

ONTWERPONDERZOEK:
RADICALISERING VAN
JONGEREN BESPREKEN IN DE
KLAS.
EEN LESSENSERIE
MAATSCHAPPIJLEER VOOR HAVO.

J.H. (Karin) Lammers
s1469371

Faculty of Behavioural Management and Social
Sciences
Onderzoek van onderwijs (10 EC)

dr. M.I. Jeliaskova
dr. H.G.M. Oosterwijk

2 Ontwerponderzoek: radicalisering van jongeren bespreken in de klas .

Voorwoord

Dit onderzoek had niet tot stand kunnen komen zonder de hulp en steun van vele mensen. Graag wil ik Margarita Jeliaskova, mijn scriptiebegeleider en collega, bedanken. Ik heb gedurende de opleiding veel van je mogen leren. Je wist me altijd weer even op scherp te zetten door je vragen en suggesties, waardoor ik telkens een stukje verder kwam. Hartelijk dank voor je constructieve feedback, de zachte schoppen in de goede richting en de gesprekken die we gehad hebben. Ook Herman Oosterwijk, mijn tweede beoordelaar, wil ik hartelijk danken voor zijn feedback en inspirerende gesprekken.

De respondenten die feedback hebben gegeven op mijn lesontwerp wil ik hartelijk danken. Jullie feedback heeft tot verdere inzichten geleid over hoe je controversiële vraagstukken bespreekt en hoe je een lessenserie goed in elkaar zet. Hierdoor heb ik mijn lessenserie kunnen verbeteren en veel mogen leren. Hartelijk dank voor de tijd en moeite die jullie hiervoor hebben genomen. Ook iedereen die mij geholpen heeft door het delen van mijn vraag om feedback: bedankt! Het bericht op LinkedIn is uiteindelijk door bijna 2000 mensen gezien.

Ook mijn studiegenoten en collega's wil ik graag bedanken. Rosalien van der Meer en Minette van Driesten, gezellige Nerdies, dank voor de gezellige studiemiddagen waarin we frustraties en ideeën deelden onder het genot van een muffin. Collega's van ELAN en Pre-U, dank voor de steun en feedback die jullie gegeven hebben. Ali Mokarram, Pieter Boerman, Ingrid Breymann en de honoursdocenten, dank voor jullie creatieve meedenken, steun en humor. Jan Volbers, dank voor de uren sparren, praten over (niet-)serieuze dingen onder het 'genot' van een kop koffie, en het relativeren.

Tot slot wil ik mijn vrienden en familie bedanken. Het was fijn om leuke dingen samen te doen ter afleiding of juist mijn verhaal bij jullie kwijt te kunnen. Speciale dank gaat naar mijn ouders, broer, zus en vriend. Jullie hebben me veel steun en advies gegeven, wat ik ontzettend waardeer. Koen, dank voor het luisteren, meekijken en ruimte geven, dat is fijn thuiskomen!

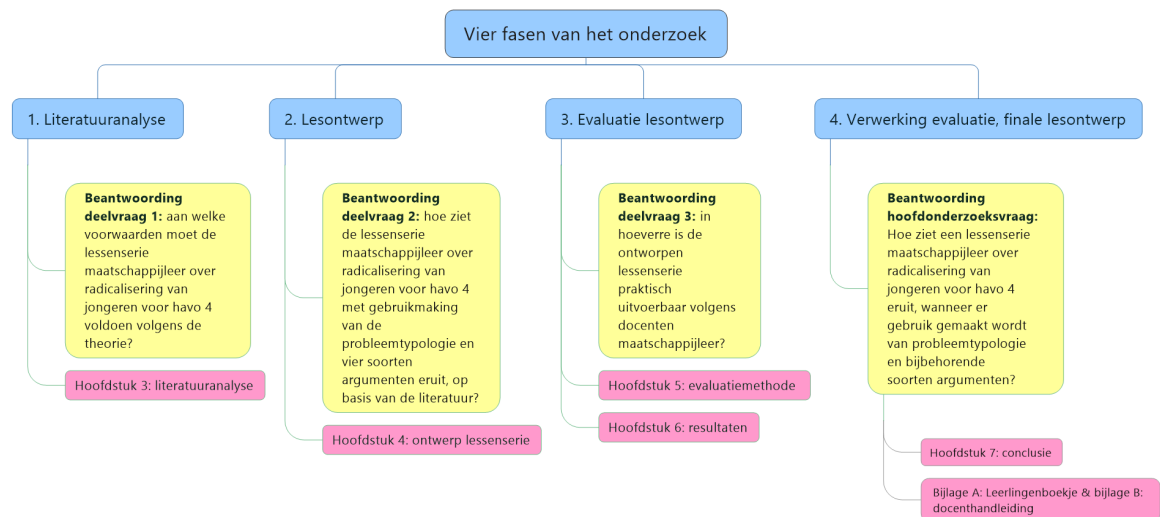
Karin Lammers

Enschede, januari 2018

Samenvatting

Binnen dit ontwerponderzoek is een lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 ontworpen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de theorie van probleemtypologie en bijbehorende argumenten. Het onderzoek bestaat uit vier fasen: literatuuranalyse, lesontwerp, evaluatie en verwerking van de evaluatie tot het definitieve lesontwerp. Een overzicht van de fasen en de onderzoeksvraag die in elke fase beantwoord wordt, is te vinden in figuur 1.

Figuur 1:
De vier
fasen van het
ontwerponderzoek



Uit de literatuuranalyse is gebleken dat een goede voorbereiding en het bespreken van verschillende (perspectieven op) oorzaken en oplossingen voor maatschappelijke problemen voorwaarden zijn voor de lessenserie. Ook wordt het raamwerk van probleemtypologie aangeraden, waarmee maatschappelijke problemen in te delen zijn op basis van de mate van zekerheid over kennis en oplossingen, en de eensgezindheid op waarden en normen. Tot slot leent de werkvorm discussie zich goed voor de lessenserie, met Open Space als specifieke uitwerking.

Op basis van de voorwaarden uit de literatuur heb ik een serie van vier lessen ontworpen, waarbij de leerlingen vanuit de hulpvraag van de directeur een concrete oplossing bedenken om radicalisering van jongeren op hun school tegen te gaan. Hiervoor nemen ze elke les vanuit een andere rol deel aan een Open Space: leerling, beleidsfilosoof, beleidsmaker en politicus.

Het lesontwerp is door middel van een vragenlijst en telefonisch interview ter evaluatie voorgelegd aan zeven docenten maatschappijleer. Zij gaven aan dat de lessense-

rie praktisch uitvoerbaar is. Verbetermogelijkheden zijn onder andere het aanpassen van de inleiding van het leerlingenboekje, concretere uitleg over de werkvorm Open Space in de docenthandleiding en het aanhouden van de lesboekdefinitie van een maatschappelijk probleem.

Op basis van deze evaluatie is de lessenserie verbeterd, zodat de leerlingen in vier lessen radicalisering van jongeren leren analyseren aan de hand van probleemtypologie en een oplossing voor het probleem van de directeur ontwerpen en presenteren.

Inhoudsopgave

1 Inleiding	9
1.1 Aanleiding	9
1.2 Radicalisering van jongeren	9
1.3 Kernbegrippen	10
1.3.1 Maatschappelijke problemen	11
1.3.2 Controversiële vraagstukken	11
1.3.3 Radicalisering als voorbeeld van een controversieel vraagstuk	12
1.3.4 Probleemtypologie en vier soorten argumenten	13
1.4 Richting probleemstelling	14
2 Onderzoeksvragen en opzet	16
2.1 Onderzoeksvragen	16
2.2 Opzet onderzoek	16
2.2.1 Ontwerponderzoek	17
2.2.2 Vier fasen van het onderzoek	17
3 Literatuuranalyse	19
3.1 Kernvoorwaarden voor bespreken controversiële vraagstukken	19
3.2 Probleemtypologie en vier soorten argumenten	20
3.2.1 Probleemtypologie	20
3.2.2 Vier soorten argumenten	22
3.3 Werkvormen voor bespreken controversiële vraagstukken	23
3.3.1 Drie soorten discussie	23
3.3.2 Open Space	24
3.4 Conclusies	26
4 Ontwerp lessenserie	28
4.1 Backward design	28
4.1.1 Leerdoelen opstellen	28
4.1.2 Bewijs van behalen leerdoelen	30
4.1.3 Lesinvulling	30
4.2 Beschrijving lesontwerp	31
4.2.1 Leerdoelen	31
4.2.2 Beoordelingsinstrumenten	32
4.2.3 Lesinvulling	33
4.2.4 Begeleidende materialen	34
4.3 Conclusies	35

