoe ervaren zij de lesstof die methode Essener in het eerste hoofdstuk aanbiedt?

De opzet van het onderzoek naar de ervaringen van ervaren docenten wordt specifiek uitgewerkt in hoofdstuk 3, Methode.

Hoofdstuk 4, Literatuuroverzicht, geeft een overzicht van wat de literatuur vertelt over de analyse van maatschappelijke problemen en over de doelen van het vak maatschappijleer.

In hoofdstuk 5, Resultaten, worden de bevindingen van het onderzoek onder ervaren docenten weergegeven.

In hoofdstuk 6 wordt het ontwerp ter vervanging van het schema in methode Essener gepresenteerd. Dit ontwerp is gebaseerd op de resultaten van literatuuronderzoek en onderzoek onder docenten.

In hoofdstuk 7, Conclusie, wordt het antwoord op de probleemstelling gegeven door te beschrijven hoe het ontwerp is gebaseerd op de resultaten van literatuuronderzoek en onderzoek onder docenten.

Tenslotte wordt in hoofdstuk 8 de discussie weergegeven.

2. Onderzoeksvragen

Zoals in de inleiding aan de orde is gekomen, luidt de probleemstelling van dit onderzoek als volgt:

Hoe zou onderwijs over de analyse van maatschappelijke problemen moeten zijn zodat de doelen van het vak worden bereikt?

Het onderzoek leidt tot een ontwerp dat als vervanging van het schema in methode Essener kan dienen.

Om de hoofdvraag te beantwoorden en van die antwoorden een ontwerp te kunnen maken, zijn daarom twee onderzoeksvragen ontworpen met bijbehorende deelvragen. Een schematische weergave van deze twee onderzoeksvragen wordt gegeven in figuur 1.

Onderzoeksvraag 1: Wat leert de literatuur mij?

Deze vraag bestaat uit twee deelvragen. Niet alleen is het belangrijk om te onderzoeken wat in de literatuur bekend is over de analyse van maatschappelijke problemen. Ook moet onderzocht worden wat in de literatuur bekend is over de doelen van het vak. Het ontwerp voor de analyse van maatschappelijke problemen moet immers aan de doelen van het vak voldoen, wil het nut hebben voor leerlingen en docenten. De deelvragen zijn:

- 1) Wat zegt de literatuur over de analyse van maatschappelijke problemen?
- 2) Wat zegt de literatuur over de doelen van het vak maatschappijleer als het gaat om de analyse van maatschappelijke problemen?

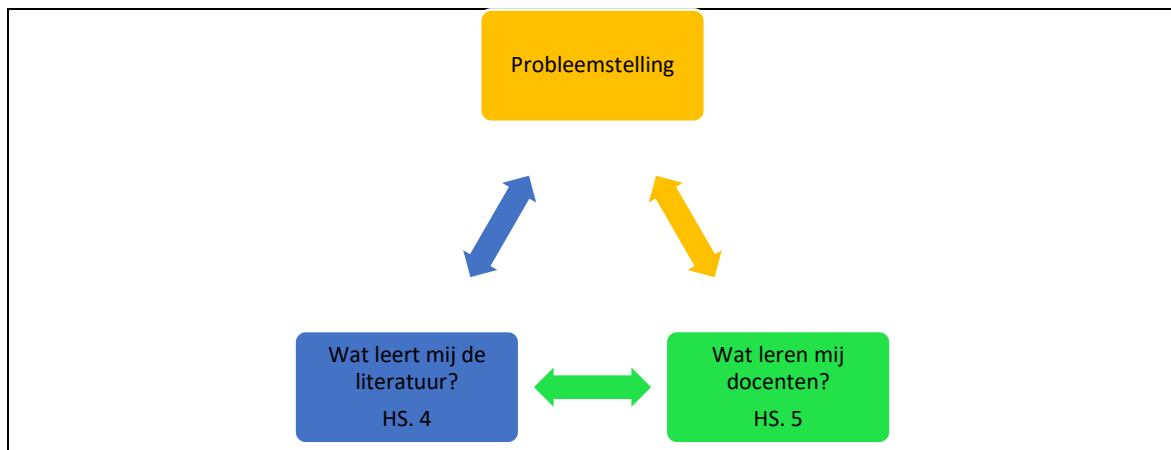
Het antwoord op deze deelvragen wordt gegeven in hoofdstuk 4, Literatuuroverzicht.

Onderzoeksvraag 2: Wat leren docenten mij?

Deze vraag bestaat uit meerdere deelvragen waarmee wordt onderzocht wat de ervaringen van docenten zijn met de analyse van maatschappelijke problemen in hun dagelijkse beroepspraktijk. Ook wordt onderzocht wat de ervaringen van docenten zijn met het schema in methode Essener en of zij vanuit hun ervaring suggesties hebben voor verbetering van de schema's. Deze deelvragen dragen bij aan de beantwoording van de hoofdvraag door de beroepspraktijk van ervaren docenten in het onderzoek te betrekken. De deelvragen zijn:

1. Hoeveel aandacht besteden docenten maatschappijleer aan maatschappelijke problemen in de les?
2. Op welke manier worden maatschappelijke problemen in hun les aan de orde gesteld, uitgelegd en gebruikt?
3. Maakt de docent gebruik van de uitleg van maatschappelijke problemen en van de analyseschema's in paragraaf 1.2 in methode Essener?
4. Vindt de docent de lesstof in paragraaf 1.2 in methode Essener zodanig omschreven dat hij/zij er mee kan werken?
5. Maakt de docent gebruik van andere invalshoeken en schema's bij de analyse van maatschappelijke problemen?
6. Heeft de docent suggesties ter verbetering van paragraaf 1.2 in methode Essener?

Het antwoord op deze deelvragen wordt gegeven in hoofdstuk 5, Resultaten.



Figuur 1: Schematische voorstelling twee onderzoeksvragen.

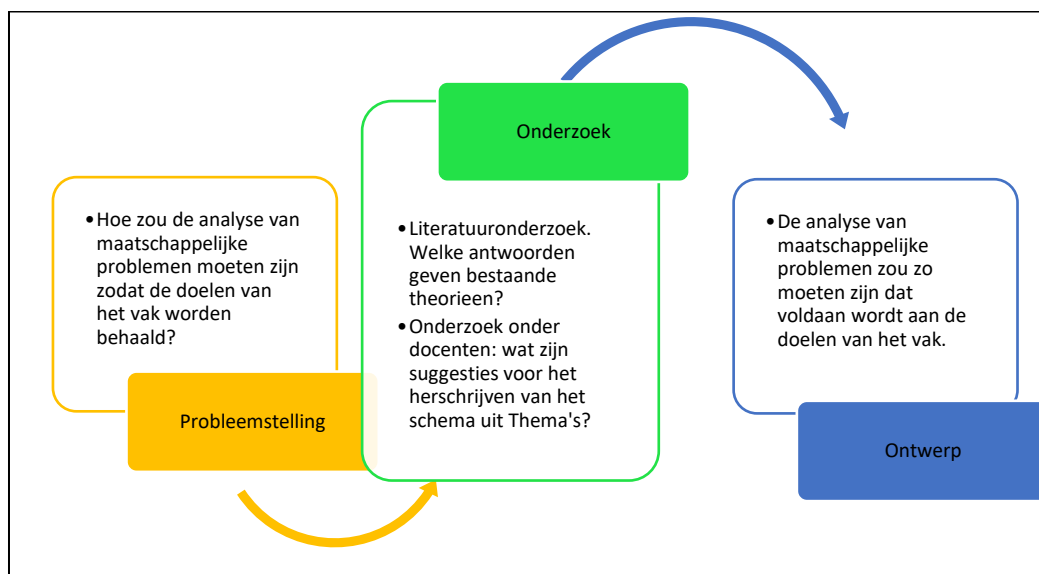
3. Methode

3.1 Drietrapsraket

Ik heb dit onderzoek als een drietrapsraket ingericht.

- Ten eerste wordt door middel van literatuuronderzoek gekeken welke antwoorden bestaande theorieën geven voor de analyse van maatschappelijke problemen en wat in de literatuur is te vinden over de doelen van het vak maatschappijleer.
- Ten tweede bestaat het onderzoek uit het bestuderen van de opvattingen en reflecties die docenten hebben over de analyse van maatschappelijke problemen. Dit deel van de drietrapsraket richt zich op de beroepspraktijk van ervaren docenten. Data worden geleverd door middel van interviews met docenten en geven indicaties van waar docenten tegenaan lopen in de klas bij de analyse van maatschappelijke problemen. En ook worden data geleverd over de suggesties die docenten hebben voor verbetering van het schema in methode Essener.
- En tenslotte volgt vanuit het literatuuronderzoek en het onderzoek onder docenten het ontwerp, het herschrijven van het analyseschema uit methode Essener.

In figuur 2 wordt het proces van dit onderzoek visueel weergegeven. Dit schema zal nog een aantal keren in dit verslag terug komen met een gewijzigde inhoud. Namelijk aan het einde van hoofdstuk 4, Literatuuroverzicht. Dan is ingevoegd wat op hoofdlijnen uit de literatuur komt. En aan het einde van hoofdstuk 5, waar de resultaten van het onderzoek onder docenten beschreven zijn. Het schema is dan het startpunt zijn voor hoofdstuk 6, Ontwerp.



Figuur 2: Processchema van de drietrapsraket in het onderzoek.

Het vervolg van dit hoofdstuk richt zich specifiek op het tweede deel van de drietrapsraket, het onderzoek onder docenten. Het is namelijk belangrijk dat duidelijk is en verifieerbaar hoe de data van dit onderzoek tot stand zijn gekomen en hoe deze data zijn geanalyseerd. In het volgende wordt daarom dieper ingegaan op het onderzoeksdesign van het onderzoek onder docenten.

3.2 Onderzoeksdesign van onderzoek onder docenten

Nieuwsgierigheid is mijn drijfveer. Ik was nieuwsgierig naar de ervaringen van docenten met de analyse van maatschappelijke problemen en hun reflecties op deze ervaringen omdat ik van daaruit inspiratie wilde opdoen voor het maken van een ontwerp.

Het onderzoeksdesign, wat in het volgende wordt beschreven, vertoont verwantschap met ontwerponderzoek in het onderwijs. Dit is een relatief nieuwe onderzoeksbenadering waarvan het doel enerzijds kennisgroei is en anderzijds praktijkverbetering (Berg & Kouwenhoven, 2008). In deze vorm van onderzoek wordt kennis ontwikkeld die gebruikt kan worden om een oplossing te vinden voor een veldprobleem, en dat is in de context van onderwijs, een onderwijsprobleem (Aken, 2011). In dit onderzoek wordt gezocht naar praktijkverbetering op het gebied van analysevaardigheden met betrekking tot maatschappelijke problemen.

Respondenten

Belangrijkste selectie criterium voor deelname van deze docenten was dat zij les geven op de Havo en dat zij werken met methode Essener.

De respondenten in dit onderzoek zijn zes docenten die maatschappijleer geven in het voortgezet onderwijs. Van deze zes respondenten zijn er vier man en twee vrouw. Allen geven langer dan 7 jaar les in het vak maatschappijleer. Van de zes respondenten geven er drie ook les in maatschappijwetenschappen. Opgemerkt moet worden dat in het onderzoek de focus ligt op maatschappijleer en niet op maatschappijwetenschappen.²

Ik heb de respondenten gevonden via mijn netwerk bij de Universiteit Twente en via mijn docentennetwerk in Zwolle.

Procedure

Als start heb ik de respondenten een mail gestuurd met een korte toelichting op het onderzoek, het doel daarvan en de vraag of zij eventueel mee zouden willen werken door middel van een mondeling interview (bijlage 1). Allen reageerden daarop positief. Daarna heb ik een afspraak gemaakt voor een interview van 1 – 1,5 uur, na lestijd, en op het adres van de school waar de docenten werkzaam zijn. De interviews zijn afgenomen in overeenstemming met de richtlijnen van de Commissie Ethics (bijlagen 2, 3 en 4).³ Ik heb ervoor gekozen om te gaan praten met deze docenten.

Het semi gestructureerde interview

Ik heb ervoor gekozen docenten te interviewen om twee redenen. In de eerste plaats zijn docenten degenen die het model dat ik ga ontwikkelen, moeten toepassen. Hun inbreng is van wezenlijk belang om het model bij hun ervaringen en wensen te laten aansluiten. In de tweede plaats is hun ervaring nodig om het ontwerp inhoudelijk te voeden. Ik heb er voor gekozen geen gebruik te maken van een schriftelijk interview. De reden hiervoor is dat ik zoveel mogelijk data wilde verzamelen over de ervaringen van de docenten en hun reflecties. Ik wilde ook gebruik kunnen maken van de manier waarop docenten hun verhaal vertelden, hun gezichtsuitdrukking, hun woordgebruik, toon. Daarom heb ik gekozen voor open interviews (Baarda et al. 1996). Op deze manier kon ik dieper ingaan op wat de

² Ik was in eerste instantie begonnen met drie respondenten maar vond de data die uit de interviews kwamen zo belangrijk, dat ik het aantal respondenten heb uitgebreid naar zes.

³ Voorafgaand aan de start van het onderzoek heb ik op 23 januari 2017 een Ethics verzoek ingediend bij de Commissie Ethics van De Universiteit Twente. Dit verzoek is goedgekeurd door dr. C. Poortman, voorzitter van deze commissie.

docenten mij vertelden en liep ik niet het risico data te missen doordat de schriftelijke vragenlijst een te beperkt kader was.

Het interview met docenten in dit onderzoek kan worden getypeerd als een semi gestructureerd interview. Het kenmerk van het semi gestructureerd interview is dat er wel een vaste vragenlijst is maar dat de interviewer zich niet strikt houdt aan de volgorde van de onderwerpen. De vragenlijst is meer een soort checklist voor de volledigheid (Denzin & Lincoln, 2011).

De deelvragen waarop de interviews antwoord moeten geven, zijn:

1. Hoeveel aandacht besteden docenten maatschappijleer aan maatschappelijke problemen in de les?
2. Op welke manier worden maatschappelijke problemen in hun les aan de orde gesteld, uitgelegd en gebruikt?
3. Maakt de docent gebruik van de uitleg van maatschappelijke problemen en van de analyseschema's in paragraaf 1.2 in methode Essener?
4. Vindt de docent de lesstof in paragraaf 1.2 in methode Essener zodanig omschreven dat hij/zij er mee kan werken?
5. Maakt de docent gebruik van andere invalshoeken en schema's bij de analyse van maatschappelijke problemen?
6. Heeft de docent suggesties ter verbetering van paragraaf 1.2 in methode Essener?

Daarom zijn de interviews verdeeld in de volgende drie onderwerpen:

1. Algemene informatie over les over maatschappelijke problemen (deelvraag 1,2);
2. Ervaringen van docenten met het schema in methode Essener (deelvraag 3-5);
3. Suggesties voor verbetering van het schema in methode Essener (deelvraag 6).

Soms werd met een gesloten vraag gestart, bijvoorbeeld om te weten of een docent iets wel of niet deed. Vervolgens werd dan met open vragen doorgevraagd. Het doel van dit onderzoek is immers het vastleggen van ervaringen en meningen van ervaren docenten teneinde te komen tot een ontwerp voor lesmateriaal. En voor dit type data is kwalitatief onderzoek, het interview met open vragen, het meest geschikt (Baarda et al, 1996). Het interview met open vragen geeft namelijk aan de interviewer de ruimte om zoveel mogelijk data op te doen en aan de respondent om zoveel mogelijk data te geven zonder gehinderd te worden door vooraf gestelde kaders.

In het volgende licht ik de kerngedachte achter de 11 interviewvragen toe.

De eerste vragen zijn inleidende vragen. Zij zijn bedoeld om een algemene indruk te krijgen van de manier waarop de docent in de klas omgaat met maatschappelijke problemen.

1. Hoeveel aandacht besteed u in uw les aan maatschappelijke problemen?
2. Op welke manier worden ze aan de orde gesteld, uitgelegd en gebruikt?

De volgende vragen richten zich op de ervaringen van de docenten met methode Essener. En dan specifiek op hun ervaring met de beschrijving van maatschappelijke problemen en op hun ervaring met het analyseschema dat in het lesboek op de beschrijving volgt. Belangrijk waren de "waarom-wel" (vraag 4) en "waarom-niet" (vraag 5) vragen, omdat deze vragen de respondent uitnodigden om zijn/haar ervaring te delen.

3. Maakt u in uw lessen gebruik van deze analyseschema's en de uitleg van maatschappelijke problemen?

4. Zo ja, op welke manier?
5. Zo nee, waarom niet?

Vraag 6 lijkt in eerste instantie een herhaling van vraag 3. Ik heb ervoor gekozen om deze vraag op deze manier op te nemen vanuit de volgende redenering: als een respondent geen gebruik maakt van de uitleg van maatschappelijke problemen en van de schema's, dan wil dat niet zeggen dat een docent er niet mee kan werken. Misschien zijn er andere redenen dat een docent er niet mee werkt of misschien zijn er delen van dit lesmateriaal die de docent wel aanspreken maar waardoor het in zijn geheel niet geschikt is.

6. Vind u de schema's en de uitleg van maatschappelijke problemen zodanig omschreven dat u er in uw lessen mee kunt werken?

De laatste vragen richten zich op suggesties voor verbetering van het analyseschema in methode Essener. Ook hier weer zijn de vragen voor het doorvragen essentieel omdat daarin de expertise van de docent aan bod komt.

7. Maakt u in uw lessen gebruik van andere invalshoeken en schema's bij de analyse van maatschappelijke problemen?
8. Zo ja, van welke?
9. Heeft u suggesties ter verbetering van Hs 1, paragraaf 2?
10. Zo ja, op welke manier zou u deze terug willen zien in de lesstof?
11. Zo nee, waarom niet?

Analyse

De informatie uit de interviews is geanalyseerd volgens de principes van Grounded Theory en met gebruikmaking van Open Coding (Glaser et al., 1967).

Grounded Theory houdt in dat data analyse cyclisch plaatsvindt. Data worden vastgelegd en in een aantal rondes geanalyseerd waarbij de onderzoeker constant reflecteert op de data met het doel om tot een theoretische uitleg te komen voor een actie (Boer, 2016; Creswell, 2013, p.83). Grounded Theory is in dit onderzoek een geschikte analysemethode omdat het doel van dit onderzoek een ontwerp is waarbij de analyse van de data van de docenten een theorie moet opleveren voor het ontwerp van nieuw lesmateriaal. Deze wijze van analyse kan ook getypeerd worden als Theory in Action. De data die worden geanalyseerd zijn namelijk de improvisaties van de reflectieve beroepsbeoefenaar, i.e. de docent (Schon, 1991).

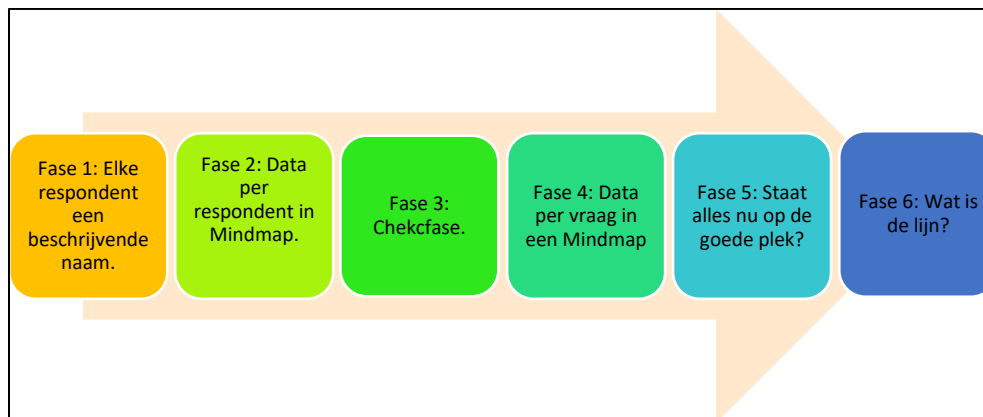
De techniek van Open Coding houdt in dat, bij de analyse van kwalitatieve data, de data worden opgedeeld in kleinere stukjes. Zo kunnen ze onderzocht worden en kunnen de stukjes data met elkaar vergeleken worden. De verschillende delen van de data worden gemarkeerd en gelabeld om ze verder te kunnen analyseren (Khandhar, 2009). Open Coding is in dit onderzoek de geschikte techniek omdat het cyclische analyse van de Grounded Theory mogelijk maakt.

Om data vast te leggen is gebruik gemaakt van het programma MindManager. Dit programma past bij de principes van Open Coding: stukjes informatie kunnen in dit

programma overzichtelijk visueel worden weergegeven. Door middel van kleurcodering kunnen ook, goed zichtbaar, verschillen en overeenkomsten in data worden weergegeven. Daarbij maakt mindmapping het mogelijk om in één oogopslag een groot aantal data te overzien (Mindmanager, 2017).

Analysefasen

In de verwerking van de data kunnen zes fases worden onderscheiden. Het cyclische aspect van Grounded Theory (Boer, 2016) wordt zichtbaar in deze analysefasen. De fases worden schematisch weergegeven in figuur 3 en vervolgens worden ze beschreven.



Figuur 3: Fases in de dataverwerking.

Fase 1

Eerst heb ik alle respondenten een typerende benaming gegeven op basis van de algemene indruk die ik tijdens het interview kreeg. Dit vond ik in de analyse prettiger werken dan ze te nummeren. Gevoelsmatig deed ik de respondenten met het geven van een nummer geen recht. En doordat ik ze een beschrijvende naam gaf bleven ze levend in mijn gedachten bij de verwerking van de data.

De volgende namen heb ik de aan de respondenten gegeven, met daarbij een illustratieve quote waarom ik deze naam heb gekozen:

- De Verteller: "Vertellen in mijn les is de basis".
- De Criticus: "Methode Essener is een laffe methode".
- De Theoreticus: "Eerst begrippen, dan de rest".
- De Pragmaticus: "Leerlingen komen uit het buitengebied, daar op aansluiten".
- De Vormgever: "Tekst maar ook graag veel beeld!".
- De Optimist: "Niet verzanden in de waan van de dag".

Fase 2

In de tweede fase heb ik per respondent een mindmap gemaakt. In deze mindmap staan per vraag de data van de betreffende respondent (bijlage 5). Elke vraag heb ik gecodeerd met een kleur om proces van herschikken van data in fase 5 te vergemakkelijken.

Het invoeren van de data was regelmatig een zoekplaatje omdat de gesprekken niet altijd van vraag 1 naar 11 liepen. Dit is ook hoe een semi gestructureerd interview hoort te verlopen (Denzin & Lincoln, 2011). Het was een bewuste keuze omdat ik het vooral belangrijk vond dat het gesprek open bleef en ruimte liet voor zoveel mogelijk data.

Fase 3

De derde fase was de checkfase. Ik heb alle respondenten “hun” mindmap gestuurd met daarin hun data. En daarbij had ik twee vragen. In de eerste plaats of de respondenten wilden checken of de data klopte. En in de tweede plaats of ze wilden checken of ik wellicht data nog niet had opgenomen. Drie respondenten gaven akkoord voor de data en hadden geen aanvullingen. Eén respondent had twee aanvullingen in de data. Twee respondenten hebben niet gereageerd. Ik heb de data van deze twee respondenten ongecheckt meegenomen in de analyse.

Fase 4

In de vierde fase heb ik 11 nieuwe mindmaps opgesteld. Voor elke interviewvraag een mindmap. Elke mindmap bevatte de data van alle respondenten behorend bij die vraag (bijlage 6).

Fase 5

In de vijfde fase heb ik de mindmaps uit fase 4 geanalyseerd. Stond alle data op de goede plek? Stond er wellicht data die eigenlijk bij een andere vraag hoorde? In dat geval heb ik die data de kleur gegeven van de vraag waar de data wel bij hoorde (bijlage 7).

Naast de kleurcodering heb ik iconen gebruikt om data te coderen:

VETGEDRUKT

Extra nadruk op woordgebruik door respondent.



Opmerkelijke uitspraak die tegenstrijdig lijkt met het doel van dit onderzoek.



Uitspraken, die niet direct terugslaan op een vraag, maar die wel belangrijk zijn voor dit onderzoek.



Beeldende uitspraken om te onthouden.



Uitspraak die een aanwijzing geeft voor de vorm van het ontwerp.

Fase 6

In deze laatste fase heb ik kleurgecodeerde data uit fase 5 verplaatst naar de mindmap met de vraag in die kleur. Alle data waren nu gerangschikt per vraag. En zo kon ik bestuderen en analyseren wat de lijn was in de opgedane data (bijlage 8). Deze laatste analyseslag heeft geleid tot het hoofdstuk Resultaten.

4. Literatuuroverzicht

Om tot een ontwerp te komen voor de analyse van maatschappelijke problemen is het nodig een wetenschappelijke basis te vinden in de literatuur. Dit hoofdstuk draagt bij aan deze basis door het beantwoorden van twee vragen:

1. Wat leert de literatuur over de analyse van maatschappelijke problemen?
2. Wat leert de literatuur over de doelen van het vak maatschappijleer?

De samenhang tussen de twee vragen is als volgt. Het ontwerp dient een basis te hebben in de wetenschappelijke literatuur over de analyse van maatschappelijke problemen. Maar het ontwerp dient ook te voldoen aan de doelen zoals die voor het vak maatschappijleer zijn opgesteld. Want alleen wanneer ook die verbinding wordt gelegd krijgt het ontwerp meerwaarde voor het vak. Aan het einde van dit hoofdstuk wordt aangegeven wat voor het ontwerp de aanknopingspunten vanuit deze literatuurstudie zijn.

Analyse van maatschappelijke problemen in de sociologie

Een eerste aanknopingspunt voor de analyse van maatschappelijke problemen is te vinden in het boek "The study of Social Problems, seven perspectives" (Rubington & Weinberg, 2011). In dit boek schetsen de auteurs de perspectieven op maatschappelijke problemen die sinds 1900 binnen de sociologie zijn ontwikkeld.

In het kader van dit onderzoek reikt het te ver om alle perspectieven tot in detail te bespreken⁴. Interessant is vooral de wijze waarop de auteurs de perspectieven beschrijven. Allereerst geven de auteurs een algemene definitie van een maatschappelijk probleem en deze luidt als volgt: "Een vermeende situatie die onverenigbaar is met de waarden van een significant aantal mensen die het erover eens zijn dat er iets gedaan moet worden om de situatie te veranderen" (Rubington & Weinberg, 2011, p. 3). In het boek wordt per perspectief dezelfde beschrijvende structuur gehanteerd. Na het schetsen van de tijdgeest waarin het perspectief zich ontwikkelde wordt het vervolgens uitgediept aan de hand van vijf kenmerken (Rubington & Weinberg, 2011):

1. De definitie: wat is in dit perspectief de specifieke definitie van een maatschappelijk probleem?
2. Wat zijn de oorzaken volgens dit perspectief?
3. Welke condities hebben bijgedragen aan het ontstaan van het maatschappelijke probleem?
4. Wat zijn de consequenties van het maatschappelijk probleem?
5. En wat zijn de oplossingen binnen dit perspectief?

Door op historische wijze de perspectieven te schetsen maken de auteurs duidelijk dat de definitie van een maatschappelijk probleem in de loop van de tijd enorm is veranderd. Zo was in de 19^e eeuw het perspectief van Social Pathology populair. In dit perspectief wordt een maatschappelijk probleem veroorzaakt door "zieke" mensen, die afwijkend gedrag vertonen ten aanzien van de geldende normen. De oorzaak werd vooral gezien in een gefaalde socialisatie van deze mensen. De oplossing die daar uit voortvloeide was heropvoeding. Wat dan precies de norm was, daarover bestond in dit perspectief geen discussie. Die was er gewoon en werd blijkbaar gezien als een vaststaand feit. Een mooie illustratie van deze manier van denken is te vinden in de oprichting van de Koloniën van

⁴ In Bijlage 8 is een overzicht van de perspectieven uit Rubington en Weinberg opgenomen. Dit overzicht is zonder wijzigingen overgenomen van Blackboard. De auteur is Quiette Kats, deelnemer aan de Course Social Problems, september 2016.

Weldadigheid in Veenhuizen, medio 1800, een Rijkswerkinrichting voor veroordeelde landlopers en bedelaars (Jansen, 2017).

Als hedendaags voorbeeld van dit perspectief kunnen de uitspraken van Geert Wilders over Marokkanen gezien worden. We hebben veel problemen in Nederland, Marokkanen zijn de oorzaak, dus weg ermee (PVV, 2017).



Afbeelding 2: Gevelsteen in Veenhuizen (Jansen, 2017).

Rubington en Weinberg laten zien dat in de loop van de tijd de definitie van een maatschappelijk probleem een flinke verschuiving doormaakt. Waar de vroege perspectieven vooral uitgaan van het probleem als een vaststaand feit, komt na WO II steeds meer de nadruk te liggen op de manier waarop een probleem wordt gedefinieerd en door wie. En daarmee komen de elementen van conflict en macht in de perspectieven. Het eerste perspectief dat daar aandacht aan besteed is Value Conflict. Hierin is een maatschappelijk probleem een situatie die niet strookt met de waarden van een groep mensen. En omdat verschillende mensen verschillende waarden hebben, komen zij tegenover elkaar te staan. De oplossing in dit perspectief wordt dan ook niet gezien in een oplossing voor “het probleem”, maar als een uitkomst van het gevecht over de waarden. Een oplossing zou kunnen zijn dat men het uiteindelijk eens wordt over het waardenpakket. De oplossing zou ook kunnen liggen in puur machtsvertoon, waarbij de ene groep de andere overruled met “naked power” (Rubington & Weinberg, 2011, p.99). Geen makkelijke oplossing dus maar een die nieuwe problemen in zich draagt. Ook het Labelling perspectief is gebaseerd op de definitievraag. In dit perspectief gaat het vooral om de vraag wie de macht heeft om het etiket “probleem” op een situatie te plakken en welk voordeel de “labeller” hierbij heeft (Rubington & Weinberg, 2011, p.197).

Belangrijk in het kader van dit onderzoek is de constatering dat de perspectieven zijn opgeschoven van de realistische benaderingen naar de constructivistische benaderingen. In de vroege realistische benaderingen zijn objectieve feiten het startpunt bij het bestuderen van een maatschappelijk probleem, is het beschrijven en verklaren van die objectieve feiten het

doel en zijn er daarbinnen heel veel verschillende verklaringen mogelijk. De oorzaak van een objectief feit staat centraal en het gaat er vooral om een oplossing te zoeken. De constructivistische benaderingen hebben een heel ander uitgangspunt. Een maatschappelijk probleem wordt in deze benaderingen gezien als een probleem dat door een individu of groep wordt ervaren. Dat betekent dat eenzelfde situatie door verschillende mensen op verschillende wijze geïnterpreteerd kan worden. Dit roept direct de vraag op waarom bepaalde interpretaties wel op de politieke agenda komen en waarom andere niet.

Analyse van maatschappelijke problemen in de bestuurs- en beleidswetenschappen

In de vorige paragraaf werd aangegeven dat na WO II de epistemologische en wetenschapsmethodologische benaderingen ontstonden waarin vooral aandacht was voor de definitie van een maatschappelijk probleem. Dit gedachtengoed is duidelijk terug te vinden in literatuur van de academische disciplines van policy analysis and public administration. Het analyseren en oplossen van maatschappelijke problemen is immers een zeer belangrijke focus binnen deze disciplines. De bestuurs- en beleidswetenschappen zijn daarom belangrijke leveranciers van denkkaders, invalshoeken en analytisch instrumentarium voor het analyseren van maatschappelijke problemen.

Dery, een auteur op het vlak van politieke analyse, is duidelijk een voorstander van de constructivistische stroming. Maar ook stelt hij dat de afwijzing van de realistische benadering wel weer het probleem met zich meebrengt dat je eindigt met chaos bij het bekijken van maatschappelijke problemen. Want elke probleemsetting zou dan als adequaat, goed of legitiem gezien kunnen worden (Dery, 1984, p.21). Hij is van mening dat het niet zo belangrijk is om vast te stellen of een bepaalde situatie nu een probleem is (functionalistische theorie), of dat een maatschappelijk probleem door velen als zodanig wordt gezien (in de value conflict theorie) of dat het juist de machtigen in de samenleving zijn die een situatie als een maatschappelijk probleem beschouwen (in de labelling theorie). Waar het volgens Dery om gaat is hoe een maatschappelijk probleem wordt gedefinieerd (Dery, 1984, p.25).

Interessant in dit kader is ook de opmerking van Dunn in zijn boek "Public Policy Analysis". Hij schrijft dat "beleidsanalyse vaak wordt gezien als een methode voor het oplossen van problemen. Maar dit is deels correct en het beeld kan misleidend zijn. Het suggereert namelijk dat je problemen kan identificeren, evalueren en er oplossingen voor kan verzinnen zonder een aanzienlijke hoeveelheid tijd te steken in het formuleren van het probleem" (Dunn, 2012, p.67).⁵ Hiermee geeft ook Dunn aan dat er naast het oplossingsgerichte denken, er een formulerings- en definiëringkant aan een maatschappelijk probleem zit.