5	Evaluatiemethode	36
5.1	Feedback verkrijgen	36
5.1.1	Middelen	36
5.1.2	Respondenten	37
5.2	Analyse van evaluatie	38
5.2.1	Codering	38
5.2.2	Uitwerking codering: 5 categorieën	39
5.2.3	Prioriteitniveaus feedback	40
6	Resultaten	42
6.1	Leerlingenboekje	42
6.2	Docenthandleiding	43
6.3	Beoordeling	44
6.4	Sleutelbegrippen	44
6.5	Lesopzet	45
6.6	Conclusies	46
7	Conclusie	47
7.1	Hoofdonderzoeksvraag: ontworpen lessenserie	48
7.2	Deelvraag 1: literatuuranalyse	48
7.3	Deelvraag 2: lesontwerp	49
7.4	Deelvraag 3: evaluatie lesontwerp	49
8	Discussie	51
8.1	Kanttekeningen	51
8.2	Suggesties voor vervolgonderzoek	52
8.2.1	Ontwerponderzoek: gehele ontwerpcyclus doorlopen	53
8.2.2	Verbeteringen in volgende versie van lessenserie	53
9	Bibliografie	54
A	Leerlingenboekje	57
A.1	Wat ga je leren?	58
A.2	Vorbereiding les 1: vier rollen	59
A.2.1	Leerling	59
A.2.2	Beleidsfilosoof	59
A.2.3	Beleidsontwerper	59
A.2.4	Politicus	60
A.3	Vorbereiding les 2: vier soorten problemen	60
A.3.1	Maatschappelijk probleem	60
A.3.2	Vier soorten problemen	61
A.3.3	Opdracht: 4 soorten problemen	63
A.3.4	Soort argumenten per probleemtype	63
A.3.5	Samenvatting theorie	66
A.4	Vorbereiding les 3: huiswerkopdracht	67
A.5	Vorbereiding les 4: presentatie oplossing	68
A.6	Beoordeling	68
A.6.1	Beoordelingsrubric huiswerkopdracht	68

A.6.2	Beoordeling individuele deelname	69
A.6.3	Beoordeling groepspresentatie	70
B	Docenthandleiding	72
B.1	Achtergrondinformatie	72
B.2	Doelgroep	73
B.3	Algemene ontwerpkeuzes	73
B.4	Inbedding lesprogramma	73
B.5	Theoretische achtergrond	74
B.5.1	Maatschappelijk probleem	74
B.5.2	Vier soorten problemen	74
B.5.3	Soort argumenten per probleemtype	77
B.5.4	Samenvatting theorie	79
B.5.5	Maatschappelijk probleem	79
B.5.6	4 rollen in beleidsproces	80
B.5.7	Open Space	81
B.6	Vorbereiding	82
B.7	Lesverdeling	83
B.7.1	Les 1 - leerling	83
B.7.2	Les 2 - beleidsfilosoof	85
B.7.3	Les 3 - beleidsmaker	87
B.7.4	Les 4 - politicus	88
B.8	Antwoorden huiswerkopdracht voor les 2	90
B.9	Praktische informatie	90
B.10	Beoordeling	91
B.10.1	Beoordelingsrubric huiswerkopdracht	92
B.10.2	Beoordeling individuele deelname	92
B.10.3	Beoordeling groepspresentatie	93
C	Open Space beschrijving	95
D	Uitnodiging deelname onderzoek	98
E	Evaluatieformulier	101
F	Interviewleidraad	106
G	Respondenten	108

Hoofdstuk 1

Inleiding

1.1 Aanleiding

22 maart 2016, aanslagen in Brussel. Ik gaf maatschappijleerles aan een havo 4-klas en moest ineens, onvoorbereid, lesgeven over dit heftige en actuele onderwerp. De leerlingen waren onder de indruk en zaten vol met vragen: wat is er gebeurd? Waarom gebeurt dit? Zijn wij nog wel veilig? Ik heb geprobeerd zoveel mogelijk bij de feiten te blijven - voor zover beschikbaar! - en de leerlingen ruimte te geven voor hun emoties. De les werd een combinatie van samen nieuwswebsites opzoeken, achtergrondinformatie over IS geven en leerlingen met elkaar laten praten in groepjes dan wel klassikaal.

Ik vond het erg spannend om zo'n heftig en actueel onderwerp te bespreken. Ik had het gevoel dat ik niet genoeg 'gereedschap' had om deze maatschappijleerles goed op te zetten. Wat als de emoties te hoog oplopen, hoe ga ik daarmee om? Achteraf gezien ben ik vooral trots op mezelf dat ik deze les heb gegeven. De leerlingen gaven aan dat ze het enorm waarderen dat ik de ruimte had gemaakt om dit te bespreken, want het werd nauwelijks besproken in andere lessen. De emoties waren zeker aanwezig, maar door de leerlingen over de gebeurtenis te laten praten met elkaar konden ze deze ook kwijt. Het was enorm gaaf om te zien hoe de samenhang van de klas werd vergroot door dit onderwerp te bespreken.

Deze les gaf voor mij aan hoe belangrijk het is om een dergelijk spannend, controversieel onderwerp te bespreken in de klas. Ik wilde graag meer handvatten over hoe je zo'n onderwerp goed kunt bespreken bij maatschappijleer in een havo 4-klas. Hoe kun je gestructureerd een onderwerp bespreken dat verschillende meningen en emoties oproept bij leerlingen? Hoe zorg je voor een balans tussen feiten en meningen? De zoektocht naar deze middelen was de start van mijn afstudeeronderzoek.

1.2 Radicalisering van jongeren

Er bestaan verschillende handvatten en methodes om controversiële vraagstukken, zoals de aanslagen in Brussel, te bespreken in de klas. Ik vroeg mij vooral af hoe

je deze handvatten kunt vertalen naar een concrete maatschappijleerles voor havo 4 met een actuele casus. Oftewel: hoe pas je zo'n methode toe in een les of lessenserie maatschappijleer?

Hiervoor ben ik op zoek gegaan naar een actuele casus die bekendstaat als 'moeilijk' of 'spannend' om te bespreken in de klas. Radicalisering van jongeren in zo'n casus. Dit onderwerp kwam veel voor in het nieuws, getuige de vele artikelen hierover (NOS, 2016) (De Koning, 2015) (Djabani, 2016). Margarith Kleijwegt heeft in 2016 een rapport geschreven over het omgaan met 'gescheiden werelden' en radicalisering in de klas (Kleijwegt, 2016). Vanuit de overheid en in de media kwamen hierna berichten dat dit onderwerp in scholen besproken moet worden, om radicalisering van jongeren te voorkomen (Kleijwegt, 2016). Radicalisering van jongeren is dus een actueel onderwerp dat volgens meerdere partijen in de klas besproken moet worden.

Hierna heb ik gezocht naar kant-en-klare lessenseries over radicalisering van jongeren. Ik wilde namelijk handvatten om een moeilijk onderwerp te bespreken toepassen in een lessenserie. Als dit al gedaan was door anderen, kon ik beter op zoek gaan naar een andere casus. In het Verenigd Koninkrijk bleken een aantal lesmethodes ontwikkeld te zijn om radicalisering van jongeren te bespreken in de klas. "Learning Together to be Safe: a toolkit to help schools contribute to the prevention of violent extremism" (Coppock, 2014, p. 115) is een uitgebreid pakket aan tips en tools om extremisme te bespreken op school. Het bevat onder andere informatie over extremisme in het Verenigd Koninkrijk en wat de overheid doet, en geeft veel tips voor acties die ondernomen kunnen worden. Deze tips zijn vrij algemeen, zoals het leggen van verbanden met andere mensen uit de gemeenschap en het identificeren van noodzakelijke vaardigheden. Ze zijn nog niet concreet toegepast op een lessenserie (Department for children, schools and families & Association of Colleges, 2009, p. 23). Bij de "Zak" methode (Reeves, 2015) wordt een sociale mediasite gesimuleerd. Het doel van de methode is het faciliteren van discussies over controversiële onderwerpen zoals extremisme, radicalisering en internetveiligheid (Reeves, 2015, p. 23). Ook dit pakket is bruikbaar voor verschillende onderwerpen en is niet in een concrete lessenserie uitgewerkt. Uit deze zoektocht bleek dat er nog geen bruikbare lessenserie voor maatschappijleer is over radicalisering van jongeren.

Radicalisering van jongeren blijkt een actueel onderwerp te zijn waarover nog geen kant-en-klare lessenserie voor maatschappijleer in havo 4 beschikbaar is. Daarom leent het onderwerp zich goed als casus in een zelfgemaakte lessenserie waarbij ik de theoretische handvatten voor het bespreken van controversiële vraagstukken toepas.

1.3 Kernbegrippen

In dit onderzoek maak ik gebruik van een aantal kernbegrippen, zoals maatschappelijke problemen, controversiële vraagstukken en radicalisering. Ook gebruik ik twee theorieën die als handvat dienen voor het bespreken van controversiële vraagstukken: probleemtypologie en vier soorten argumenten. In deze paragraaf beschrijf ik deze kernbegrippen en -theorieën.

1.3.1 Maatschappelijke problemen

Een maatschappelijk probleem is volgens de auteurs van de maatschappijleerlesmethode “Seneca” een probleem waarmee veel mensen te maken hebben, waarbij vaak onenigheid is over de oorzaak en oplossing en dat niet door een paar individuen opgelost kan worden. Vaak wordt de overheid daarom betrokken bij het oplossen ervan (A. Olgers, Schra & Veldman, 2012, p. 19). De auteurs van de lesmethode “Thema’s maatschappijleer” gebruiken een soortgelijke definitie, want een maatschappelijk probleem wordt gekenmerkt door gevolgen voor grote groepen in de samenleving, het kan alleen gemeenschappelijk opgelost worden, waardoor de overheid zich ermee bemoeit, en het heeft te maken met tegenstellingen (Schuijt, Adriaans, Middelkoop, Rijpkema & Schuurman, 2012, p. 10).

M. Jeliaskova en R. Hoppe hanteren een kortere definitie van een maatschappelijk probleem. Volgens hen is dit “een aanduiding van het verschil tussen wat nu is en tussen wat in de (nabije of verder weg gelegen toekomst) moet zijn” (Jeliaskova & Hoppe, 2012, p. 24). In deze definitie wordt geen richting gegeven over wie er met het probleem te maken hebben of wie dit zou moeten oplossen, zoals in de definities van de lesboeken.

Aangezien ik de definitie van een maatschappelijk probleem gebruik in mijn lessen-serie, houd ik de definitie van de auteurs van lesmethode Seneca aan: “een probleem waarmee veel mensen te maken hebben, waarbij vaak onenigheid is over de oorzaak en oplossing en dat niet door een paar individuen opgelost kan worden. Vaak wordt de overheid daarom betrokken bij het oplossen ervan.” Dit geeft de leerlingen namelijk een eenduidige definitie die waarschijnlijk overeenkomt met hun lesmethode, aangezien Seneca en Thema’s twee veelgebruikte lesmethodes zijn. Hierdoor voorkom ik verwarring in verband met een nieuwe definitie die niet overeenkomt met wat ze eerder al geleerd hebben.

1.3.2 Controversiële vraagstukken

Sommige maatschappelijke problemen zijn controversieel, andere zijn dat niet. Hieronder leg ik uit wat een controversieel vraagstuk inhoudt.

C. Oulton, V. Day, J. Dillon en M. Grace beschrijven een aantal definities van controversiële vraagstukken zoals door verschillende auteurs omschreven (Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004). Zo is een onderwerp volgens R. Stradlin controversieel wanneer “onze maatschappij duidelijk verdeeld is en significante groepen binnen de maatschappij conflicterende verklaringen of oplossingen presenteren gebaseerd op alternatieve waarden” (Stradlin, 1985, 170, p. 9)¹. C. Oulton et al. voegen hier aan toe dat een controversieel vraagstuk niet altijd opgelost kan worden door logica, omdat er emoties bij betrokken zijn (Oulton e.a., 2004, p. 505). Ook benadrukken zij dat het hebben van verschillende waarden kan leiden tot verschillende wereldbeelden. Deze wereldbeelden zorgen voor diverse interpretaties van feiten, met als gevolg een verschil in opvatting van oorzaken en oplossingen van een probleem (Oulton e.a., 2004, p. 505).

D. Hess heeft veelvuldig onderzoek gedaan naar het bespreken van controversiële vraagstukken in de klas. Zij schrijft hierbij over “controversiële politieke vraagstuk-

¹ Alle Engeltalige citaten zijn door mij vertaald

ken" (Hess, 2009, pp. 5, 37-38), hiermee geeft ze aan dat een controversieel vraagstuk per definitie politiek is. Controversiële vraagstukken zijn volgens D. Hess "questions of public policy that spark significant disagreement. These are authentic questions about the kinds of public policies that should be adopted to address public problems. They are not hypothetical." (Hess, 2009, p. 37). Met deze definitie geeft D. Hess aan dat er een grote mate van onenigheid is over de vraagstukken, zoals R. Stradling ook aangaf. Ze gaat echter niet in op de reden van onenigheid, waar R. Stradlin zegt dat dit komt door alternatieve waarden en C. Oulton et al aangeven dat deze waarden leiden tot verschillende wereldbeelden die verschillende interpretaties van feiten als gevolg hebben.

Doordat D. Hess de reden van onenigheid over een probleem openlaat, is er gelegenheid om dit per probleem te onderzoeken. Voor dit onderzoek houd ik daarom haar definitie van een controversieel vraagstuk aan. Deze definitie luidt, in mijn vrije vertaling: "controversiële vraagstukken zijn vragen over publiek beleid die significante onenigheid oproepen. Dit zijn vragen over het soort publiek beleid dat gemaakt moet worden om publieke problemen op te lossen."

1.3.3 Radicalisering als voorbeeld van een controversieel vraagstuk

Radicalisme wordt door M. Slootman en J. Tillie omschreven als "een proces van verwijdering van de samenleving, een proces van delegitimatie. Het kenmerkt zich door een toenemend wantrouwen ten aanzien van het maatschappelijke en politieke systeem." (Slootman & Tillie, 2006, p. 24). Dit vind ik een goede omschrijving van radicalisme, omdat het mijns inziens de kern van het probleem laat zien: wantrouwen en verwijdering van de maatschappij.

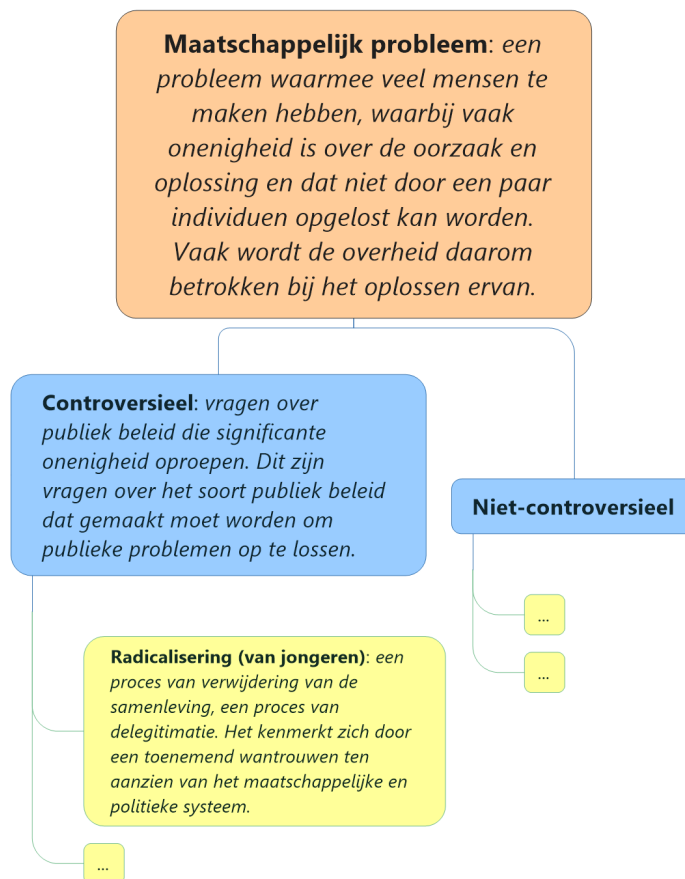
Aangezien radicalisering gekenmerkt wordt door een proces van verwijdering van de samenleving en wantrouwen tegenover het maatschappelijke en politieke systeem, bedreigt dit de huidige democratische inrichting van de maatschappij. Het is daarom een publiek probleem dat publiek beleid nodig heeft om opgelost te worden.