Om een maatschappelijk probleem te kunnen definiëren is het daarom eerst nodig om het probleem te structureren in drie types:

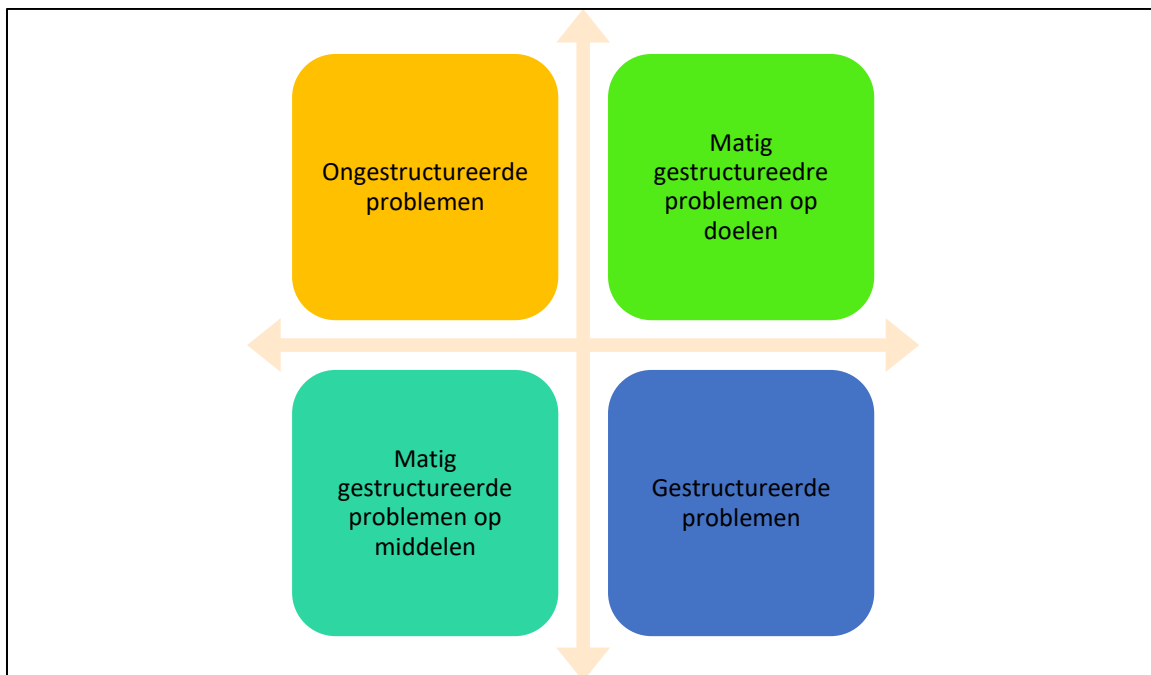
- 1) Gestructureerde problemen: enkele beslissers, klein aantal beleidsalternatieven;
- 2) Matig gestructureerde problemen: enkele beslissers, maar weinig zekerheid over de bruikbaarheid van de beleidsalternatieven;
- 3) Niet gestructureerde problemen: veel beslissers en weinig duidelijkheid over de bruikbaarheid van beleidsalternatieven.

Dunn maakt met deze indeling in types problemen duidelijk dat de oplossingsstrategieën verschillen per type probleem. Bij een gestructureerd probleem is het nog mogelijk om met een geaccepteerde oplossing aan de slag te gaan. Maar bij een niet gestructureerd probleem zal een beleidsanalist veel energie moeten steken in het definiëren van wat nou

⁵ Vrij vertaald uit het Engels.

precies het probleem is, gezien de hoeveelheid aan actoren/beslissers en de onzekerheid over bruikbaarheid van de beleidsalternatieven (Dunn, 2012, p.75). Het boek van Dunn vooral interessant vanwege het aanreiken van concrete analytische technieken (Dunn, 2012, 88). Een manier van het helder krijgen van het probleem in de niet gestructureerde setting is Assumption Analysis. Dit is een techniek die als doel heeft te komen tot een creatieve synthese van alle conflicterende aannames die mensen en groepen hebben met betrekking tot een maatschappelijk probleem (Dunn, 2012, p.103).⁶ Door te focussen op deze argumentaties is het mogelijk de complexiteit te herkennen in de wijze waarop een probleem wordt geformuleerd door belanghebbenden en waarop hun argumenten ook de relaties laten zien met machtspatronen en de waarden die onder de argumenten liggen (Fisher & Forester, 1993, p.14). Hoe Assumption Analysis in de praktijk kan worden toegepast wordt weergegeven in de handleiding voor geslaagde beleidsformulering (Hoppe et al, 1998, p. 68).

De subtitel van Hoppes boek, *The governance of Problems*, luidt: *puzzling, powering and participation* (Hoppe, 2011). Met name puzzling is interessant voor dit onderzoek. Hoppe komt namelijk met een probleemtypologie waarbij hij vier typen politieke problemen beschrijft. Waar Dunn zich beperkt tot de categorie “matig gestructureerd” splitst Hoppe deze categorie uit in matig gestructureerde problemen op doelen en matig gestructureerde problemen op middelen. Hij komt hiertoe door problemen in een tabel te plaatsen met twee assen. De verticale as loopt van veel zekerheid over beschikbare kennis tot weinig zekerheid. De horizontale as loopt van weinig overeenstemming onder actoren over waarden en normen tot veel overeenstemming. Zo ontstaan vier typen problemen. In figuur 4 worden deze vier typen weergegeven.



Figuur 4: Typologie Hoppe, in aangepaste vorm overgenomen (Hoppe, 2011).

⁶ De Argumentenfabriek in Amsterdam is een particuliere denktank die van deze techniek haar core business heeft gemaakt. Door middel van denksessies ondersteunt de Argumentenfabriek organisaties die met een vraagstuk zitten waarbij er vele meningen in het spel zijn (De argumentenfabriek, 2017).

Bij de definiëring van een probleem zal er eerst structurering plaats moeten vinden. En dat betekent puzzelen. Waar in het kwadrant wordt het politieke probleem geplaatst? Wat is bekend over de overeenstemming wat betreft normen en waarden? Is er veel of weinig kennis over oplossingen? Hoppe, Mitroff en Dunn benadrukken het belang van probleemstructurering omdat maar al te vaak in beleid en politiek de zogenaamde Error 3 voorkomt. (Hoppe, 2011; Dunn, 2012; Mitroff & Silvers, 2011). The wrong problem problem. De verkeerde problemen worden opgelost. Soms door gemakzucht van politici, want een snelle oplossing doet het namelijk altijd goed bij de kiezers. Maar soms ook worden doelbewust deelnemers in een samenleving misleid doordat een overheid er heel veel baat bij heeft om een probleem anders voor te doen dan het is. Dit wordt dan Error 4 genoemd. Een recent voorbeeld van Error 4 is de aanval op Irak omdat er sprake zou zijn dat Irak beschikte over chemische wapens. Achteraf bleek dat daar geen sprake van was en dat Bush dat ook wist, maar hij had een reden nodig om Irak aan te vallen en deze lag goed bij het publiek (Mitroff & Silvers, 2011).

Jeliazkova en Hoppe hebben de politieke probleemtypologie uitgewerkt voor het vak maatschappijleer. En per type probleem hebben zij het type onderzoeksvragen uitgewerkt. Zij constateren dat bij maatschappijleer onderzoek (of dat nu in een PO is of in de klas) vaak de vorm heeft van een hapklare brok. In werkboeken bijvoorbeeld krijgen leerlingen een overzichtelijke situatie voorgeschoteld en eenvoudige vragen moeten zij daarover beantwoorden. Maar dat helpt leerlingen niet om hun denkvaardigheden te ontwikkelen, want de realiteit van maatschappelijke thema's is een stuk weerbarstiger. Zij pleiten er daarom voor dat leerlingen leren werken met wetenschappelijke onderzoeksinstrumenten, zoals de probleemtypologie. Door een probleem te plaatsen in het kwadrant van gestructureerde, semi-gestructureerde en ongestructureerde problemen krijgen leerlingen houvast bij het analyseren en raken zij de kluts niet kwijt bij complexe maatschappelijke vraagstukken. Ook geeft het werken met deze typologie de docent de gelegenheid om met de leerlingen te zoeken en te puzzelen: waar gaat het over? Wat weten we? En leerlingen zien hierdoor dat er verschillende maatschappelijke problemen zijn en dat elk type probleem zijn eigen specifieke vragen heeft (Jeliazkova & Hoppe, 2012).

Wetenschappelijke literatuur en het schema in methode Essener

Uit het voorgaande wordt duidelijk dat vanuit de wetenschappelijke literatuur er analysekaders beschikbaar zijn voor de analyse van maatschappelijke problemen. In het analyseschema in methode Essener is daar niets van terug te vinden. Er is geen sprake van probleemstructurering en de schema's beperken zich tot losse invalshoeken zonder samenhang. Daardoor is de analyse geen continu proces. Het schema in Thema's voldoet dus niet aan de inzichten die vanuit wetenschappelijke literatuur bekend zijn.

Doelen van het vak maatschappijleer

Voor dit onderzoek is het belangrijk te onderzoeken wat de doelen zijn van maatschappijleer⁷. Immers, de analyse van maatschappelijke problemen in de lessen dient te passen bij de doelen van maatschappijleer. En het ontwerp zal dus ook moeten aansluiten bij de doelen wil het toegevoegde waarde hebben voor docenten en leerlingen. Een zoektocht door de literatuur geeft verbazend genoeg weinig aanknopingspunten om de doelen van maatschappijleer goed te omschrijven. Methode Essener geeft de volgende uitleg van de doelen van het vak. Het eerste hoofdstuk, Waarom maatschappijleer, stelt dat bij maatschappijleer gekeken wordt naar onze samenleving vanuit een juridische, politieke, culturele en sociaaleconomische invalshoek (Schuit, 2012, p.9). In een kadertje wordt dan

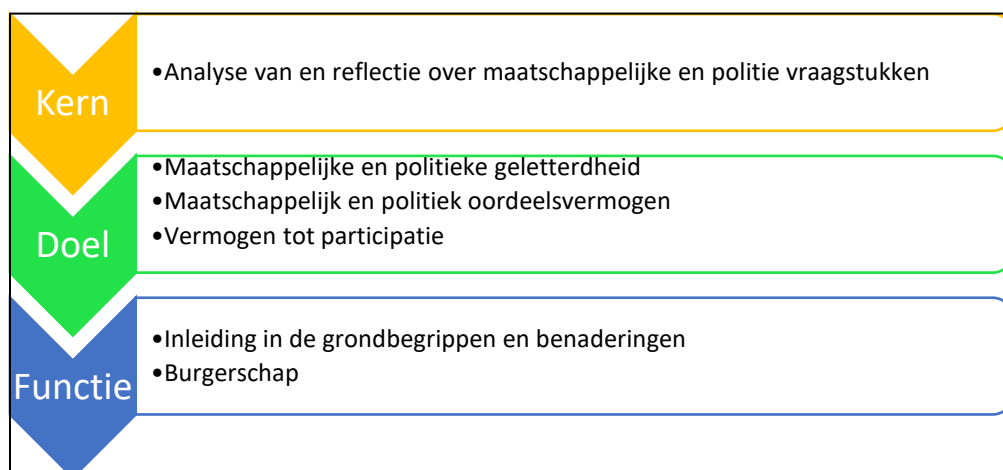
⁷ In dit onderzoek gaat het nadrukkelijk om de doelen van het vak Maatschappijleer en niet om de doelen van het vak Maatschappijwetenschappen.

nog aangegeven dat maatschappijleer een verplicht vak is en dat het je voorbereidt op deelname aan de samenleving en dat het ook een goede voorbereiding is op vervolgstudies. Tot zover de doelen van maatschappijleer in methode Essener.

Het handboek vakdidactiek Maatschappijleer geeft een eigen interpretatie van de doelen van maatschappijleer. De auteurs komen hiertoe door allereerst de kern van maatschappijleer te beschrijven. Zij zien deze als “het analyseren van maatschappelijke en politieke vraagstukken en de reflectie over mogelijke oplossingen en aanpak van deze vraagstukken” (Olgers et al., 2012, p. 25). Daarbij merken de auteurs op dat sinds 1968, het jaar waarin maatschappijleer een verplicht vak werd op middelbare scholen, de eindtermen steeds veranderen, maar dat de kern van het vak hetzelfde is gebleven. Vanuit de kern van maatschappijleer formuleren de auteurs de doelen van het vak maatschappijleer. Dat zijn:

1. Politieke en maatschappelijke geletterdheid;
2. Politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen;
3. Het vermogen tot politieke en maatschappelijke participatie.

En om het plaatje compleet te maken beschrijft Olgers vanuit de doelen de tweeledige functie van het vak maatschappijleer (Olgers et al., 2012, p.26). Enerzijds leren leerlingen vanuit de sociale wetenschappen een eerste inleiding in grondbegrippen en benaderingen. Anderzijds is er in het vak het element van burgerschap, waarbij opgemerkt wordt dat burgerschap zich niet beperkt tot het vak maatschappijleer alleen. In figuur 5 wordt bovenstaande denktrant nog eens schematisch weergegeven.



Figuur 5: Doelen van maatschappijleer in relatie tot kern en functie (Olgers et al., 2012).

De relatie tussen de eindtermen en de doelen van het vak

Het is voor dit onderzoek van belang om te kijken op welke manier de wettelijke eindtermen maatschappijleer voor Havo 2016 (wat een leerling aan het einde van het schooljaar moet weten en kunnen) leiden tot de doelen zoals die door Olgers zijn beschreven (Olgers et al., 2012). En waar in de eindtermen informatie wordt gegeven over de analyse van maatschappelijke problemen. De eindtermen voor maatschappijleer Havo bestaan uit vijf domeinen en worden vastgesteld door het College voor Toetsen en Examens (CTE). Het eerste domein betreft de vaardigheden waarover een leerling moet kunnen beschikken aan het einde van schooljaar. Daarin wordt ook de analyse van maatschappelijke vraagstukken genoemd.

Domein A: Vaardigheden

Sub domein A1: Informatievaardigheden

Sub domein A2: Benaderingswijzen en analyse van maatschappelijke vraagstukken (CTE, 2016).

Dit domein heeft een relatie met vooral het tweede doel van maatschappijleer; politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen. Door informatie te kunnen vinden en analyseren en door maatschappelijke vraagstukken te kunnen analyseren, ontwikkelen leerlingen immers hun oordeelsvermogen. Hoe die analyse eruit moet zien, dat staat niet in de eindtermen. Gesteld kan worden dat de doelen van maatschappijleer worden gehaald als leerlingen zodanig maatschappelijke problemen leren te analyseren dat zij hun politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen ontwikkelen. Maar in de praktijk van de lessen blijkt dat leerlingen onvoldoende instrumenten krijgen aangereikt om maatschappelijke en politieke problemen te analyseren en in categorieën in te delen (Jeliazkova & Hoppe, 2012).

De domeinen B tot en met E hebben betrekking op de inhoudelijke informatie rondom de vier thema's van maatschappijleer, zoals die bij de invoering van de tweefasenstructuur in de jaren '80 van de vorige eeuw landelijk werden vastgelegd in de exameneisen (CTE, 2016).

Domein B: Rechtsstaat

Domein C: Parlementaire democratie

Domein D: Verzorgingsstaat

Domein E: Pluriforme samenleving

Deze vier domeinen vertonen een directe relatie met het doel van geletterdheid. Deze eindtermen zijn immers volledig gericht op inhoudelijke informatie over het betreffende domein en de belangrijke begrippen die bij dit domein horen.

Voor dit onderzoek is eindterm A2 van belang is. Deze eindterm leidt tot politiek en maatschappelijk oordeelsvermogen van de leerlingen.

Doelen, eindtermen en het schema in methode Essener

Literatuuronderzoek liet al zien dat het analyseschema in methode Essener in de huidige vorm niet tot gevolg heeft dat leerlingen hun analysevaardigheden leren ontwikkelen omdat er geen analysekader aan ten grondslag ligt en omdat het nu een verzameling losse begrippen is zonder samenhang waardoor analyse geen continu proces wordt. Dit betekent dat ook niet wordt voldaan aan eindterm A2 en aan het doel van maatschappelijk oordeelsvermogen. Wanneer de relatie wordt gelegd tussen eindtermen, doelen van het vak en het schema in methode Essener kan worden geconcludeerd dat ook in dit kader het schema in methode Essener niet voldoet.

Burgerschap is “trending topic”

Onlangs kwam in het nieuws dat docenten gevoelige thema's in de les vermijden (NOS, 2017). Ook constateert de Onderwijsinspectie dat het al langere tijd niet goed gaat met het burgerschapsonderwijs en pleit zij voor maatregelen ter verbetering (Onderwijsinspectie, 2017). In een interview geeft staatssecretaris Dekker aan dat er weliswaar in de wet een deugdelijkheidseis voor scholen is opgenomen over burgerschap, maar dat docenten het gevoel hebben dat zij zelf moeten uitvinden wat goed is (Pertijs, 2017). En Jeliazkova begint haar proefschrift met de quote “Citizenship what?”. En daarmee geeft zij aan dat uit onderzoek blijkt dat ook leerlingen op middelbare scholen slechts een heel vaag idee hebben bij wat burgerschap is (Jeliazkova, 2015).

In februari 2017 schreven staatssecretaris Dekker en minister Bussemaker zelfs een brief aan de Tweede Kamer over de versterking van het burgerschapsonderwijs (Rijksoverheid, 2017). En in april heeft de kamer groen licht gegeven voor herziening van een aantal basisvakken, waaronder burgerschap (ANP, 2017).

Burgerschap is dus “trending topic”. Maar is maatschappijleer dat dan ook? Olgers et al. stellen nadrukkelijk dat een apart vak, maatschappijleer, nodig is waarin de sociaal wetenschappelijke kennis die nodig is voor actief burgerschap wordt gedoceerd (Olgers et al., 2012, p.27). Opvallend is het feit dat in de recente overheidspublicaties, berichtgevingen in de pers en in het besluit van de Tweede Kamer de link met maatschappijleer afwezig is. En dat suggereert dat de gedachtegang van Olgers et al. in de beleidswereld helaas niet is doorgedrongen.

Burgerschap en het schema in methode Essener

Voor actief burgerschap is het dus noodzakelijk dat leerlingen over sociaal wetenschappelijke kennis beschikken. Met het oog op burgerschapsbevordering kan worden gesteld dat ook daarin het schema in methode Essener niet voldoet. Een onderliggend sociaal wetenschappelijk analytisch kader ontbreekt immers.

Conclusies voor het ontwerp na literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek moest antwoord geven op de volgende vragen:

1. Wat leert de literatuur over de analyse van maatschappelijke problemen?
2. Wat leert de literatuur over de doelen van het vak maatschappijleer?

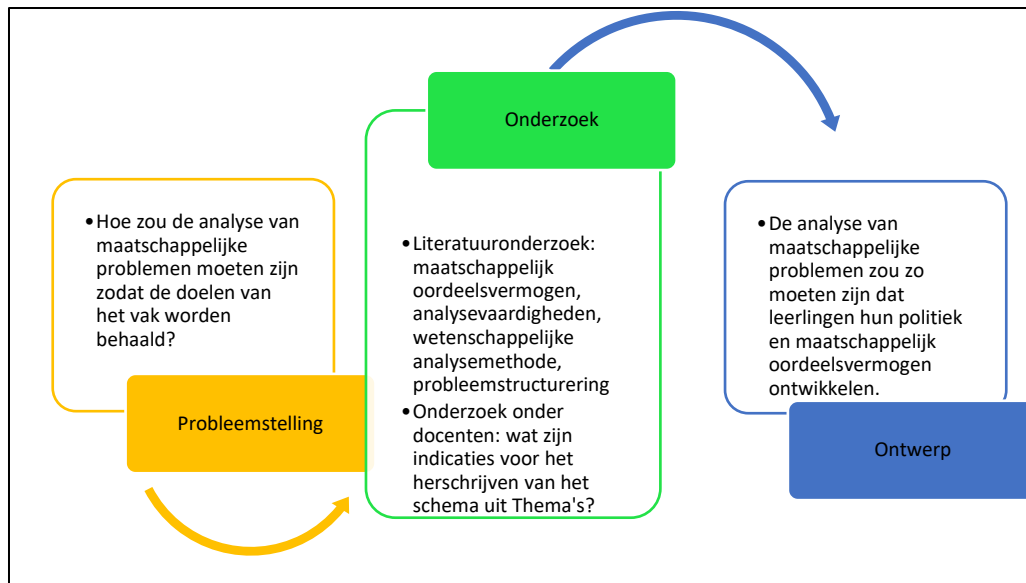
Wat betreft de eerste onderzoeksvraag kunnen de volgende conclusies worden getrokken voor het ontwerp. Het ontwerp moet:

1. Een wetenschappelijke onderzoeksinstrument bevatten zodat leerlingen houvast hebben en een docent geen allesweter hoeft te zijn zoals beschreven door Jeliaskova en Hoppe;
2. Het analytisch kader van probleemtypologie bevatten zodat leerlingen leren dat een maatschappelijk probleem op diverse manieren kan worden gepositioneerd en daarmee een eigen set van onderzoeksvragen heeft zoals beschreven door Jeliaskova en Hoppe.

Wat betreft de tweede onderzoeksvraag kunnen de volgende conclusies worden getrokken voor het ontwerp. Het ontwerp moet:

1. Leerlingen in staat stellen hun maatschappelijk oordeelsvermogen te ontwikkelen zoals blijkt uit de doelen van het vak;
2. Leerlingen in staat stellen analysevaardigheden te ontwikkelen zodat hun oordeelsvermogen zich ontwikkelt zoals blijkt uit de eindtermen.

Het processchema, zoals dat in hoofdstuk 3 werd geïntroduceerd, kan nu worden gespecificeerd met de informatie uit dit hoofdstuk. Dit wordt met kernwoorden weergegeven in figuur 6. Veranderingen zijn aangebracht in het kopje Literatuuronderzoek en in het kopje Ontwerp, waar de doelen nu specifiek omschreven zijn.



Figuur 6: Stroomschema van de drietrapsraket na literatuuronderzoek naar probleemanalyse en doelen van het vak.

5. Resultaten van onderzoek onder docenten

In dit hoofdstuk worden de volgende onderzoeksvragen beantwoord door interviews met docenten:

Algemene informatie over les over maatschappelijke problemen

1. Hoeveel aandacht besteden docenten maatschappijleer aan maatschappelijke problemen in de les?
2. Op welke manier worden maatschappelijke problemen in hun les aan de orde gesteld, uitgelegd en gebruikt?

Ervaringen van de docenten met het schema in methode Essener

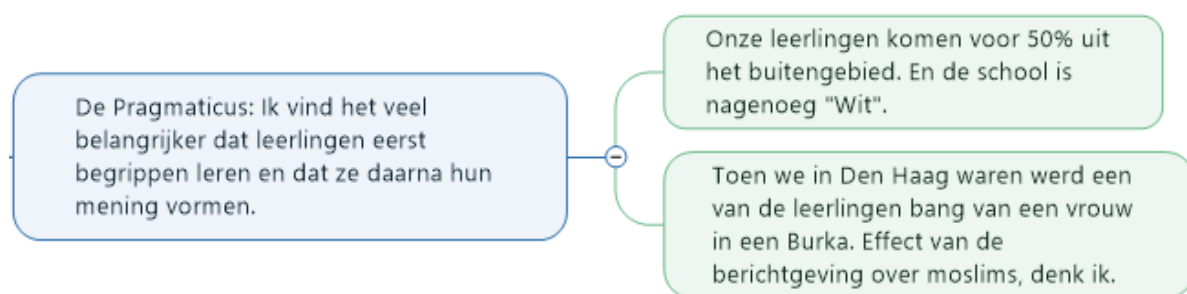
3. Maakt de docent gebruik van de uitleg van maatschappelijke problemen en van de analyseschema's in paragraaf 1.2 in methode Essener?
4. Vindt de docent de lesstof in paragraaf 1.2 in methode Essener zodanig omschreven dat hij/zij er mee kan werken?
5. Maakt de docent gebruik van andere invalshoeken en schema's bij de analyse van maatschappelijke problemen?

Suggesties voor verbetering van het schema in methode Essener

6. Heeft de docent suggesties ter verbetering van paragraaf 1.2 in methode Essener?

Algemene informatie over les over maatschappelijke problemen

Van de zes respondenten geven er vier aan dat zij elke les aandacht besteden aan maatschappelijke problemen. Zoals zij in verschillende bewoordingen aangeven: "Dat hoort bij het vak". De twee respondenten die dat niet doen, de Pragmaticus en de Theoreticus, geven aan dat zij de analyse van maatschappelijke problemen bewust aan het einde van het lesjaar behandelen. Dat gebeurt in de vorm van een PO en zij hebben daarvoor zelf een handleiding geschreven en zelf uitgebreide analysevragen ontworpen. Zij vinden het belangrijker dat leerlingen eerst de begrippen leren die bij het vak maatschappijleer horen. De Pragmaticus legt dit uit met een voorbeeld.



Met dit voorbeeld laat hij zien dat hij leerlingen eerst inhoudelijk wil laten kennismaken met het domein *pluriforme samenleving* omdat zijn leerlingen vanwege hun geografische achtergrond daar weinig mee te maken hebben.

Een soortgelijke opvatting over het moment van analysevaardigheden heeft de Optimist. Zij besteedt aan het begin van het jaar wel een hele les aan de analyse van maatschappelijke problemen en laat leerlingen dan ook een top 3 maken van problemen die zij zelf het eerst willen aanpakken. Maar het daadwerkelijke analyseren schuift zij op naar het PO aan het einde van het jaar.

Het opschuiven van de analysevaardigheden naar het einde van het jaar is mijns inziens niet in lijn met de doelen van het vak en met de eindtermen. Analyse is op die manier een sluitstuk maar geen continu proces waarin leerlingen hun analysevaardigheden ontwikkelen.

De wijze waarop de docenten beschrijven hoe zij maatschappelijke problemen bespreken is bijzonder bloemrijk, maar met een duidelijke lijn. Zij gebruiken de woorden *context*⁸, *actualiteit*, *dilemma*. Zij geven daarmee aan dat zij actuele maatschappelijke onderwerpen behandelen, de maatschappelijke dilemma's die daar uit voort komen en dat zij bij die behandeling een verbinding leggen met de begrippen uit die hoofdstukken van het lesboek waar zij op dat moment mee bezig zijn. Ze vinden het belangrijk dat leerlingen over de basiskennis en begrippen beschikken uit de vier domeinen van maatschappijleer: politiek, pluriforme samenleving, rechtsstaat en verzorgingsstaat. Ook geven zij allen aan dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen leren argumenteren met behulp van deze basiskennis en begrippen. En dat ze "niet zomaar iets roepen".

Opmerkelijk is dat de Optimist en de Pragmaticus moeite hebben met het begrip "maatschappelijk probleem". De Pragmaticus vindt het een beladen woord en vermijdt het liever. "Je zou bijna denken dat er dan vanzelf een oplossing uit rolt en dat is niet zo". Hij gebruikt liever het woord "maatschappelijk verschijnsel".

Het is mijns inziens opmerkelijk dat docenten het begrip "maatschappelijk probleem" vermijden gezien de literatuur die over dit onderwerp bekend is. Immers, in het literatuuronderzoek is uitgebreid aan de orde gekomen dat juist de structurering van een maatschappelijk probleem belangrijk is en dat analysekaders zoals probleemtypologie de leerling en docent houvast bieden bij die structurering. Ook kwam uit het literatuuronderzoek dat het denken in oplossingen het risico in zich heeft van Error 3, juist omdat de structurering van het probleem niet zorgvuldig heeft plaatsgevonden. Ik concludeer hieruit dat deze docenten niet op de hoogte zijn van de wetenschappelijke literatuur, wat jammer is omdat die literatuur juist houvast geeft.

Conclusies voor het ontwerp op basis van de algemene informatie over les maatschappelijke problemen

Op basis van het voorgaande trek ik de volgende conclusies voor het ontwerp. Het ontwerp moet:

1. Elke les te gebruiken zijn, los van thema of onderwerp;
2. Toepasbaar zijn op actuele maatschappelijke gebeurtenissen;
3. Leerlingen uitnodigen te argumenteren op basis van de kennis die ze hebben opgedaan tijdens de behandeling van de domeinen.

Ervaringen van de docenten met het schema in methode Essener

Van de zes ondervraagde docenten geven de Verteller, de Theoreticus en de Optimist aan dat zij gebruik maken van het schema in methode Essener. De manier waarop verschilt. De Verteller vraagt leerlingen regelmatig het schema uit het boek erbij te pakken bij de bespreking van een maatschappelijk probleem. En hij pikt er dan een specifieke vraag uit, bijvoorbeeld "wie zijn de actoren", of "wat vinden politieke partijen". Hij geeft daarbij ook aan dat hij het schema vooral als denkraam voor zichzelf gebruikt.

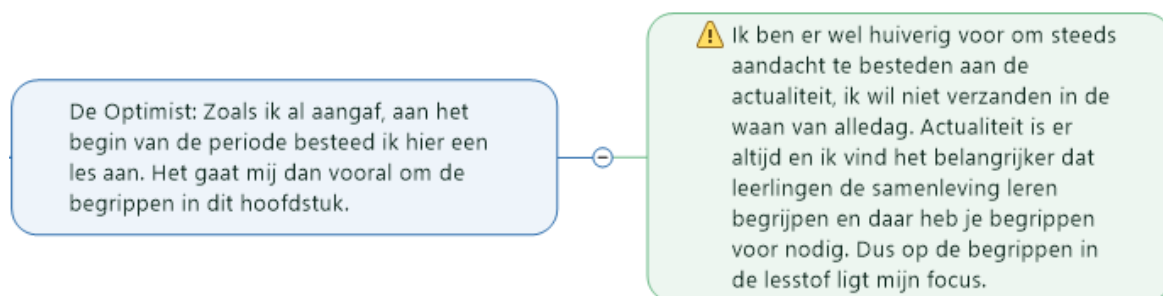
De Theoreticus gebruikt het schema pas bij het PO en geeft er volledig zijn eigen draai aan. Hij heeft een uitgebreide handleiding geschreven voor het doen van een onderzoek naar een

⁸ Het is van belang ook hier nadrukkelijk te vermelden dat het gaat om het vak maatschappijleer. Het begrip context zou voor verwarring kunnen zorgen aangezien het een belangrijk onderdeel is van MAW nieuwe stijl.

maatschappelijk probleem. Doel van dit onderzoek is dat leerlingen op zoek gaan naar de beste verklaring van een maatschappelijk probleem of dat zij op zoek gaan naar de voor- en nadelen van een oplossing voor een maatschappelijk probleem. Hierin is het schema oorzaken en oplossingen herkenbaar. In de handleiding wordt uitgebreid beschreven hoe hoofd- en deelvragen worden opgesteld, wat goede bronnen zijn en wat de stappen in een onderzoeksproces moeten zijn. De overige analysevragen uit het schema in methode Essener zijn terug te vinden in het onderdeel van de handleiding waarin wordt uitgelegd waarop een leerling moet letten bij het kiezen van een onderwerp. Daarin zijn zichtbaar de vraag naar actoren, tegenstellingen en politiek. Wat ik mis in deze handleiding is de structurering van problemen.



De werkwijze van de Optimist is vergelijkbaar met die van de Theoreticus. Ook zij start pas met analysevragen als het PO op het programma staat, later in het jaar. En ook zij heeft haar eigen vragenlijst gemaakt die zij aan leerlingen uitreikt wanneer zij starten met het PO. Daarbij vertelt zij over haar huiverigheid om teveel te praten over maatschappelijke problemen, want dan kan een les verzanden in de waan van de dag.



Hiermee geeft zij aan dat zij ook “gewoon” les wil geven over de 4 domeinen van het vak maatschappijleer, zodat leerlingen kennis hebben over deze domeinen. Ik maak hier uit op dat de analyse van maatschappelijke problemen voor haar een verstoring is van haar ritme met betrekking tot het lesgeven op inhoud. Ik kom hier in het volgende kopje op terug wanneer wordt gesproken over suggesties ter verbetering.

De wijze waarop deze docenten gebruik maken van het schema zie ik als indirect. Het schema zoals dat in het boek staat gebruiken zij niet als lesmateriaal in de klas. Zij werken er wel mee maar geven er een heel eigen interpretatie aan.

De docenten die expliciet aangeven geen gebruik te maken van het schema zijn de Criticus, de Pragmaticus en de Vormgever. Maar ook de Verteller komt weer in beeld. Zoals hij aangeeft: "Ik maak eigenlijk toch geen gebruik van de schema's want het zit vooral in mijn eigen hoofd." De docenten zijn zeer uitgesproken en kritisch in hun uitleg waarom zij het schema niet gebruiken.



De Pragmaticus: De schema's staan los van de lesstof, vallen uit de lucht, en ze hadden net zo goed een bijlage kunnen zijn. Ze zijn namelijk niet ingebed.



De Vormgever: Ik hang het niet aan de wand. Het analyse-schema voelt voor mij als "verwongen". Het past niet in de lesstof, het past niet bij de leerlingen.



De Criticus: Ik vind dat Thema's weinig theoretisch kader biedt. Deze methode is een bak met losse begrippen zonder kader. Het is van alles wat.

De bovenstaande quotes laten zien dat de docenten van mening zijn dat het schema in methode Essener uit de lucht komt vallen, dat het niet is ingebed in de lesstof waardoor er geen samenhang met de lesstof is en dat het de leerlingen niet aanspreekt door de manier waarop de vragen zijn weergegeven. De Criticus ergert zich aan steeds weer de herhaling van "Wat is de vraag".

Bovenstaande betekent dat de wijze waarop de schema's zijn opgesteld niet bijdraagt aan de analysevaardigheden van de leerlingen, het werkt eerder tegen. Wanneer een docent met analysevaardigheden aan de slag wil, dan moet hij of zij daar zelf een oplossing voor bedenken. Een oplossing die én leerlingen aanspreekt én die samenhang vertoont met de lesstof. Daarmee wordt analyseren sterk docent-afhankelijk. Dit kan mijns inziens niet de bedoeling zijn van het vak. Immers, de eindtermen zijn duidelijk, de doelen ook. Waarom dan de wijze van het aanleren van analysevaardigheden niet?

Opvallend is wel dat vijf van de zes respondenten aangeven dat zij wel graag met analysevragen werken. Bijvoorbeeld: Wie zijn betrokken bij het maatschappelijke probleem? Dit is de vraag naar actoren. Of de vraag: Wat vinden politieke partijen? Alleen gebruiken zij daar het schema niet voor maar hebben zij de vragen uit het schema vooral in hun hoofd zitten.