De meningen over welk soort publiek beleid nodig is om radicalisering tegen te gaan lopen uiteen. Het ministerie van Sociale Zaken wil docenten en jongerenwerkers ondersteunen in het signaleren van radicalisering (Huisman, 2017). Zij zijn van mening dat door het vroegtijdig signaleren van potentieel radicaliseringsgedrag het uiteindelijke radicaliseren teruggedrongen kan worden. Voormalig geradicaliseerde Massoud Djabani zegt dat het juist belangrijk is om "ankers" te hebben in de maatschappij, dus de overheid en directe omgeving van mensen moeten "onze deur open [] houden" (Djabani, 2016). Het Samenwerkingsverband van Marokkaanse Nederlanders schrijft in de brochure "hulp bij radicalisering" dat de samenleving en ouders van potentieel radicaliserende jongeren in staat moeten worden om signalen van radicalisering op tijd op te merken (Samenwerkingsverband van Marokkaanse Nederlanders, 2017, p. 2). Deze opvattingen geven aan dat er significante onenigheid is over welk publiek beleid gemaakt moet worden om het publieke probleem op te lossen.

Radicalisering is dus een voorbeeld van een controversieel vraagstuk, want het is een vraag over het soort publieke beleid dat gemaakt moet worden om een publiek probleem op te lossen dat veel onenigheid oproept. De verhouding van de kernbegrippen

maatschappelijk probleem, controversieel vraagstuk en radicalisering van jongeren is te zien in figuur 1.1.

Figuur 1.1:
Schematische
weergave
van de
kernbegrippen

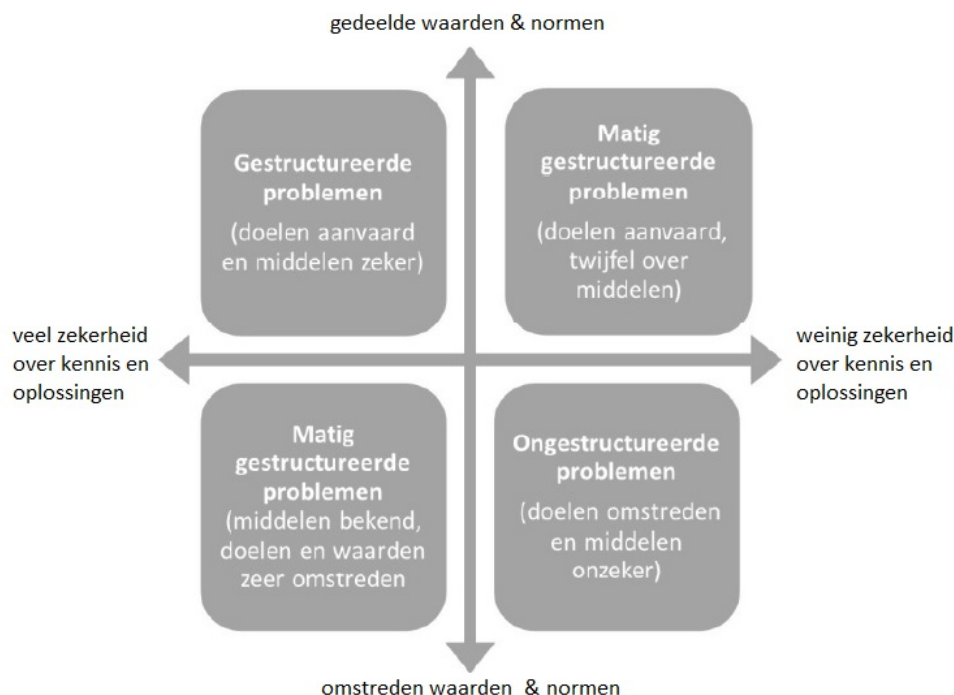


1.3.4 Probleemtypologie en vier soorten argumenten

Volgens de probleemtypologie van M. Jeliaskova en R. Hoppe is een maatschappelijk probleem in te delen in twee categorieën: de zekerheid over kennis en oplossingen en de waarden en normen (Jeliaskova & Hoppe, 2012). Hierdoor ontstaan er vier soorten maatschappelijke problemen, zoals weergegeven in figuur 1.2.

Gestructureerde problemen zijn niet-controversiële problemen, want hierbij zijn de waarden en normen gedeeld en is er veel zekerheid over kennis en oplossingen. De matig gestructureerde- en ongestructureerde problemen zijn wel controversieel, omdat er significante onenigheid is over welk soort publiek beleid gemaakt moet worden om het publieke probleem op te lossen. Ongestructureerde problemen zijn hierbij het meest controversieel. Bij de matig gestructureerde problemen is er namelijk weinig zekerheid over kennis en oplossingen óf de waarden en normen zijn omstreden. Bij een ongestructureerd probleem zijn de waarden en normen omstreden en is er weinig zekerheid over kennis en oplossingen. Om een maatschappelijk probleem op te lossen, is het nodig dat dit als gestructureerd probleem omschreven wordt, zodat er gezamenlijk een oplossing gekozen kan worden.

Figuur 1.2: De twee dimensies van probleemt看typologie en de vier verschillende soorten problemen (Jeliazkova & Hoppe, 2012, p. 25)



Om een maatschappelijk probleem gezamenlijk te kunnen bespreken, is het belangrijk om te weten welk soort probleem het is. Zo weet iedereen op welk niveau de discussie zich bevindt: gedeelde of omstreden normen en waarden; veel of weinig zekerheid over kennis en oplossingen? F. Fischer heeft voor elk soort maatschappelijk probleem de gebruikte soort argumenten beschreven. Zo is aan de argumentatie te herkennen over welk soort probleem men discussieert en kan besloten worden op één probleemniveau te gaan discussiëren (Fischer, 1995).

Het gebruik van probleemt看typologie en de bijbehorende soorten argumenten geeft een kader waarbinnen controversiële vraagstukken zoals radicalisering van jongeren besproken kan worden. Hierbij kan door middel van de soorten argumenten bewustwording worden gekweekt over het niveau waarop een discussie zich bevindt. Dit kader geeft leerlingen houvast over de oorzaken van onenigheid over een maatschappelijk probleem. Ook maakt het ze ervan bewust dat een probleem gestructureerd moet zijn om het te kunnen oplossen. Er moeten dus eerst gedeelde waarden en normen en zekerheid over kennis en oplossingen gevonden worden, voordat het probleem opgelost kan worden.

1.4 Richting probleemstelling

De les over de aanslagen in Brussel was voor mij aanleiding om na te denken over hoe je een controversieel vraagstuk “goed” bespreekt in de klas. Tijdens de colleges vakdidactiek maatschappijleer werd de probleemt看typologie uitgebreid besproken als middel om maatschappelijke problemen gestructureerd te behandelen in de klas. Ik herkende in dit model een “handvat” om controversiële vraagstukken te bespreken, en vroeg mij daarop af hoe je deze theorie in kunt zetten in een les over een actuele, casus van een controversieel vraagstuk. Als actuele casus vond ik radicalisering van

jongeren, omdat dit aan alle kenmerken van een controversieel vraagstuk voldoet en veel in het nieuws voorkwam. Ik wilde deze elementen graag samenvoegen in een lessenserie, zodat ik de concrete handvatten uit kon werken in een kant-en-klaarpakket voor mij als maatschappijleerdocent. Tezamen is dit de probleemstelling, die leidt tot mijn onderzoeksvraag:

“Hoe ziet een lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 eruit, wanneer er gebruik gemaakt wordt van probleemtypologie en bijbehorende soorten argumenten?”

Hoofdstuk 2

Onderzoeksvragen en opzet

Nu de aanleiding, kernbegrippen en de richting van de probleemstelling van mijn onderzoek besproken zijn, is het tijd de onderzoeksvragen te bespreken. Ik benoem in dit hoofdstuk eerst deze onderzoeksvragen, daarna bespreek ik opzet van het onderzoek. Hierbij wordt vermeld in welk onderdeel van dit onderzoeksverslag welke deelvraag behandeld wordt.

2.1 Onderzoeksvragen

Naar aanleiding van de probleemstelling zoals genoemd in de inleiding, is de hoofdoorzoeksvraag van dit onderzoek:

“Hoe ziet een lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 eruit, wanneer er gebruik gemaakt wordt van probleemtypologie en bijbehorende soorten argumenten?”

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden en een lessenserie te ontwerpen zijn er drie deelvragen:

1. Aan welke voorwaarden moet de lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 voldoen volgens de theorie?
2. Hoe ziet de lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren met gebruikmaking van de probleemtypologie en vier soorten argumenten eruit?
3. In hoeverre is de ontworpen lessenserie praktisch uitvoerbaar volgens docenten maatschappijleer?

2.2 Opzet onderzoek

Dit onderzoek is een ontwerponderzoek. Hieronder zal ik uitleggen wat dat inhoudt en welke gedeelten van een ontwerponderzoek ik uit heb gevoerd. Daarna leg ik de onderzoeksopzet uit, oftewel de verschillende onderdelen van het onderzoek die gezamenlijk leiden tot een beantwoording van de onderzoeksvragen.

2.2.1 Ontwerponderzoek

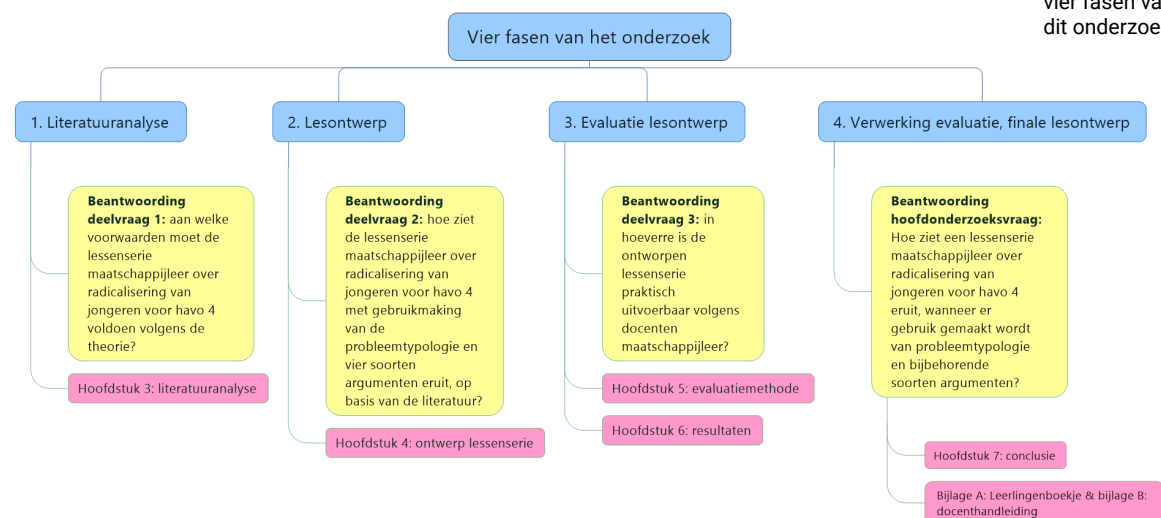
Dit onderzoek van onderwijs is een “ontwerponderzoek”: een “ontwerpproces [dat] doelgericht en systematisch wordt uitgevoerd” (Van der Donk & Van Lanen, 2016, p. 51). Doel hierbij is een onderwijsprobleem op te lossen door een onderwijsontwerp, zoals een lessenserie, te maken. Hierbij worden vier fasen onderscheiden: de vooronderzoeksfase, de ontwerpfase - prototype ontwikkelen, ontwerpfase - micro-evaluatie en ontwerpfase - uitproberen (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008, 4).

Bij de vooronderzoeksfase wordt het onderwijsprobleem verkend, geanalyseerd en wordt er een programma van eisen opgesteld op basis van literatuur. Bij ontwerpfase - prototype ontwikkelen wordt een eerste versie van het onderwijsontwerp gemaakt. Dit prototype wordt in een volgende fase geëvalueerd door een micro-evaluatie, oftewel door het voor te leggen aan een beperkt aantal experts, om de praktische bruikbaarheid te onderzoeken. De feedback die hieruit voortkomt wordt verwerkt, waarna het prototype getest wordt tijdens de laatste fase van het ontwerpen. Mijn onderzoek doorloopt de eerste drie delen van ontwerponderzoek: vooronderzoek, het ontwerpen van een prototype en evaluatie van het prototype. Omwille van de tijd is het niet mogelijk om de lessenserie ook te testen, oftewel de vierde fase van ontwerponderzoek uit te voeren.

2.2.2 Vier fasen van het onderzoek

Dit onderzoek bestaat uit vier fasen. De eerste fase is de literatuuranalyse, oftewel het vooronderzoek. De tweede fase is het ontwerpen van de eerste versie van de lessenserie, het prototype. De derde fase is de evaluatie van deze lessenserie. De vierde fase is het verwerken van de evaluatie tot een verbeterde versie van de lessenserie. Elke fase beantwoordt een onderzoeks(deel)vraag, zoals te zien is in het overzicht van figuur 2.1. Hieronder beschrijf ik per fase wat het inhoudt, welke vraag beantwoord wordt en waar het onderdeel te vinden is.

Figuur 2.1: De vier fasen van dit onderzoek



De eerste fase van dit onderzoek is de literatuuranalyse. Hierin beantwoord ik de eer-

ste deelvraag: “aan welke voorwaarden moet de lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 voldoen volgens de theorie?”. Ik beschrijf wat de literatuur zegt over drie onderdelen: ten eerste de kernvoorwaarden voor het omgaan met controversiële vraagstukken in de klas, ten tweede de probleemtypologie en bijbehorende argumenten en ten derde de werkvormen die geschikt zijn voor het bespreken van controversiële vraagstukken in de klas. Zoals E. van den Berg en W. Kouwenhoven aangeven is het belangrijk om een literatuuranalyse te doen alvorens te ontwerpen, zodat de meest recente theoretische inzichten verwerkt kunnen worden in een ontwerp (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008, 4, p. 22). De uitwerking van de literatuuranalyse is te vinden in hoofdstuk 3.

De tweede fase van dit onderzoek is het ontwerp van de eerste versie van de lessenserie, het prototype. Hiermee beantwoord ik de tweede deelvraag: “hoe ziet de lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 met gebruikmaking van de probleemtypologie en vier soorten argumenten eruit, op basis van de literatuur?” De beschrijving van dit ontwerp is te vinden in hoofdstuk 4.

De derde fase van dit onderzoek is de evaluatie van het lesontwerp op praktische uitvoerbaarheid. Hiermee beantwoord ik de derde deelvraag: “in hoeverre is de ontworpen lessenserie praktisch uitvoerbaar volgens docenten maatschappijleer?” Door te evalueren kan worden nagegaan of het ontwerp praktisch uitvoerbaar is volgens experts en welke verbeteringen nodig zijn om de lessenserie beter uitvoerbaar te maken. In hoofdstuk 5, evaluatiemethode, beschrijf ik hoe ik de lessenserie heb geëvalueerd en hoe ik deze uitkomsten heb geanalyseerd. In hoofdstuk 6, resultaten, geef ik de evaluatie-uitkomsten weer. Ik beschrijf wat de feedback was en wat ik hiermee heb gedaan.

De vierde fase van dit onderzoek is de verwerking van de evaluatie tot het uiteindelijke product: de definitieve lessenserie. Hiermee beantwoord ik de hoofdonderzoeksvraag: “hoe ziet een lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 eruit, wanneer er gebruik gemaakt wordt van probleemtypologie en bijbehorende soorten argumenten?” De beantwoording van deze vraag is te vinden in het conclusiehoofdstuk (7), de daadwerkelijke lessenserie is te vinden in bijlagen B en A.

Hoofdstuk 3

Literatuuranalyse

Om tot een goed ontwerp van mijn lessenserie te komen, is het belangrijk om te bestuderen aan welke voorwaarden de lessenserie moet voldoen volgens de literatuur. Zoals in het vorige hoofdstuk beschreven is dit de eerste fase van mijn onderzoek. In dit hoofdstuk zal ik daarom de eerste deelvraag behandelen: “aan welke voorwaarden moet de lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 voldoen volgens de theorie?”