Een aantal docenten heeft voorkeursvragen. De Criticus maakt veel gebruik van vragen omtrent waarden, belangen en actoren. En zij noemt zichzelf een aanhanger van het perspectief van Value Conflict. Voor haar zijn maatschappelijke problemen per definitie politieke problemen. Hiermee geeft zij aan dat zij het machtsaspect belangrijk vindt in haar lessen. Zij wil dat leerlingen zien dat in het machtsspel van de politieke arena de oplossingen worden gekozen door diegenen die de macht hebben.

De Theoreticus en de Optimist vinden de vergelijkende vragen belangrijk. Zij willen de leerlingen daarmee laten zien dat maatschappelijke problemen plaats- en tijdafhankelijk zijn.

Ik vind zelf het vergelijkende perspectief niet zo belangrijk voor het vak maatschappijleer. Het is zeker interessant om te kijken of een probleem in een ander land bestaat en hoe men daar mee omgaat maar het gaat mijns inziens bij maatschappijleer toch vooral om de Nederlandse samenleving en waar wij hier en nu mee te maken hebben.

De Vormgever maakt een, voor dit onderzoek, belangrijke opmerking door te stellen dat de analysevragen uit het schema weliswaar in zijn hoofd zitten, maar dat het stellen van deze vragen geen reflex is van de leerlingen zelf. En dat vindt hij jammer. Hij is zelf de trekker van de analyse. Hij zou dit graag anders zien. Namelijk dat leerlingen vertrouwd raken met analysevragen en dat zij die uit zichzelf kunnen gaan stellen.

Mijns inziens heeft de Vormgever hier een punt wanneer gekeken wordt naar eindtermen en doelen van het vak. Namelijk maatschappelijk oordeelsvermogen en de vaardigheid tot analyseren ontstaan pas bij leerlingen als zij zelf analysevragen kunnen aandragen.

De Verteller heeft een soortgelijke opvatting als de Vormgever wanneer hij verzucht:



Je moet er als docent flink tegenaan om het levend te maken voor de leerlingen.

Ook hij geeft hiermee aan dat hij de trekker is bij de analyses in zijn lessen. En de manier waarop hij dat formuleert geeft aan dat hij dit liever anders zou zien. In de vragen over suggesties voor verbetering geeft de Verteller aan dat een andere wijze van vormgeven van analysevragen - meer beeldend - hem zou helpen om meer in interactie met de leerlingen te kunnen werken.

Conclusies voor het ontwerp op basis van de ervaringen van de docenten met schema in methode Essener

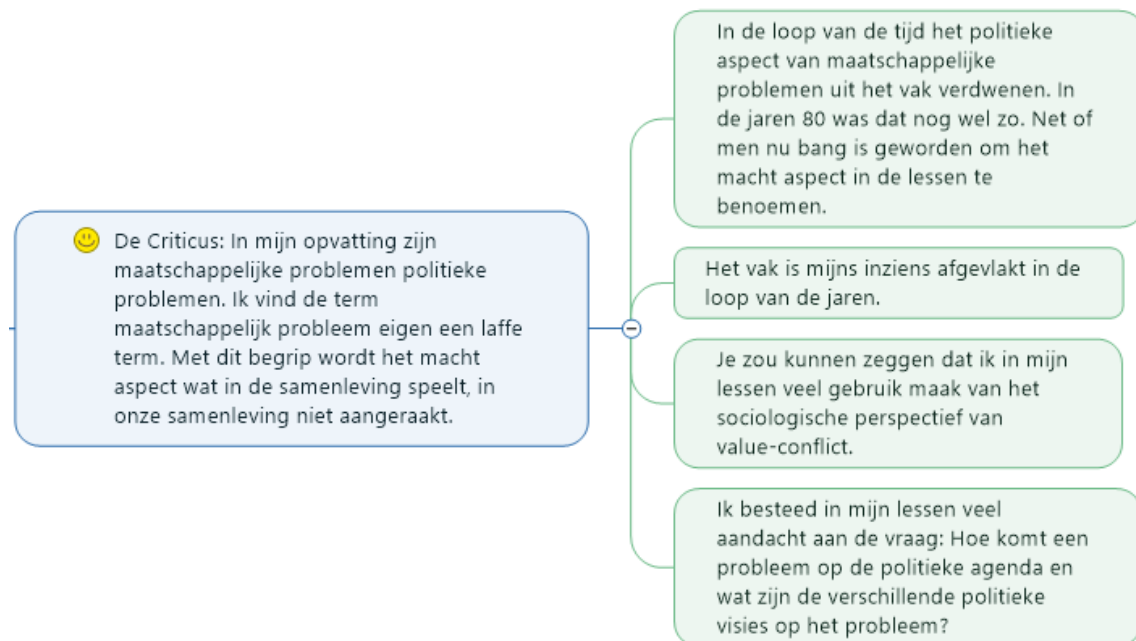
Op basis van het voorgaande trek ik de volgende conclusies voor het ontwerp. Het ontwerp moet:

1. Analysevragen bevatten;
2. Ingebed zijn in de lesstof;
3. Voorkomen dat alleen de docent de trekkersrol heeft want dit leidt niet tot zelfstandig leren;
4. Leerlingen in staat stellen zelf de analysevragen op te pakken in plaats van dat ze in het hoofd van de docent zitten.

Andere invalshoeken voor de analyse van maatschappelijke problemen

Behalve de Pragmaticus maken alle docenten gebruik van andere invalshoeken naast het schema in methode Essener. De Verteller maakt vooral gebruik van de gevoelsmatige invalshoek. Hij is alert op spanningen op maatschappelijke thema's in de klas en op de persoonlijke ervaringen van leerlingen die zij hem vertellen. Daar speelt hij op in. Zijn pedagogisch handelen gaat verder dan louter het rationeel-analytische. Ik leid hieruit af dat de Verteller behoefte heeft aan een ontwerp waarin expliciet aandacht is voor de leerling/klas als ervaringsdeskundige.

De Criticus voegt in haar lessen expliciet de politieke dimensie toe bij de bespreking van maatschappelijke problemen. En zij verwoordt dit zo:



De Criticus, die al meer dan 35 jaar lesgeeft in maatschappijleer, geeft hiermee een inkijk in de ontwikkeling van het vak. En ik interpreteer haar opmerking als kritiek op die ontwikkeling. Ik ben het met haar eens dat maatschappijleer meer is dan alleen wat feiten over inhoudelijke domeinen en dat de machtsfactor niet onbesproken mag blijven. Juist het gesprek in de klas over de onenigheid in de samenleving over maatschappelijke vraagstukken en de vraag wie er zijn zin krijgt, maakt dat leerlingen hun oordeelsvermogen ontwikkelen.

Ook de Optimist geeft aan dat zij het macht aspect belangrijk vindt maar zij plaatst daar meteen een kanttekening bij:

Hoewel het machtspectief belangrijk is durf ik dat vaak niet aan. Belangen zijn zo groot en op een zo groot level, dat overzie ik zelf niet eens, laat staan de leerlingen.

Wat de Optimist hier aangeeft zie ik als een uiting van frustratie als het gaat om de analyse van maatschappelijke problemen. Het is voor haar als docent ook complex en het is volkomen logisch dat zij als docent geen allesweter is. Maar hoe leg je complexe materie dan aan je leerlingen uit als je het zelf ook niet overziet? Wat de Optimist hier vertelt sluit aan bij de bevindingen van Jeliazkova en Hoppe wanneer zij schetsen dat een wetenschappelijke analysemethode voor leerlingen belangrijk is, juist om te voorkomen dat de docent in de positie komt van allesweter. Een positie waar noch leerling noch docent bij gebaat is.

De Theoreticus en de Vormgever maken allebei gebruik van de het begrip dilemma, waarbij de Vormgever aangeeft dat hij in zijn lessen van Methode Seneca het begrip waardendilemma leent. Opvallend is dat in het onderzoek een aantal keren de "oude" indeling van maatschappijleer aan de orde komt (Olgers et al., 2010, p. 26). Zo maken zowel Vormgever als Theoreticus ook graag gebruik van de volgende drie invalshoeken om een maatschappelijk probleem in een kader te plaatsen: politiek-juridisch, sociaal-economisch,

sociaal-cultureel. Mijns inziens voegt dit niet zo veel toe aan de analyse van maatschappelijke problemen. De vier domeinen van maatschappijleer zijn afgeleid van deze oude indeling en qua inhoud heeft die “oude” indeling dus geen meerwaarde.

Suggesties ter verbetering van het schema in methode Essener

Op één na hebben alle docenten suggesties ter verbetering van het schema. En in hun suggesties zijn ze eensgezind. Al deze vijf docenten zijn van mening dat analysevragen belangrijk zijn, maar dat ze in de huidige vorm te ingewikkeld zijn voor leerlingen. De vragen die zij belangrijk vinden gaan over waarden, belangen, macht en vergelijkingen. Opvallend is dat zowel de Criticus als Theoreticus als Pragmaticus van mening zijn dat Havo leerlingen eigenlijk niet in schema's hoeven te denken. Hieruit trek ik een belangrijke conclusie waarbij er onderscheid moet worden gemaakt tussen vorm en inhoud. De docenten geven aan dat zij het analyseschema als vorm niet goed vinden. Het feit dat de analysevragen in een schema worden weergegeven maakt het voor Havo leerlingen moeilijk. Daarentegen geven zij aan dat zij het analyseren voor Havo leerlingen wel belangrijk vinden.

Samengevat, vijf docenten geven in eigen bewoordingen dus aan behoefte te hebben aan duidelijke vragen. Ik geef hier de volgende interpretatie aan. Het zijn niet de vragen in het schema die ingewikkeld zijn. Het is het gebrek aan theoretische samenhang en gebrek aan een onderliggende methodologie van de analyse van maatschappelijke problemen die het schema ingewikkeld maken.

Het is de hoeveelheid aan vragen zonder samenhang die het ingewikkeld maken. De gewenste versimpeling zit hem dus in minder vragen en meer orde in en samenhang tussen de vragen.

De enige docent die geen suggesties heeft is de Theoreticus en de reden daarvoor is dat hij zijn PO handleiding ziet als een verbeterde versie van het schema in methode Essener. Ik ben het daar niet mee eens. Deze handleiding is er vooral op gericht dat leerlingen de oorzaken en oplossingen van een maatschappelijk probleem beargumenteren. En dat systematisch onderzoek kunnen doen. Het structureren van een probleem op basis van een onderliggende methodologie komt in deze handleiding niet aan de orde.

Opvallend is ook dat 5 docenten allen suggesties hebben voor de vorm waarin de analysevragen moeten worden weergegeven: beeldend, iets aan de wand, een tool zodat het leerlingen aanspreekt. Dus iets anders dan een schema. Daarbij is een interessante vraag wat leerlingen dan wel aanspreekt.

De Verteller, Optimist en de Vormgever geven beeldende beschrijvingen. Dit is wat de Verteller zegt:

➡ Het zou voor leerlingen begrijpelijker worden als er gebruik gemaakt wordt van afbeeldingen, van voorbeelden.

➡ Als het **beeldend** wordt gemaakt.

Ik denk dan aan fimpjes, behorend bij de lesstof, wellicht een app.

Hiermee geeft de Verteller dus aan dat hij denkt dat beeldtaal de analysevaardigheden van leerlingen ten goede zal komen.

De Optimist verwoordt het op een soortgelijke manier:



De Optimist geeft dus aan dat zij graag een andere en betere vorm zou willen. Maar daarbij is opnieuw – ook al eerder besproken – haar huiverigheid voor teveel analyse in de klas zichtbaar wanneer zij aangeeft dat de schema's te vroeg in het jaar aan de orde komen. Zij wil dat leerlingen eerst de inhoud van de domeinen kennen en daarna gaat zij aan de slag met analyse.

Dit is mijns inziens een opmerkelijke opvatting omdat analyseren en kennis van begrippen niet los van elkaar staan maar met elkaar samenhangen. Juist het oefenen met de samenhang van die twee maakt het juist voor leerlingen makkelijker om zich analysevaardigheden eigen te maken.

Ik denk dat de Optimist de analysetool eerder in het jaar zal pakken als die aantrekkelijker is weergegeven voor de leerlingen en als die begrijpelijker is in de manier waarop de vragen zijn opgesteld omdat de overstap naar analyse dan minder "wringt" met haar lesopzet.

De Vormgever geeft een aanwijzing voor wat leerlingen aanspreekt.



Het is niet verwonderlijk dat juist de Vormgever een vormsuggestie doet, want op zijn school wordt gewerkt met Ipad onderwijs. Hij heeft zijn lessencyclus voor maatschappijleer al vormgegeven met beelden en iconen door middel van een roadmap op de Ipad. En hij kan dus gezien worden als ervaringsdeskundige als het gaat om gebruik van beelden.

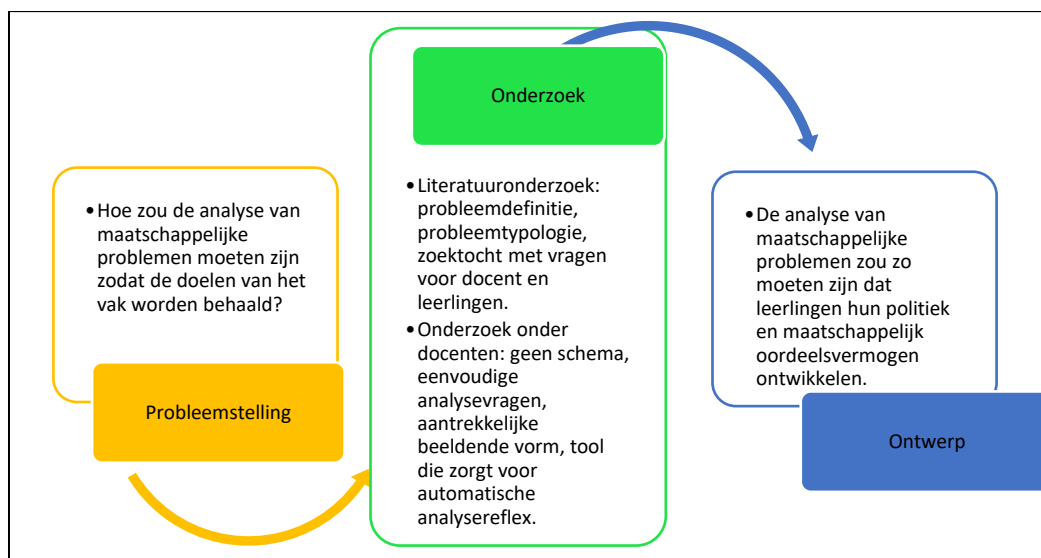
Ik trek uit bovenstaande de conclusie dat in het ontwerp er gebruik gemaakt moet worden van beelden. Jongeren anno 2017 gebruiken in hun onderlinge communicatie via Whatsapp, snapchat en Pinterest beelden, emoticons en iconen. Dat is voor hun een heel gebruikelijke manier van communiceren. Er wordt tegenwoordig zelfs gesproken over Emoji-taal (Becker, 2017). Beeldtaal sluit dus aan op hun belevingswereld van leerlingen en door het gebruik van beeldtaal zal lesmateriaal voor hun aantrekkelijker worden.

Conclusies voor het ontwerp op basis van de suggesties voor verbetering van het schema in methode Essener

Op basis van het voorgaande trek ik de volgende conclusies voor het ontwerp.
Het ontwerp moet:

1. Geen schema zijn (vormaspect);
2. Aantrekkelijk zijn vormgegeven met beelden zodat het leerlingen en docenten uitnodigt om te gebruiken (vormaspect);
3. Zo aantrekkelijk zijn dat het voor docent en leerlingen een tool is die leuk en leerzaam is om erbij te pakken. Zodat analyseren een automatische reflex wordt voor leerlingen (methodologisch aspect);
4. Eenvoudige analysevragen bevatten die voor leerlingen te begrijpen zijn (methodologisch aspect);
5. De machtsfactor bevatten en aandacht besteden aan de machtsstrijd rondom een maatschappelijk probleem (inhoudelijk aspect);
6. Voorkomen dat de docent de allesweter moet zijn (didactisch aspect);
7. De ervaring van de leerling een plek geven (didactisch aspect).

Op basis van de informatie uit het onderzoek onder docenten kan nu het stroomschema worden aangepast. Het aangepaste stroomschema wordt weergegeven in figuur 7.



Figuur 7: Stroomschema van de drietrapsraket na literatuuronderzoek en data analyse interviews.

6. Ontwerp: de analysecirkel

Op basis van de conclusies uit het literatuuronderzoek en het onderzoek onder docenten ben ik tot onderstaand ontwerp gekomen voor het analyseren van maatschappelijke problemen in de klas.



6.1 Handleiding analysecirkel

De analysecirkel is een speelse tool voor het analyseren van maatschappelijke problemen. In het volgende wordt uitgelegd hoe de analysecirkel is opgebouwd, waar de iconen en kleuren voor staan en hoe de analysecirkel kan worden gebruikt in de klas.

Opbouw analysecirkel

De analysecirkel start bij het rode icoon met de vraagtekens.



Bij dit icoon hoort de vraag: Wat is het maatschappelijke probleem of het maatschappelijke thema waarover er discussie ontstaat in de klas? Of populair gezegd: “waar gaat het over?”. Van daaruit zijn er twee routes mogelijk om de vraag verder te verkennen.