Ik bespreek hiervoor drie theoretische onderdelen. Ten eerste bespreek ik de kernvoorwaarden voor het omgaan met controversiële vraagstukken in de les. Ten tweede wat probleemtypologie en de vier soorten argumenten zijn. Ten derde welke werkvormen volgens de literatuur geschikt zijn voor het bespreken van controversiële vraagstukken in de les. Aan het einde van dit hoofdstuk geef ik een overzicht van de voorwaarden waaraan de lessenserie volgens de literatuur moet voldoen.

3.1 Kernvoorwaarden voor bespreken controversiële vraagstukken

Volgens de literatuur zijn er twee kernvoorwaarden voor het bespreken van controversiële vraagstukken. De eerste voorwaarde is een goede voorbereiding door leerling en docent, door achtergrondinformatie te bestuderen. De tweede voorwaarde is het bespreken van verschillende oorzaken en oplossingen van maatschappelijke problemen en de verschillende perspectieven hierop.

De eerste kernvoorwaarde om een controversieel vraagstuk in de klas goed te kunnen bespreken is het volgens W. Parker het bestuderen van achtergrondmaterialen (Parker, 2003). Als iedereen dezelfde informatie bestudeerd ontstaat er namelijk een gedeeld begrip en start iedereen vanuit dezelfde kennis. Hierdoor kan er door de docent en leerlingen meer de diepte in gegaan worden met het bespreken van het controversiële vraagstuk.

Een algehele goede voorbereiding is ook volgens D. Hess noodzakelijk om een controversieel vraagstuk goed te kunnen bespreken. Zij benadrukt dat de achtergrondinformatie moet bestaan uit informatie over zowel de oorzaken, middelen als ook de

verschillende perspectieven van mensen hierop (Hess, 2009)(Parker & Hess, 2001). Door de oorzaken van een probleem te bestuderen samen met mogelijke oplossingen, kunnen leerlingen aangeven wat de voor- en nadelen zijn van een oplossing. Dit kunnen ze ondersteunen door argumenten over de mogelijke oorzaken. Door ook te bestuderen welke (groepen) mensen welke visie hebben, leren de jongeren verschillende visies te zien en te ontrafelen (Oulton e.a., 2004, p. 491). Door het bestuderen van deze oorzaken, middelen en verschillende perspectieven ontstaat een gedeeld begrip en gedeelde focus van het probleem, wat een goede basis is voor het bespreken van het onderwerp (Parker & Hess, 2001).

De tweede voorwaarde voor het bespreken van een controversieel vraagstuk in de klas is volgens D. Hess het bespreken van verschillende oorzaken en mogelijke oplossingen van een maatschappelijk probleem. Ook de verschillende perspectieven op de oorzaken en oplossingen dienen besproken worden. Door dit bespreken wordt de kennis die leerlingen opgedaan hebben in het bestuderen van achtergrondinformatie verdiept en in context geplaatst (Hess, 2009). Ze leren namelijk de verschillende oorzaken en middelen te bespreken en de diverse perspectieven te begrijpen. Daarmee ervaren ze welke tegenstrijdigheden hiermee gepaard gaan, want niet iedereen in de klas zal dezelfde mening hebben over de oorzaken en oplossingen. De leerlingen leren hierdoor ook hoe men tot een gezamenlijk inzicht kan komen (Parker & Hess, 2001).

3.2 Probleemtypologie en vier soorten argumenten

Een les over een controversieel vraagstuk moet niet alleen voldoen aan de bovengenoemde kernvoorwaarden, het is ook van belang dat er een raamwerk is waarbinnen het controversiële vraagstuk besproken wordt. In dit onderzoek maak ik daarvoor gebruik van de probleemtypologie van M. Jeliaskova en R. Hoppe, ondersteund met de vier soorten argumenten van F. Fischer. In de inleiding is al kort een beeld geschetst van wat dit raamwerk inhoudt, hieronder zal ik dit uitgebreider toelichten.

3.2.1 Probleemtypologie

Zoals in de inleiding is omschreven, is de probleemtypologie een methode om een maatschappelijk probleem te structureren en analyseren. Hiervoor wordt gebruikt gemaakt van twee assen om een maatschappelijk probleem op in te delen: zekerheid van kennis en oplossingen; en waarden en normen. Op basis hiervan zijn er vier verschillende soorten maatschappelijke problemen te onderscheiden. Ik leg eerst uit wat beide assen inhouden, waarna ik de vier specifieke soorten problemen beschrijf.

‘Zekerheid over kennis en oplossingen’ geeft aan in welke mate er informatie beschikbaar is die leidt tot mogelijke oplossingen (Jeliaskova & Hoppe, 2012). Momenteel is er bijvoorbeeld veel wetenschappelijke kennis over verkeersveiligheid, waardoor er veel zekerheid is over kennis en oplossingen over het verbeteren van deze veiligheid. Over de invloed van genmutaties is veel minder wetenschappelijke kennis beschikbaar, waardoor er weinig zekerheid is over de inzet hiervan als oplossing van een

probleem. Het kenmerk 'waarden en normen' omvat de mate waarin bepaalde waarden en normen gedeeld worden of juist omstreden zijn (Jeliazkova & Hoppe, 2012). Het gaat hierbij om het doel dat door een bepaalde oplossing behaald moet worden. Wanneer waarden en normen verschillen, zullen ook de beoogde oplossingen verschillen. Dit bemoeilijkt het vinden van een oplossing.

Door de assen te combineren ontstaan er vier soorten maatschappelijke problemen: gestructureerde problemen, matig gestructureerde problemen met consensus over de doelen, matig gestructureerde problemen met consensus over de middelen en ongestructureerde problemen (Jeliazkova & Hoppe, 2012).

Bij een gestructureerd probleem is er veel zekerheid over kennis en oplossingen en heeft men gedeelde waarden en normen. Hierbij is men het eens over de beschikbare middelen en over de doelen die met de oplossing behaald moeten worden. Dit soort problemen zijn het makkelijkste op te lossen en kunnen daarom omschreven worden als niet-controversieel. Een onveilige weg is een voorbeeld van een gestructureerd probleem. Men is het eens over het doel, namelijk de weg veilig maken. Men kan het ook eens worden over de middelen, zoals stoplichten of een lagere snelheid.

Bij een matig gestructureerd probleem met consensus over doelen zijn de waarden en normen gedeeld, maar is er weinig zekerheid over kennis en oplossingen. Men heeft hetzelfde doel voor ogen, maar over de manier waarop dat doel bereikt moet worden is geen eenduidigheid. Een voorbeeld hiervan zijn files. Iedereen is het eens over het doel: files voorkomen. De manier waarop dit moet gebeuren is echter omstreden: moet het openbaar vervoer goedkoper gemaakt worden, of moeten er meer wegen aangelegd worden?

Bij een matig gestructureerd probleem met consensus over de middelen is er veel zekerheid over kennis en oplossingen, maar zijn de waarden en normen omstreden. Men kan het dus niet eens worden over het te behalen doel, maar de middelen waarmee het probleem opgelost kan worden zijn wel bekend. Abortus is een voorbeeld van zo'n probleem: het is technisch en medisch goed mogelijk om een abortus te laten doen (middel), maar men is het niet eens over de doelen: recht op leven van het kind versus zelf beslissen over je lichaam.

Bij een ongestructureerd probleem zijn de waarden en normen omstreden en is er weinig zekerheid over kennis en oplossingen. Men kan het niet eens worden over de doelen die bereikt moeten worden en er is onzekerheid over de middelen. Klimaatverandering is een voorbeeld van een ongestructureerd probleem. Het doel is namelijk onduidelijk, moeten we zorgen dat er 0% CO₂ uitstoot komt of is verminderen naar 2% ook voldoende? De middelen zijn ook omstreden, want moeten we dit bewerkstelligen door minder auto te gaan rijden, moeten we bedrijven verbieden om vieze gassen uit te stoten of moeten we minder landbouw toestaan? Het oplossen van een ongestructureerd probleem is het moeilijkst, want je moet eensgezindheid krijgen op zowel waarden en normen als op oplossingsgebied.