De analysecirkel heeft twee van elkaar onderscheiden helften, links het oranje deel en rechts het blauwe deel. Binnen deze delen is een vragenroute zichtbaar, waarbij de vragen geplaatst zijn in de bollen. Beide routes zijn inventariserend en onderzoekend.

De vragenroute in het oranje deel gaat over de meningsverschillen die er tussen mensen en groepen zijn over een maatschappelijk probleem en wat dan de meningen zijn van de verschillende mensen en groepen. Deze oranje helft verkent dus de verschillende opvattingen over het probleem. De as “overeenstemming onder actoren over waarden en normen” uit de probleemtypologie van Hoppe is de wetenschappelijke basis onder deze route.

De vragenroute in het blauwe deel gaat over wat bekend is over de oplossingen voor een maatschappelijk probleem. “Weten we eigenlijk wel genoeg?”. De as “zekerheid over kennis van oplossingen” uit de probleemtypologie van Hoppe is de wetenschappelijke basis onder deze route.

In het midden van de analysecirkel staat het groene icoon.



Deze icoon staat voor de leerling. En de vraag bij deze icoon is: “Wat vind jij?” Vanuit de icoon gaan pijlen naar alle andere vragen. Op deze manier kan de leerling zijn/haar mening aanscherpen aan de hand van de oranje en blauwe vragen die inventariserend en onderzoekend zijn.

Bovenaan de analysecirkel staat het icoon met de hamer.



Deze icoon staat voor macht en besluitvorming. Vragen die bij deze icoon horen zijn:

Heeft de overheid een oplossing?

Wat vinden politieke partijen?

Wie oefenen nog meer invloed uit?

Staan partijen en belangengroepen tegenover elkaar?

Welke partij of belangengroep krijgt zijn zin?

Infographic

De analysecirkel kan worden getypeerd als een infographic (Kruis, 2014). Dat is een informatieve illustratie met een combinatie van tekst en beeld. Een infographic is vooral een instructieve tekening of een interactieve applicatie. Ze is bedoeld voor het overdragen van informatie en kennis. Deze analysecirkel is zodanig ontworpen dat er sprake is van multi-inzetbaarheid in een lessetting.

Klassikaal

De docent kan de analysecirkel klassikaal gebruiken. De cirkel wordt dan op het bord geprojecteerd waarbij de docent samen met de leerlingen het maatschappelijke probleem verkent en structureert. De vragenroutes in de cirkel helpen de docent en leerlingen om samen structuur aan te brengen in meningen die bestaan rondom een maatschappelijk probleem en kennis die aanwezig is over oplossingen en de gevolgen van die oplossingen. Door de iconen te gebruiken komt ook de mening van de leerling zelf aan bod.

Individueel/groepjes

De analysecirkel kan ook door leerlingen individueel of door groepjes leerlingen worden gebruikt bij een opdracht in de les, PO of presentatie. De twee helften van de cirkel en de iconen helpen de leerling om een maatschappelijk probleem op speelse wijze te analyseren en een eigen mening te ontwikkelen en aan te scherpen.

Inslipen van analysevaardigheden

De cirkel en de daarin verpakte analysemethode gaat leven als de leerlingen het vaak zien. Is er een discussie in de klas? Pak de cirkel erbij om te kijken wat er aan de hand is. Gaat de discussie over de blauwe of oranje vragenroute? Of gaat het juist over de hamer? Zo wordt analyseren een automatische reflex voor de leerlingen.

Tijdsplanning

De cirkel kan gebruikt worden in een kort analysemoment tijdens bijvoorbeeld een discussie. Maar ook kan de docent rond de analysecirkel een les opbouwen door bijvoorbeeld met de klas een maatschappelijk probleem grondig te analyseren op basis van beide vragenroutes en de iconen. En de cirkel is de constante onderliggende analysemethode bij het maken van een PO.

6.2 Toepassing van de analysecirkel

Direct na de derde aanslag in Londen op 3 juni jl. gaf prime minister May van Groot Brittannië een persconferentie waarin zij zei: “Genoeg is genoeg, hardere aanpak extremisten nodig” (NOS, 2017).

De analysecirkel kan tijdens een klassengesprek op de volgende wijze worden toegepast op het maatschappelijk probleem van terroristische aanslagen. De persconferentie van May kan als inleidende bron worden gebruikt.⁹

We starten bij de het vraagtekenicoon. De vraag die daar bij hoort is:

- Over welk maatschappelijk probleem hebben we het? Het antwoord is ‘terroristische aanslagen’.

Dan volgen we de linker route in oranje, de as *waarden-normen*.

- De eerste vraag aan de leerlingen is: “Zijn we het met elkaar eens over waarden en normen?” Het antwoord is ‘ja’. Terrorisme wordt door de samenleving afgewezen en strookt niet met de waarden van westerse democratieën.
- De vraag in de tweede bol kan dan ook snel beantwoord worden, want op het eerste oog zijn er geen groepen met verschillende opvattingen over waarden.
- Maar dan volgt de vraag in de derde bol: Welke opvattingen zijn er over de oorzaken van het probleem van terrorisme? En welke kennis is er beschikbaar die we kunnen meenemen? Deze vraag zal meerdere antwoorden opleveren. Want over de bronnen en wortels van terrorisme leven er meerdere opvattingen in de samenleving. Sommigen zien de Islam als bron, anderen zien de oorzaak juist in een te ver gevorderde segregatie door migratie of in de economische achtergronden van de aanslagplegers of in een gebrek aan cohesie in de samenleving. Maar zelfs op basis van dezelfde kennis kunnen mensen verschillende opvattingen hebben. En niet iedereen neemt kennis voor waar aan.

Door het volgen van de vragen in de oranje route gaat de analyse dieper dan een simpel “Ja, wij keuren terrorisme af” en wordt zichtbaar dat er op het gebied van de oorzaken meningsverschillen zijn.

Hoe pakt dat uit als we het hebben over oplossingen? Daarvoor volgen we de blauwe route, de as *zekerheid over oplossingen*.

- De eerste vraag aan de leerlingen is: “Hebben we zekerheid en kennis over oplossingen?” Het antwoord op deze vraag is ‘nee’. We hebben wel oplossingen, en May geeft er in haar persconferentie een aantal, maar de zekerheid dat ze ook werken hebben we niet. Dat blijkt namelijk uit het feit dat er sinds november 2015 meerdere aanslagen zijn geweest in Europa, waarvan drie in de maanden mei en juni, notabene in Groot Brittannië.
- De vraag in de tweede blauwe bol nodigt leerlingen uit te inventariseren welke oplossingen er allemaal zijn en zouden kunnen zijn.
- De vraag in de derde blauwe bol richt de aandacht op de gevolgen van de oplossingen die bij de voorgaande vraag zijn opgekomen.

⁹ Ik maak gebruik van het woord “we”, omdat docent en leerlingen samen gaan analyseren en onderzoeken.

Nu is het interessant om samen met de leerlingen te onderzoeken of bepaalde oplossingen uit de vorige stap gebaseerd zijn op de oorzaken die eerder in de oranje route naar voren kwamen.

De volgende stap in de cirkel is de gele icoon, macht en besluitvorming. En daar horen de volgende vragen bij:

- Hoe denken verschillende politieke partijen en belangengroepen over het probleem van terroristische aanslagen?
- Wat zien zij als oorzaak en welke oplossingen zien zij?
- Heeft de overheid besluiten genomen om terroristische aanslagen te voorkomen? En als dat zo is, is de visie van de regerende partijen in deze oplossingen zichtbaar?
- Spelen er nog andere zaken mee in de visie van de partijen en belangengroepen, bijvoorbeeld aanstaande verkiezingen?

Tenslotte de laatste stap, de groene icoon, de leerling zelf. Daar horen de volgende vragen bij:

- Nu je gekeken hebt naar waarden en normen, naar oplossingen en mogelijke oorzaken, wat is dan jouw mening?
- Wat zie jij als belangrijkste oorzaak?
- Welke oplossingen zou jij kiezen als je minister president was?
- En met welke politieke partij voel je je verwant?
- Wat kun je op dit moment doen om je mening te laten tellen?

Door de analysecirkel te gebruiken wordt zichtbaar dat achter een statement op een persconferentie een scala aan vragen ligt die gesteld moeten worden om een beter inzicht te krijgen in het maatschappelijk probleem van terrorisme. Het gebruik van de analysecirkel is dus het toepassen van probleemstructurering, maar dan op een manier die voor leerlingen behapbaar is.

Het toepassen van de cirkel maakt niet dat de klas de oplossingen heeft voor een zo complex probleem. Het toepassen van de cirkel geeft leerlingen wel zicht op de opvattingen, vragen en antwoorden die er rond dit maatschappelijk probleem leven, waardoor ze iets meer houvast hebben met betrekking tot een vraagstuk dat beangstigend is en ongrijpbaar.

7. Conclusies

Aan het begin van dit onderzoeksverslag werd de volgende probleemstelling geformuleerd met als uiteindelijke doel de analyseschema's in methode Essener te kunnen herschrijven:

Hoe zou onderwijs over de analyse van maatschappelijke problemen moeten zijn zodat de doelen van het vak worden bereikt?

Het antwoord op deze vraag is gegeven in het vorige hoofdstuk waarin de analysecirkel is gepresenteerd ter vervanging van de analyseschema's in methode Essener.

Literatuurstudie en onderzoek onder docenten leverden de aanknopingspunten voor het ontwerp op. In dit hoofdstuk wordt aangegeven waarom het ontwerp voldoet aan de aanknopingspunten. Hieronder cumulatief alle conclusies voor het ontwerp uit de literatuurstudie en het onderzoek onder docenten nog eens op een rij.

Het ontwerp moet:

1. Leerlingen in staat stellen hun maatschappelijk oordeelsvermogen te ontwikkelen;
2. Leerlingen in staat stellen analysevaardigheden te ontwikkelen zodat hun oordeelsvermogen zich ontwikkelt;
3. Een wetenschappelijke onderzoeksinstrument bevatten zodat leerlingen houvast hebben en een docent geen allesweter hoeft te zijn;
4. Het onderzoeksinstrument van probleemtypologie bevatten zodat leerlingen leren dat een maatschappelijk probleem op diverse manieren kan worden gepositioneerd en daarmee een eigen set van onderzoeksvragen heeft;
5. Elke les te gebruiken zijn, los van thema of onderwerp;
6. Toepasbaar zijn op actuele maatschappelijke gebeurtenissen;
7. Leerlingen uitnodigen te argumenteren op basis van de kennis die ze hebben opgedaan tijdens de behandeling van de inhoudelijke thema's;
8. Analysevragen bevatten;
9. Ingebed zijn in de lesstof;
10. Voorkomen dat alleen de docent de trekkersrol heeft want dit leidt niet tot zelfstandig leren;
11. Leerlingen in staat stellen zelf de analysevragen op te pakken in plaats van dat ze in het hoofd van de docent zitten;
12. Geen schema zijn;
13. Aantrekkelijk zijn vormgegeven met beelden zodat het leerlingen en docenten uitnodigt om te gebruiken;
14. Zo aantrekkelijk zijn dat het voor docent en leerlingen een tool is die leuk en leerzaam is om erbij te pakken. Zodat analyseren een automatische reflex wordt voor leerlingen;
15. Eenvoudige analysevragen bevatten die voor leerlingen te begrijpen zijn;
16. De machtsfactor bevatten en aandacht besteden aan de machtsstrijd rondom een maatschappelijk probleem;
17. Voorkomen dat de docent de allesweter moet zijn;
18. De ervaring van de leerling een plek geven.

Op de volgende pagina wordt beschreven hoe de analysecirkel voldoet aan deze 18 conclusies:

- Het ontwerp is gebaseerd op de wetenschappelijke analysemethode van probleemstructurering en door de cirkel te gebruiken leren leerlingen op speelse wijze te analyseren waardoor ook hun maatschappelijk oordeelsvermogen zich ontwikkelt (1, 2, 3 en 4).
- Het ontwerp kan bij ieder domein worden gebruikt omdat de cirkel start met het vraagteken-icoon waarin een specifiek maatschappelijk probleem wordt neergezet als onderwerp van de analyse. Hiermee wordt tegelijkertijd tegemoet gekomen aan de toepasbaarheid op de actualiteit (5 en 6).
- Het ontwerp bevat analysevragen. Deze zijn zichtbaar in de oranje en blauwe vragenroutes en in de iconen. Deze vragen zijn eenduidig en daardoor begrijpelijk voor leerlingen. Door het volgen van de vragenroutes worden dilemma's rondom het maatschappelijk probleem zichtbaar en kan de analyse worden ingebed in de lesstof die de inhoudelijke achtergrond biedt bij het maatschappelijke probleem. Tegelijkertijd leren leerlingen zo te argumenteren op basis van kennis (7, 8, en 9).
- Door de groene icoon (de leerling zelf) en de gele icoon (macht en besluitvorming) komen zowel de machtsfactor als de opvattingen en ervaringen van de leerling zelf aan bod (16 en 18).
- Het ontwerp is geen schema maar een infographic. Herhalingen van vragen worden voorkomen en er is een logische opbouw in de vragenroutes. Hierdoor hoeft de docent niet alle vragen in zijn/haar hoofd te hebben maar krijgt analyse de vorm van samen puzzelen en onderzoeken. "Waar positioneren wij het maatschappelijke probleem en wat weten we?" Hiermee wordt voorkomen dat de docent de trekker en de allesweter moet zijn (10, 11, 12, 15 en 17).
- Het ontwerp is beeldend; er is gebruik gemaakt van kleuren en iconen waardoor het aansluit op de manier waarop jongeren in het dagelijks leven met elkaar communiceren. Door het beeldende aspect is het ontwerp aantrekkelijk in gebruik, wat het gebruik bevordert en daarmee ook het inslijten van de analysevaardigheden bij leerlingen (13 en 14).

Door de relatie te beschrijven tussen de 18 conclusies uit en de analysecirkel is "de cirkel" van dit onderzoeksverslag rond en zijn we weer terug bij de probleemstelling waar het allemaal mee begon. Op de vraag hoe analyse zou moeten zijn is een antwoord gegeven door het ontwerpen van de analysecirkel. Zo zou analyse moeten zijn!

Dit onderzoek kent uiteraard ook kanttekeningen en discussiepunten. Deze worden behandeld in het volgende hoofdstuk Discussie.

8. Discussie

Uiteraard zijn enkele kanttekeningen op zijn plaats naar aanleiding van dit onderzoek.

In de eerste plaats heeft het onderzoek plaatsgevonden onder zes respondenten. Het onderzoek kan daardoor gezien worden als een pilotfase. Een tweede cyclus van onderzoek is noodzakelijk om het ontwerp te testen op bruikbaarheid in de praktijk. Deze tweede cyclus zou moeten bestaan uit de volgende onderdelen: meer docenten betrekken in het onderzoek; bijstellen van het ontwerp; het ontwerp uitproberen; het ontwerp evalueren en opnieuw bijstellen.

Ten tweede is het nodig om dit ontwerp voor de analyse van maatschappelijke problemen te testen op het VMBO en het VWO. Ik verwacht dat het ontwerp in deze vorm, de infographic, ook op het VMBO en het VWO bruikbaar is. Verder onderzoek zal dat moeten uitwijzen.

En ten derde is het noodzakelijk om de analysecirkel nog verder te ontwikkelen, tot bijvoorbeeld een animatie of tot een echt spel. Met achterliggende onderzoeksvragen, opdrachten, informatiebronnen en onderzoeksresultaten uit wetenschappelijk onderzoek. Dit zal het gebruik van de cirkel bevorderen en daarmee de analysevaardigheden van de leerlingen. Het al eerder genoemde artikel van Jeliaskova en Hoppe geeft voor een dergelijke uitbreiding de nodige aanwijzingen (Jeliaskova & Hoppe, 2012, p.37). Het is daarom belangrijk om te onderzoeken wat de technische mogelijkheden hiervoor zijn en wat de kosten zijn. Bij het onderzoeken van de technische mogelijkheden moet ook onderzocht worden of het mogelijk is dat docenten zelf hun eigen versie ontwikkelen vanuit het basisontwerp. En uiteraard is het belangrijk te onderzoeken of er middelen beschikbaar zijn om deze uitbreiding daadwerkelijk te gaan uitvoeren.

Bij het afronden van dit onderzoek is de herziene uitgave van methode Essener verschenen (Ruig et al, 2017, p.16, p.182-183).

De analyseschema's zijn weliswaar verdwenen maar daarvoor in de plaats zijn nieuwe schema's in het boek opgenomen. Dit keer vanuit de sleutelvragen vanuit de "oude" indeling van maatschappijleer. Wat mij opvalt is dat de auteurs qua vormgeving opnieuw de tekstuele insteek hebben gekozen en wat opvalt is opnieuw de herhaling van de vraag: "Wat is het probleem". De foto's bij de tekst geven iets meer beeldtaal, maar inhoudelijk voldoet mijns inziens ook deze opzet niet wanneer gekeken wordt naar de resultaten van voorgaand onderzoek. Een onderliggend analysekader ontbreekt.