3.2.2 Vier soorten argumenten

Om tot een gezamenlijke oplossing van een maatschappelijk probleem te komen is het noodzakelijk dat personen over hetzelfde soort probleem praten. Het soort probleem is te herkennen aan het soort argumenten dat gebruikt wordt in een discussie. Wanneer men deze argumenten leert herkennen, kan er in een discussie herkend worden over welk soort probleem er gepraat wordt. Men kan dan gezamenlijk besluiten om op hetzelfde “niveau” te gaan praten oftewel één soort probleem te bespreken. Hierdoor is er meer begrip voor elkaars standpunten en kan de discussie efficiënter en effectiever zijn. F. Fischer heeft de soorten argumenten waarmee het niveau herkend kan worden uiteengezet in zijn theorie, welke hieronder wordt besproken.

Bij een gestructureerd probleem worden drie soorten argumenten over het praktische effect van een oplossing gebruikt. Het gaat hierbij over de effectiviteit, neveneffecten en efficiëntie (of probleemoplossendheid) van een oplossing (Hoppe, Jeliaskova, Van de Graaf & Grin, 2004, pp. 120-121). Effectiviteit betekent: heeft de oplossing het gewenste effect? Met neveneffecten wordt bedoeld of er andere gevolgen zijn van de oplossing, waar niet eerder aan gedacht is. Efficiëntie betekent of er met zo min mogelijk moeite zo veel mogelijk resultaat bereikt wordt.

In de discussie over een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid over kennis wordt er veel gepraat over de doelen die gesteld zijn. Er wordt gekeken naar drie onderdelen: de relevantie van het doel, uitzonderingen voor het doel vanwege de situatie en of er tegenstrijdige doelen zijn (Fischer, 1995, p. 70). Met relevantie wordt bedoeld of de doelen van een oplossing wel bijdragen aan het oplossen van het probleem. Het is hierbij belangrijk om te kijken naar de feiten van de situatie en de 'hogere doelen'. Wat is het algemene doel waar het doel van dit probleem bij hoort, en is dat doel wel relevant voor de huidige situatie? Er kan ook veel gepraat worden over uitzonderingen in deze situatie, die zorgen dat het doel dat gesteld is hier niet bij past. Bij tegenstrijdige doelen is volgens de ene persoon het ene doel belangrijk, zoals zelf kunnen beslissen wat je met je lichaam doet. Voor een ander persoon is een ander doel belangrijker, zoals het recht op leven. In de situatie van abortus zijn hierbij twee tegenstrijdige doelen die bereikt moeten worden, maar die niet samengaan.

Bij een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid op doelen zijn er verschillen van mening over welke middelen gebruikt moeten worden. De discussie gaat hierbij over drie onderdelen: de bijdrage van een oplossing aan het algemeen belang, onverwachte problemen die ontstaan bij een maatregel die de samenleving beïnvloeden en een eerlijke verdeling van kosten en winst van een oplossing (Hoppe e.a., 2004, p. 121). De bijdrage van een oplossing aan het algemeen belang betekent wat het effect is van een oplossing op alle mensen in de samenleving. Onverwachte problemen die ontstaan bij een bepaalde maatregel zijn extra problemen die onverwacht ontstaan. Een avondklok voor alle mensen instellen om te voorkomen dat jongeren in grote groepen bij elkaar gaan hangen, heeft als extra effect dat andere mensen zich beperkt voelen in hun vrijheid. Er ontstaat dus een nieuw probleem dat de samenleving beïnvloedt. Het eerlijk verdelen van de kosten en baten van een oplossing, betekent dat niet één groep mensen verantwoordelijk moet zijn voor de kosten of baten van een oplossing.

Bij de discussie over een ongestructureerd probleem worden argumenten gebruikt die betrekking hebben op de grote lijn van ideologie. Hierbij praten mensen over drie belangrijke onderwerpen (Hoppe e.a., 2004, p. 121). Allereerst of de huidige idealen van de samenleving een goede basis zorgen om goede oplossingen te creëren bij tegenstrijdige doelen. Als dit niet het geval is, ten tweede, welke idealen zijn dan nodig om goede oplossingen te bedenken bij tegenstrijdige doelen? Ten derde wordt er bewijs gevraagd dat laat zien dat andere idealen in de samenleving en dus een andere manier van samenleven beter in staat is om problemen goed op te lossen. Argumenten in een discussie over een ongestructureerd probleem betreffen dus de vraag of de huidige ideologie en indeling van de maatschappij in staat is om problemen op te lossen, en zo niet welke ideologie we dan wel nodig hebben.

3.3 Werkvormen voor bespreken controversiële vraagstukken

Om aan de kernvoorwaarden voor het bespreken van controversiële vraagstukken te voldoen en het raamwerk van probleemtypologie en bijbehorende argumenten in de les te kunnen gebruiken, is het belangrijk om te kijken naar welke werkvormen hiervoor geschikt zijn. D. Hess heeft aangegeven dat discussie een belangrijke werkvorm is om controversiële vraagstukken te bespreken (Hess, 2009). In het volgende gedeelte zal ik mij daarom verdiepen in deze werkvorm. Ik omschrijf eerst de definitie en het doel van discussie, gevolgd door verschillende soorten van discussie. Hierna ga ik in op de specifieke discussiewerkvorm Open Space.

D. Hess omschrijft discussie als een dialoog tussen mensen waarbij informatie over een onderwerp wordt uitgewisseld (Hess, 2009, p. 14). Mensen delen hun ideeën over een onderwerp en luisteren naar de mening van anderen, waardoor kennis en nieuwe ideeën ontstaan (Parker, 2003, p. 129). Discussiëren met mensen die een andere mening hebben zorgt ervoor dat de politieke tolerantie van mensen toeneemt (Hess, 2009, p. 16). Discussie gaat ervan uit dat de deelnemers politiek gelijk zijn aan elkaar en dus allemaal evenveel mee mogen doen aan de politieke discussie en besluitvorming. Democratie kan niet bestaan zonder discussie, dus het is zeer relevant en belangrijk om discussie als werkvorm in te zetten (Hess, 2009, p. 15).

3.3.1 Drie soorten discussie

Volgens W. Parker en D. Hess zijn er drie soorten discussie: seminar, conversatie en deliberatie (Parker & Hess, 2001, p. 282). Bij een seminar is het doel het verkrijgen van een breder begrip van een onderwerp. Deze discussievorm kan goed gebruikt worden bij het verkennen van het onderwerp. Bij een conversatie bespreekt men de doelen die met een oplossing bereikt moeten worden. Dit is het soort discussie dat hoort bij een matig gestructureerd probleem met consensus op de middelen. Deliberatie leidt tot het maken van een beslissing over welk middel een probleem het beste oplost. Dit is het soort discussie dat goed past bij een matig gestructureerd probleem met consensus op de doelen gevolgd door een gestructureerd probleem. De discussie gaat immers over de gevolgen van verschillende oplossingen en het nemen van een beslissing over de beste oplossing.

De discussievormen seminar, conversatie en deliberatie volgen elkaar op. Eerst wordt een onderwerp verkend voor breder begrip door een seminar, waarna er een conversatie plaatsvindt om de doelen van een oplossing vast te stellen. Hierna wordt er door middel van deliberatie bekeken wat de gevolgen zijn van verschillende oplossingen, waarna er een gezamenlijke beslissing wordt genomen over welke oplossing het beste is voor het probleem. Wanneer er overeenstemming is over welk doel bereikt moet worden is het makkelijker om een 'juiste' oplossing te kiezen gezamenlijk (Parker & Hess, 2001, p. 283).

3.3.2 Open Space

Een specifieke uitwerking van een discussie is de Open Space. Het is ontstaan uit het idee van koffieautomaatgesprekken: veel zaken worden bij de koffie automaat besproken en afgesproken, in plaats van tijdens een officiële vergadering. De methode probeert een soortgelijk vrij gesprek te stimuleren, daarom wordt het ook wel omschreven als "een open agenda rondom een goede vraag" (Holman, 2017, p. 34).