Een vierde noodzakelijk uitbreiding van dit onderzoek zou moeten zijn om systematisch te kijken naar de comptabiliteit van het ontwerp met andere methodes.

Al eerder in dit onderzoek is aandacht besteed aan het feit dat burgerschap trending topic is en dat idealiter maatschappijleer het vak zou moeten zijn waarin de leerlingen sociaal wetenschappelijke vaardigheden opdoen om potentieel actieve burgers te zijn. In voorgaande discussiepunten is vooral de verdere inhoudelijke ontwikkeling van de analysecirkel belicht.

Als laatste punt wil ik focussen op de docent. Verder onderzoek is nodig om te kijken of en zo ja, hoe, de analysecirkel docenten inspireert om met analysevaardigheden aan de slag te gaan. Want alleen een geïnspireerd docent leert leerlingen hun analysevaardigheden te ontwikkelen en geeft de leerlingen daarmee ook de bagage mee om potentieel actieve burgers te zijn. En daar is dit allemaal om te doen!

Referentielijst

- Aken, J. van (2011). Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek.
Geraadpleegd via
<http://www.dsrg.nl/docs/Hoofdstuk%2002%20Handboek%20Ontwerpgericht%20Wetenschappelijk%20Onderzoek.pdf>
(10 mei 2017).
- ANP (2017). Kamer akkoord met herzien schoolvakken basis- en voortgezet onderwijs.
Geraadpleegd via
<http://www.nu.nl/politiek/4635051/kamer-akkoord-met-herzien-schoolvakken-basis--en-voortgezet-onderwijs.html>
(30 april 2017).
- Argumentenfabriek (2017). Resultaat door helder denken.
Geraadpleegd via
<https://www.argumentenfabriek.nl/>
(21 april 2017).
- Baarda, D.B., Goede, M.P.M. de, Meer, A.G.E. van der (1996). *Basisboek Open Interviewen*.
Groningen: Noordhoff Uitgevers BV.
- Becker, S. (2017). Is Emoji een taal, of blijft het een teken.
Geraadpleegd via
<https://www.trouw.nl/cultuur/is-emoji-een-taal-of-blijft-het-een-teken--ab95abc9/>
14 mei 2017.
- Boer, F. de (2016). De Grounded Theory Approach: een update.
Geraadpleegd via
https://www.tijdschriftkwalon.nl/inhoud/tijdschrift_artikel/KW-16-1-25/De-Grounded-Theory-Approach-een-update
(9 mei 2017).
- Berg, van de E, Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht.
Tijdschrift voor lerarenopleiders, 29, 20–26.
- College voor Toetsen en Examens. Examenprogramma Maatschappijleer 2016.
Geraadpleegd via
<https://www.examenblad.nl/vak/maatschappijleer/2016>
(25 maart 2017).
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks Inc..
- Dekker H., Bussemaker, J. (2017). Kamerbrief versterking burgerschapsonderwijs.
Geraadpleegd via
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/02/07/kamerbrief-over-versterking-burgerschapsonderwijs>
(27 maart 2017).
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*.
Thousand Oaks: Sage publications, Inc.
- Dery, D.(1984). *Problem definition in policy analysis*. Lawrence: University Press Of Kansas.

- Dunn, W.N. (2012). *Public Policy Analysis*. Upper Saddle River; Pearson.
- Fisher, F, Forester, J. (1993). *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*. Durham and London: Duke University Press.
- Hoppe, R. (2011). *The governance of problems. Puzzling, powering, participation*. Bristol, UK: Policy Press.
- Glaser, Barney G, Strauss, Anselm L.(1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago,:Aldine Publishing Company.
- Jeliazkova, M., Hoppe, R. (2012). *Kritisch denken over politieke problemen*. In M.H. Bernaerts & C. van Kesteren (Eds.), *Maatschappijleer hoofdzaak. Een sociaal wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming* (pp. 7-40). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Jansen, S. (2017). Veenhuizen.
Geraadpleegd via
<http://www.suzannajansen.nl/index.php?id=38>
(3 april 2017).
- Jeliazkova, M. (2015). *Citizenship education: Social science teacher's views in three European countries*. Enschede: University of Twente.
- Khandar, S.H. (2009). Open coding.
https://scholar.google.nl/scholar?q=Open+coding+Shahedul++Hug++Khandkar&hl=nl&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwj4t4WY-drSAhXBWRoKHfUUA-4QgQMIGDAA
(25 maart 2017).
- Kruis, S. (2014). Waarom een infographic een goed idee is.
Geraadpleegd via
<http://mediainjection.nl/waarom-een-infographic-een-goed-idee-2/>
(7 juni 2017).
- Mindmanager. (2017). Geraadpleegd via
<https://www.mindjet.com/mindmanager/>
(3 januari 2017).
- Mitroff, I.I., Silvers, A.(2008). *Dirty Rotten Strategies. How we trick ourselves and others into solving the wrong problem*. Stanford: Stanford Business Books.
- NOS (2017). Een op de negen leraren vermijdt gevoelige onderwerpen in de klas.
Geraadpleegd via
<http://nos.nl/artikel/2155983-een-op-de-negen-leraren-vermijdt-gevoelige-onderwerpen.html>
(3 april 2017).
- NOS (2017). May: genoeg is genoeg. Hardere aanpak extremisme nodig.
Geraadpleegd via
<http://nos.nl/artikel/2176539-may-genoug-is-genoug-hardere-aanpak-extremisten-nodig.html>
(7 juni 2017).
- Olgers, T., Otterdijk, R. van, Ruijs, G., Kievid, J. de, Meijs, L. (2014). *Handboek Vakdidactiek*

Maatschappijleer. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijwetenschappen

Onderwijsinspectie (2017). Burgerschap op School.

Geraadpleegd via

<https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2017/02/07/burgerschapsonderwijs-vraagt-verbetering>

(27 maart 2017).

Pertijs, I. (2017). We voeren een nieuwe strijd. Interview met de staatssecretaris van onderwijs. *M&P, Vakblad voor maatschappijleer* 48 (02) 5-7.

PVV (2017). Politiek en media blind voor racistisch geweld Marokkanen.

Geraadpleegd via

<https://www.pvv.nl/index.php/component/content/article/36-geert-wilders/6329-pvv-politiek-en-media-blind-voor-racistisch-geweld-marokkanen.html>

(8 april 2017).

Rubington, E., & Weinberg, M.S.(2011), *The study of social problems. Seven perspectives* (pp. 143- 144, 292-305). New York: Oxford University Press.

Ruig, H., Hagers, M., Vermeulen, J., Broeke, J. van den, Rijpkema, T., Schuurman, T. (2017). *Thema's Maatschappijleer Havo; presentemplaar maart 2017*. Wormerveer: Uitgeverij Essener BV.

Schon, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*.

Geraadpleegd via

https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=9QA4DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=The+reflective+practitioner:+How+professionals+think+in+action&ots=6ZfQ-AHSmZ&sig=7a88yEHKG1_A4H7bn370XwhLyOg#v=onepage&q=The%20reflective%20practitioner%3A%20How%20professionals%20think%20in%20action&f=false

(10 mei 2017).

Schuijt, B., Adriaans, E., Middelkoop, J., Rijpkema, T., Schuurman, T.(2012). *Thema's Maatschappijleer Havo*. Wormerveer: Uitgeverij Essener BV.

Lijst met afbeeldingen

Afbeelding 1. De analyseschema's in methode Thema's, Overgenomen uit Thema's voor maatschappijleer.	2
Afbeelding 2. Gevelsteen in Veenhuizen.	14

Lijst met figuren

Figuur 1:	Schematische voorstelling onderzoeksvragen.	6
Figuur 2:	Processchema van de drietrapsraket in het onderzoek.	7
Figuur 3:	Fases in de dataverwerking.	11
Figuur 4:	Typologie Hoppe, in aangepaste vorm overgenomen.	16
Figuur 5:	Doelen van maatschappijleer in relatie tot kern en functie.	18
Figuur 6:	Processchema van de drietrapsraket na literatuuronderzoek.	21
Figuur 7:	Stroomschema van de drietrapsraket na literatuuronderzoek en data analyse interviews.	30

Bijlage 1: Mail aan docenten

Aan:
Zwolle, maart 2017
Betreft: vraag i.v.m. afstudeeronderzoek

Geachte mevrouw/meneer

Van mijn collega docentte, heb ik uw naam doorgekreken en ik ben zo vrij een mail te sturen. Ik heb namelijk een vraag. Maar eerst de achtergrond van deze vraag.

Voor mijn afstuderen LVHOM aan de Utwente doe ik een ontwerponderzoek. Dit onderzoek gaat over een andere invulling en het herschrijven van HS 1.2 van methode Thema's voor Havo. Dit is de paragraaf waarin het maatschappelijk probleem wordt geïntroduceerd. Het herschrijven doe ik deels op basis van beschikbare literatuur over social problems maar ook wil ik in dit ontwerp heel graag gebruik maken van de expertise van ervaren docenten maatschappijleer. Daarom maken interviews met ervaren docenten deel uit van het onderzoek. Deze interviews gaan over de wijze waarop zij in de klas werken met maatschappelijke problemen en – als zij met Thema's werken -hoe zij de methode Thema's ervaren. Wellicht ten overvloede, het onderzoeksvoorstel is geaccordeerd door de Commissie Ethics van de Utwente.

Graag zou ik van uw expertise gebruik willen maken en mijn vraag is of u als respondent aan mijn onderzoek zou willen deelnemen? Het interview duurt ongeveer een uur en de resultaten verwerk ik anoniem. Ik begrijp dat dit wellicht allemaal wat kort door de bocht is. Graag licht ik daarom voorgaande wat meer toe in een telefonisch gesprek.

Ik ben heel benieuwd naar uw reactie.

Met vriendelijke groet,

Minette van Driesten
Docent maatschappijleer Thorbecke Scholen Gemeenschap te Zwolle

Bijlage 2: Protocol

PROTOCOL, behorend bij de interviews met docenten die meedoen als respondent in het afstudeeronderzoek mw. W. van Driesten in het kader van de Master Leraar Voortgezet Hoger Onderwijs Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen aan de Universiteit Twente (LVHOM)

- Doel van het onderzoek is het herschrijven van HS 1.2 uit methode Thema's voor Havo, in het kader van het afronden van de master LVHOM.
- De aard van het onderzoek is een kwalitatief onderzoek/lesontwerp.
- De respondent geeft vanuit zijn/haar expertise input voor het herschrijven van het hoofdstuk genoemd onder doel van het onderzoek. Dit gebeurt aan de hand van een interview – face to face – op basis van een vooraf opgestelde vragenlijst.
- De gegevens uit het interview worden vertrouwelijk behandeld.
- De gegevens uit het interview worden anoniem verwerkt en opgeslagen.
- De respondent krijgt inzage in het eindresultaat van het onderzoek.
- De respondent kan zich te allen tijde, zonder verklaring, terugtrekken.

Bijlage 3: Toestemmingsformulier

TOESTEMMINGSFOMULIER voor docenten die meedoen als respondent in het afstudeeronderzoek mw. W. van Driesten in het kader van de Master Leraar Voortgezet Hoger Onderwijs Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen aan de Universiteit Twente (LVHOM)

Ondergetekende verklaart hierbij het volgende:

- 1) Ik doe op vrijwillige basis mee aan het afstudeeronderzoek van mw. W. van Driesten.
- 2) Ik ben op de hoogte van de doelstellingen van het onderzoek.
- 3) Ik ga akkoord met de anonieme verwerking van mijn data.
- 4) Ik ga akkoord met de anonieme opslag van mijn data.
- 5) Ik wordt geïnformeerd over de resultaten van het onderzoek.
- 6) Ik ben bekend met de wijze waarop ik mw. van Driesten kan bereiken wanneer ik vragen heb over de resultaten van het onderzoek.

ONDERTEKENING:

Naam:

Plaats:

Datum:

Minette van Driesten. Onderzoek van Onderwijs Universiteit Twente. Master LVHOM.
(06) 44 63 62 69

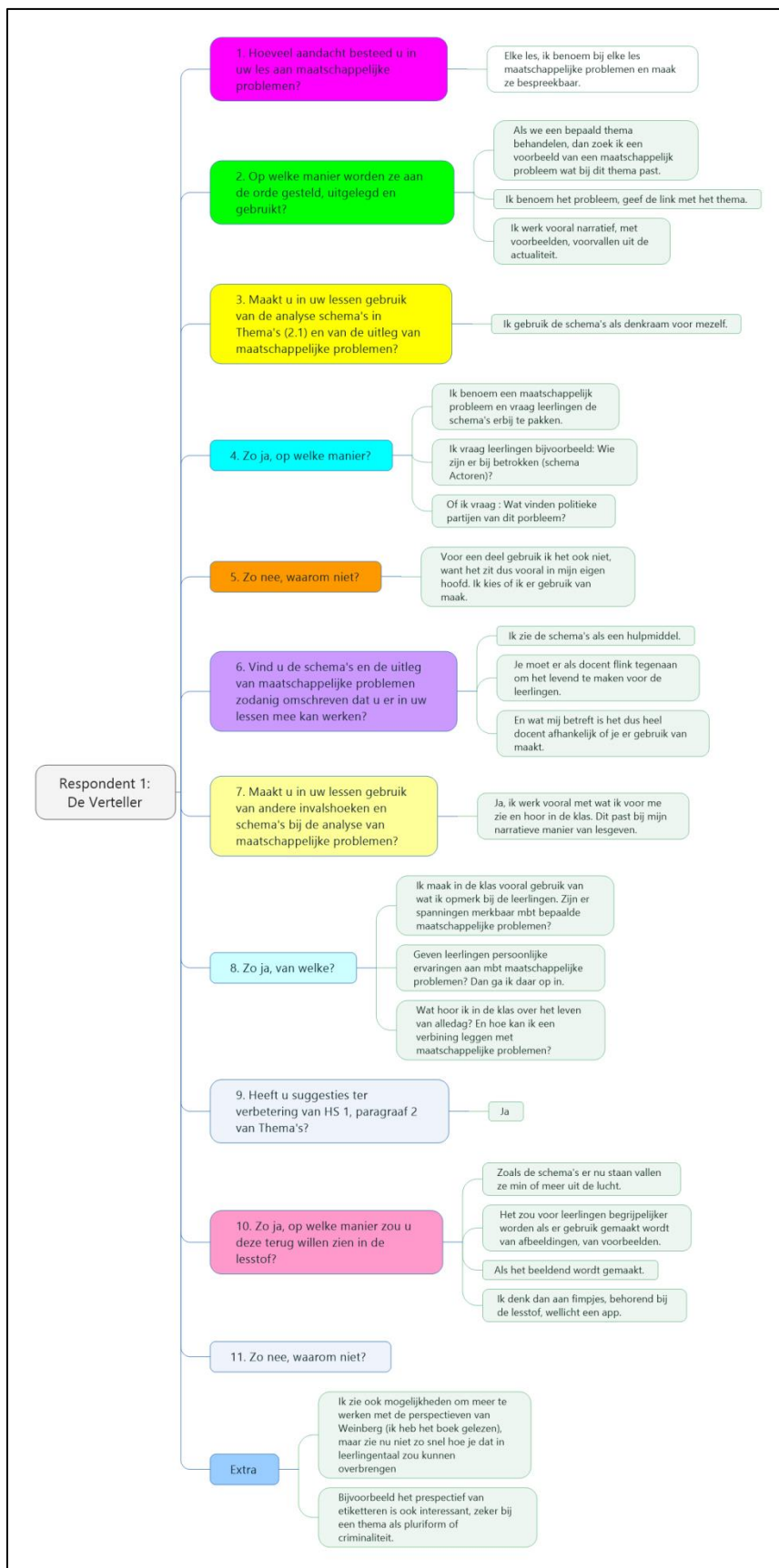
Bijlage 4: Vragenlijst interviews

VRAGENLIJST voor docenten die meedoen als respondent in het afstudeeronderzoek mw. W. van Driesten in het kader van de Master Leraar Voortgezet Hoger Onderwijs Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen aan de Universiteit Twente (LVHOM)

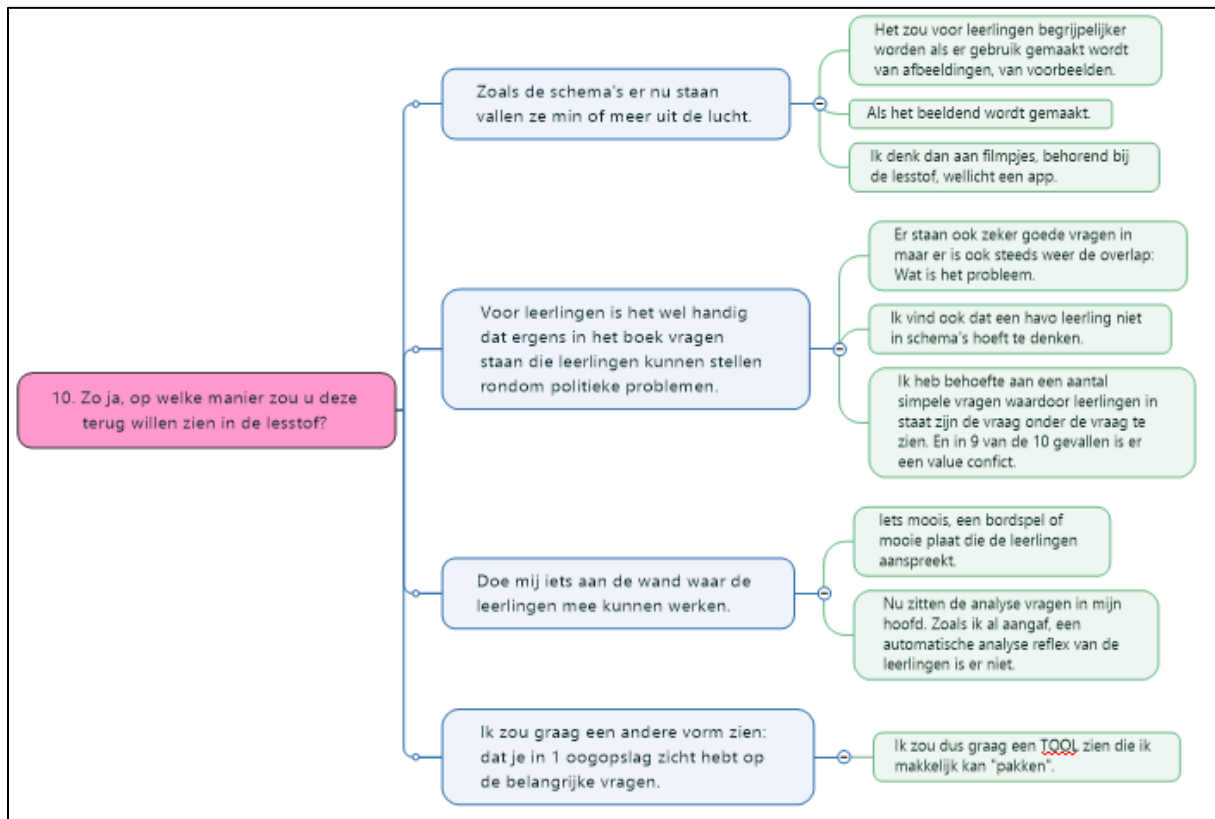
U werkt met thema's voor Havo. In HS 1, paragraaf 2, wordt aandacht besteed aan maatschappelijke problemen en de analyse daarvan wordt uitgewerkt in 4 schema's die zich toespitsen op actoren, politieke besluitvorming, oorzaken en gevolgen en vergelijkingen. Voor mijn afstudeeronderzoek herschrijf ik dit hoofdstuk en graag maak ik gebruik van uw expertise als docent.

1. Hoeveel aandacht besteed u in uw les aan maatschappelijke problemen?
2. Op welke manier worden ze aan de orde gesteld, uitgelegd en gebruikt?
3. Maakt u in uw lessen gebruik van deze analyseschema's en de uitleg van maatschappelijke problemen?
4. Zo ja, op welke manier?
5. Zo nee, waarom niet?
6. Vind u de schema's en de uitleg van maatschappelijke problemen zodanig omschreven dat u er in uw lessen mee kunt werken?
7. Maakt u in uw lessen gebruik van andere invalshoeken en schema's bij de analyse van maatschappelijke problemen?
8. Zo ja, van welke?
9. Heeft u suggesties ter verbetering van Hs 1, paragraaf 2?
10. Zo ja, op welke manier zou u deze terug willen zien in de lesstof?
11. Zo nee, waarom niet?

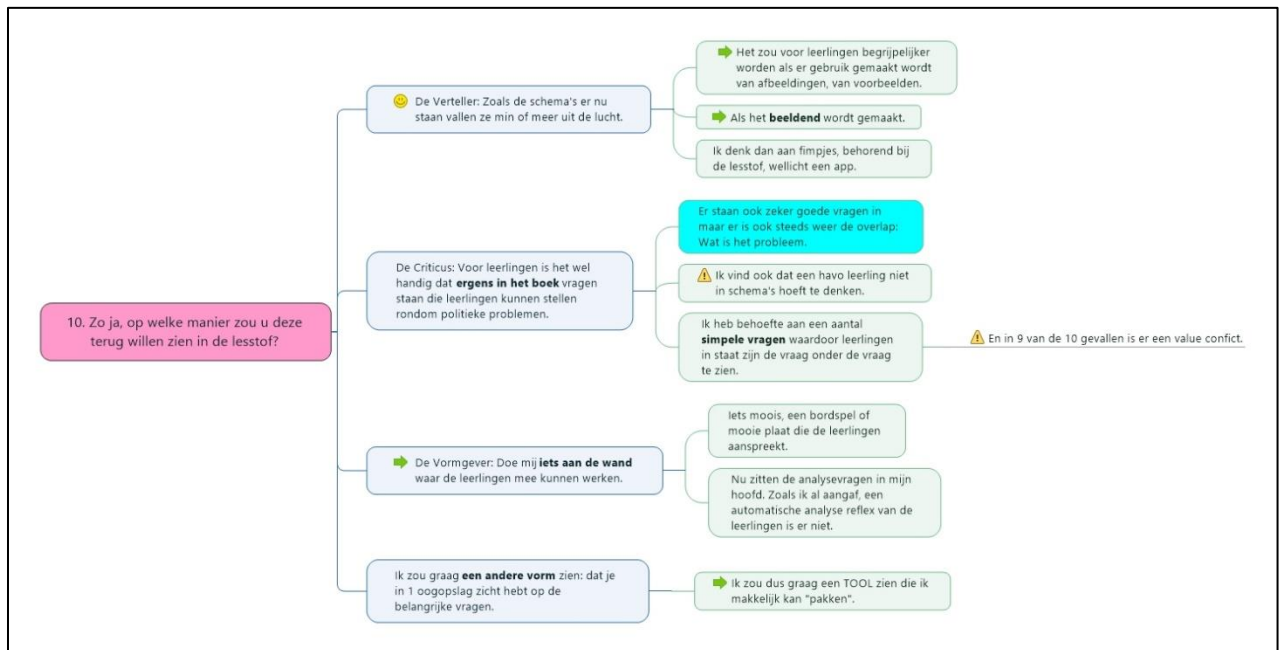
Bijlage 5: Voorbeeld fase 3, mindmap de Verteller



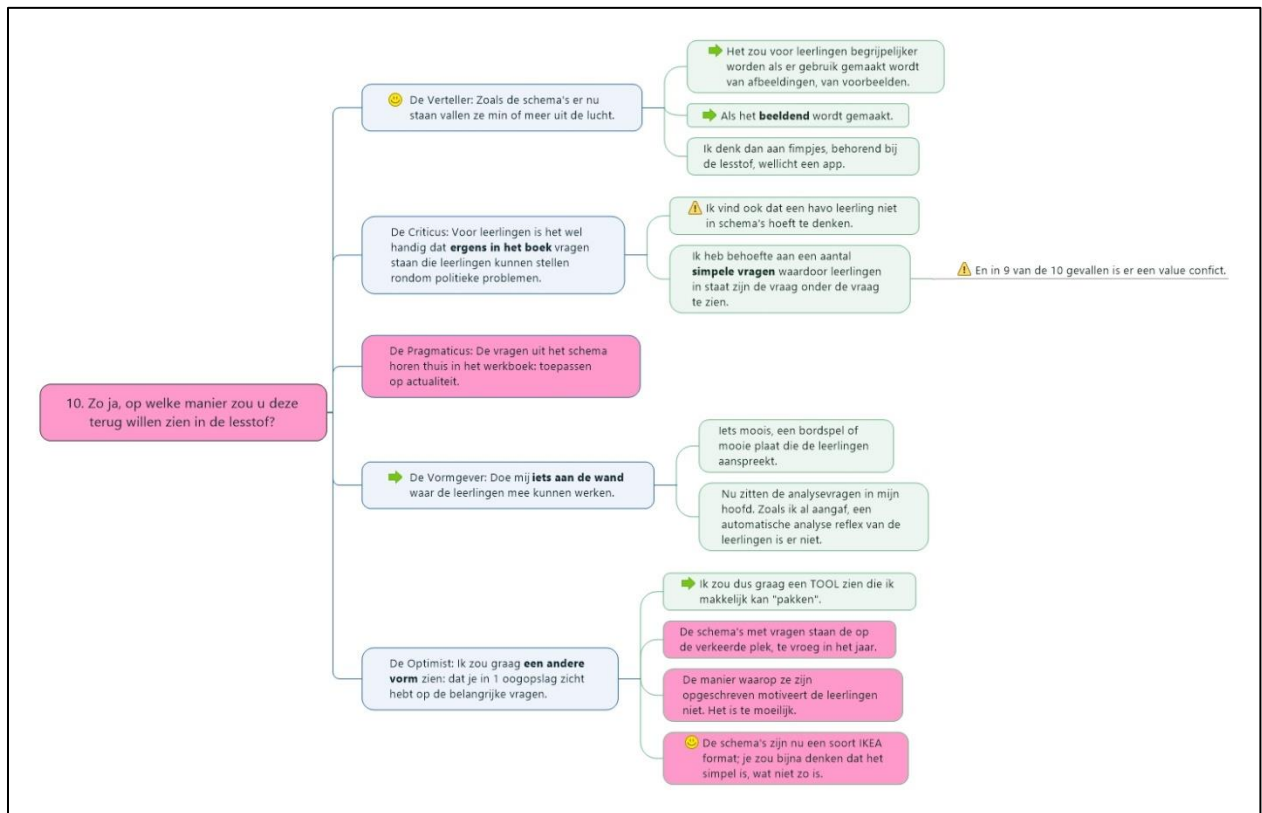
Bijlage 6: Voorbeeld fase 4, mindmap data vraag 10



Bijlage 7: Voorbeeld fase 5, mindmap data vraag 10



Bijlage 8: Voorbeeld fase 6, mindmap data vraag 10



Bijlage 9: Schema perspectieven Rubington and Weinberg

Ongewijzigd overgenomen BlackBoard Social Problems 2016-2017. Auteur: Quiente Kats.

Perspective	Definition	Causes	Conditions	Consequences	Solution	Criticism
Social Deviance	Social problems are violations of normative expectations. Deviant behaviour is behaviour deviating from social norms.	Inappropriate socialisation is the cause of deviant behavior. Socialization takes place within the context of primary groups relations.	Restricted opportunities for successful socialisation or to achieve goals legitimately. Increased opportunities to achieve goals illegitimately, feelings of stress	Negative role models Establishment of deviant sub-cultures Costs to society Anomie: lack of fit between culture's norms (goals) and appropriate ways to achieve (means)	Resocialization. Increase meaningful primary group contact with legitimate patterns of behavior. As legitimate opportunities increase, socially problematic behavior should decrease.	Fixation of cultural goals, class/racial focus: there is much more variation within society in values. What about personality, autonomy, psychology?
Labeling	Social problems appear when they are named by people. Conditions under which behaviors/situations are defined as problematic/deviant. Focus: process, subjectivity, reactions to deviance.	The cause of a social problem is ultimately the attention it receives from the public or from social control agents.	The label has a negative connotation (stigma). A labeled person is seen as deviant, expected to violate norms of conventional behavior (secondary deviance)	Reordering of human relations in a way that promotes further 'deviance'. This may limit the labeled person's life chances, lead him to elaborate the deviant role (secondary deviance)	Changing definitions (meaning of the label), being more tolerant The profit can be taken out of labeling: less labels.	Certain problems remain unexplained.
Critical Perspective	A situation that develops out of the exploitation of the working class.	Social problems are said to be inevitable in capitalist societies. The system of the class domination creates and sustains the social problem of crime (low class: crimes against property, white collar)	The extent and severity of class domination and conflict Working class consciousness Fluctuations in the business cycle	Social problems are proportional to advances in the stages of development of capitalism.	Political activism reform -> revolution	It's not a theory, but a descriptive political ideology, it doesn't specify conditions under which it can be disproved, more sources than political/economic
Social Constructivism	A social problem is a condition that became culturally defined as troublesome, widespread, changeable and in need of change. Crime: on the basis of social response to the behavior the person who engages in it.	The problem-defining activities people engage in as they seek a redress of grievances.	The process involving interaction between complainants, as initiators, and old or new agencies, as responders to their demands for redress.	Only empirical research can offer tentative answers to the question of consequences.	Silent on the question of solutions, research on the life course of defining process.	Showing how problems became problems, less on telling how to solve them. The perspective does not say much about policy implications.

Perspective	Definition	Causes	Conditions	Consequences	Solution	Criticism
Social Pathology	Persons/situations are considered as social problems if they interfere with the 'normal' working of the social organism (a form of illness, pathology). A violation of moral expectations.	Early: a failure in transmitting the moral norms to new members of the society (failing socialization); - Defectives - Dependents - Delinquents Later: a failure in transmitting the right values	First individual conditions; natural lack of ability in individuals. Later: societal conditions, failure of society	Survival of the fittest, moral erosion.	Nature versus nurture. Determinism: prison, camp etc. Social correction work: rehabilitation programs, moral education	What is normal? Who decides that? (value incompatibility)
Social disorganization	Social disorganization is the breakdown of effective social control within a community. There is a lack of control by traditional institutions over individuals. Breakdown of rules: normlessness, culture conflict, breakdown.	Social disorganization is the consequence of a community's inability to realize common values and solve the problems of its residents, resulting in the breakdown of effective social control within that community.	1. Collapse of institutional, community-based controls. People are responding to disorganized environmental conditions. 2. A result of rapid industrialization/urbanization / immigration (disturbance of equilibrium)	Individual: stress, personal disorganization (mental illness, alcoholism) System: - change to new equilibrium - continue to operate (no change) - breakdown	Bring dispersed parts of the social system back to an equilibrium. Immediate intervention, like repair or renovation, to create physical order. - Community building - Social control - Enforcing norms	An explanation downplays the significance of ethnic and cultural factors (theories can never fully explain, you need more than one to explain every part of the problem).
Value conflict	Social problems are social conditions that are incompatible with the values of some group whose members succeed in publicizing a call for action. (Social problems are what people think they are). 3 stages: awareness, policy determination, reform.	The root causes of social problems are conflicts of values or interests. Once opposition crystallizes into conflict a social problem is born.	Competition (between social groups), contact (between social groups). The social problems emerge out of the volatile mixture of objective condition and subjective definition.	- Polarization; culture wars - Clarification of values	- Consensus: parties can resolve the conflict on behalf of higher values shared by all parties - Trading: parties can bargain a trade of values can take place - Naked power: the group with the most power takes control	- It is a micro-level theory; there is no theoretical understanding of society - Significant groups define the problems - The theory doesn't give a solution to the problems

Perspective	Definition	Cause	Conditions	Consequences	Solution	Criticism
Social Deviance	Social problems are violations of normative expectations. Deviant behaviour is behaviour deviating from social norms.	Inappropriate socialisation is the cause of deviant behavior. Socialization takes place within the context of primary groups relations.	Restricted opportunities for successful socialisation or to achieve goals legitimately. Increased opportunities to achieve goals illegitimately, feelings of stress	Negative role models Establishment of deviant sub-cultures Costs to society Anomie: lack of fit between culture's norms (goals) and appropriate ways to achieve (means)	Resocialization. Increase meaningful primary group contact with legitimate patterns of behavior. As legitimate opportunities increase, socially problematic behavior should decrease.	Fixation of cultural goals, class/racial focus: there is much more variation within society in values. What about personality, autonomy, psychology?
Labeling	Social problems appear when they are named by people. Conditions under which behaviors / situations are defined as problematic deviant. Focus: process, subjectivity, reactions to deviance.	The cause of a social problem is ultimately the attention it receives from the public or from social control agents.	The label has a negative connotation (stigma). A labeled person is seen as deviant, expected to violate norms of conventional behavior (secondary deviance)	Reordering of human relations in a way that promotes further 'deviance'. This may limit the labeled person's life chances, lead him to elaborate the deviant role (secondary deviance)	Changing definitions (meaning of the label), being more tolerant The profit can be taken out of labeling: less labels.	Certain problems remain unexplained.
Critical Perspective	A situation that develops out of the exploitation of the working class.	Social problems are said to be inevitable in capitalist societies. The system of the class domination creates and sustains the social problem of crime (low class: crimes against property, white collar)	The extent and severity of class domination and conflict Working class consciousness Fluctuations in the business cycle	Social problems are proportional to advances in the stages of development of capitalism.	Political activism reform -> revolution	It's not a theory, but a descriptive political ideology; it doesn't specify conditions under which it can be disproved, more sources than political/economic
Social Constructivism	A social problem is a condition that became culturally defined as troublesome, widespread, changeable and in need of change. Crime: on the basis of social response to the behavior the person who engages in it.	The problem-defining activities people engage in as they seek a redress of grievances.	The process involving interaction between complainants, as initiators, and old or new agencies, as responders to their demands for redress.	Only empirical research can offer tentative answers to the question of consequences.	Silent on the question of solutions, research on the life course of defining process.	Showing how problems become problems, less on telling how to solve them. The perspective does not say much about policy implications.