Er zijn vier principes en één wet die de spelregels van Open Space vormen (Holman, 2017, p. 34). Ten eerste: de personen die aanwezig zijn, zijn de juiste personen. Ten tweede, wanneer het start is het de juiste tijd en ten derde: wanneer het over is, is het over. Ten vierde, datgene wat gebeurt gedurende de open ruimte sessie, is het enige juiste dat had kunnen gebeuren. Deze vier principes vormen de basis om een open sfeer te creëren. Daarnaast geldt de "wet van de twee voeten": wanneer de situatie je niet aanstaat ben je vrij om ergens anders naartoe te gaan (Holman, 2017, p. 34). Je kunt dus gedurende een ronde meerdere sessies bezoeken, of je juist terugtrekken als dat is wat je nodig hebt. Dit geeft mensen verantwoordelijkheid en ruimte om daar naartoe te gaan wat ze interessant vinden.

Aansluitend op de wet van de twee voeten worden er een viertal verschillende rollen gedefinieerd voor de deelnemers: host, deelnemer, bij en vlinder (European Forum Alpbach, 2016, p. 39). De host is de persoon die een onderwerp naar voren heeft gebracht en hier een sessie over inricht. Hij of zij introduceert het onderwerp bij de deelnemers en leidt het gesprek tijdens de sessie in goede banen. De deelnemer is de persoon die deelneemt aan een sessie van een host. Deze persoon blijft gedurende het tijdslot bij één sessie. De bij en de vlinder bewegen zich vrijer. De bij gaat bij verschillende sessies langs gedurende een tijdslot terwijl de vlinder zich terugtrekt om te reflecteren. Deze laatste is dus niet bij een sessie aanwezig (Lammers, 2016).

Om de Open Space bijeenkomst goed te laten verlopen, worden de basisprincipes, regels en rollen aan het begin van de sessie uitgelegd. De deelnemers zitten hierbij in een grote cirkel (European Forum Alpbach, 2016). Na de uitleg worden deelnemers uitgenodigd om onderwerpen voor deelsessies te bedenken. Iedereen die dit wil wordt uitgenodigd om dit onderwerp op te schrijven en kort te presenteren aan de groep. Hierdoor ontstaat er een heel aantal diverse onderwerpen die besproken gaan worden in deelsessies.

Ieder opgeschreven idee wordt door de betreffende host in een matrix geplaatst. Dit is een overzichtstabel waarin locaties en tijdstippen van sessies aangegeven zijn. De deelnemer kan zijn/haar idee op een zelfgekozen tijdstip en plek plaats in de matrix

Tijdstip	1. (tafel bij raam)	2. (tafel onder bord)	3. (tafel achterin)	4. (tafel midden)
13-13.30u				
13.35-14.05u				
14.10-14.40u				

Figuur 3.1: Een voorbeeld van de matrix waarin de onderwerpen van de Open Space ingevuld kunnen worden.

hangen. Een voorbeeld van een matrix is te vinden in figuur 3.1. Nadat alle deelnemers hun idee hebben gepresenteerd en in de matrix hebben geplaatst is een volledig overzicht ontstaan van de sessies. Alle overige deelnemers kunnen hierin kijken welke sessie hun voorkeur heeft, waar en op welk tijdstip deze plaatsvindt. Een voorbeeld van een ingevulde matrix is te zien in figuur 3.2.



Figuur 3.2: Een voorbeeld van een ingevulde Open Space matrix (uit de training "Art of Hosting", European Forum Alpbach 2016)

Hierna splitst iedereen op en vinden de diverse sessies simultaan plaats. Deze sessies worden gehost door de initiatiefnemer en door de deelnemers gezamenlijk vastgelegd door (aan)tekeningen te maken (European Forum Alpbach, 2016, p. 40). De vastgelegde resultaten van elke sessie worden weer op een groot nieuwswand geplaatst, waardoor een groot overzicht van alle uitkomsten ontstaat. Een volgende ronde vindt op dezelfde manier plaats.

Nadat alle rondes geweest zijn komen de deelnemers terug naar de beginlocatie. Hier kunnen zij de nieuwswand bekijken waarop de uitkomsten van alle sessies verzameld zijn. Daarna vindt een gezamenlijke sessie plaats, waar iedereen uitgenodigd wordt om zijn/haar ervaringen te delen via de microfoon die in het midden van de cirkel staat (Holman, 2017, p. 35). De deelnemers zitten hier in een cirkel omheen. Door deze manier van delen worden de inzichten en ideeën die uit de diverse sessies naar voren zijn gekomen gedeeld.

Open Space is geschikt voor heel uiteenlopende onderwerpen en situaties. Het kan gebruikt worden bij groepen van vijf tot 1000 mensen (Holman, 2017, p. 35). Het

werkt goed om complexe onderwerpen te bespreken waarbij tegenstrijdige, uiteenlopende meningen zijn. Ook wanneer er snel een beslissing genomen moet worden is deze methode geschikt. De werkvorm is dus geschikt voor alle drie soorten discussie. Het kan zowel het brede, introducerende karakter van een seminar kan vormgeven als ook de specifiekere vormen conversatie en deliberatie en de beslissingsfase van deliberatie.

Ook in het onderwijs kan Open Space goed gebruikt worden. Hierbij is het belangrijk om de inrichting van de werkvorm aan te passen aan de beschikbare tijd en ruimte. Zo zullen de rondes korter van duur moeten zijn om ze binnen een lesuur te kunnen doen. Hierdoor zijn de vier verschillende rollen ook minder relevant, omdat de “bij” en “vlinder” minder noodzakelijk zijn binnen korte tijd. Deze rollen kunnen weggelaten worden om de werkvorm te versimpelen. Het nabespreken van alle sessie zal ook in kleinere setting gebeuren, dus niet met een microfoon.

Open Space in de les onderscheidt zich van het reguliere bespreken van onderwerpen in kleine groepjes door een grote mate van eigen verantwoordelijkheid en het gestructureerd verbinden van de verschillende besproken onderwerpen. Leerlingen nemen zelf verantwoordelijkheid voor de onderwerpen die besproken worden tijdens de discussies, zowel door een onderwerp te presenteren als door te kiezen welke sessie ze volgen. Door het gebruik van een nieuwswand worden de leerlingen gestimuleerd om tijdens een discussieronde de kern van de discussie vast te leggen en hier later tijdens de gezamenlijke sessie op te reflecteren. Ook de verbindingen tussen de verschillende discussies worden hiermee naar voren gebracht en besproken.

3.4 Conclusies

Volgens de literatuur moet een lessenserie over radicalisering van jongeren voor havo 4 aan een aantal voorwaarden voldoen. Allereerst zijn er twee kernvoorwaarden. Dit zijn een goede voorbereiding door leerlingen en docent door middel van het bestuderen achtergrondinformatie en het samen bespreken van verschillende oorzaken en oplossingen van maatschappelijk probleem en verschillende perspectieven hierop. Ten tweede wordt het gebruik van probleemtypologie en bijbehorende argumenten aangeraden. Dit betekent dat een maatschappelijk probleem ingedeeld wordt in twee categorieën: zekerheid over kennis en oplossingen en waarden en normen. Daardoor ontstaan er vier soorten problemen: gestructureerd (1), matig gestructureerd met consensus over doelen (2), matig gestructureerd met consensus over waarden en normen (3) en ongestructureerd (4). Elk soort probleem is te herkennen aan het soort argumenten dat gebruikt wordt in een discussie: over het praktisch effect van een oplossing (1), de doelen van een oplossing (2), de gevolgen van bepaalde oplossingen (3) en de ideologie & indeling van de maatschappij (4). Ten derde wordt de werkvorm discussie aangeraden voor het bespreken van controversiële vraagstukken. Open Space kan hiervoor als specifieke uitwerking gebruikt worden.

In mijn lessenserie zal ik de voorbereiding en het bespreken van verschillende perspectieven opnemen. Dit zal ik doen door de probleemtypologie en bijbehorende argumenten als rode lijn door de lessen te laten lopen. De informatie over deze ty-

pologie zal ik vooraf door de leerlingen laten bestuderen. Gedurende de lessen zal ik Open Space inzetten als werkvorm, waardoor de verschillende perspectieven over de casus aan bod komen en de leerlingen bewust worden van de verschillende soorten problemen en argumenten die hierbij gebruikt worden. Op deze manier zal mijn lessenserie voldoen aan de voorwaarden om een controversieel vraagstuk te bespreken in de klas zoals de theorie omschrijft.

Hoofdstuk 4

Ontwerp lessenserie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de tweede fase van mijn onderzoek: het eerste ontwerp van de lessenserie en hoe ik deze ontworpen heb. Ik zal dus de tweede deelvraag van het onderzoek behandelen: “hoe ziet de lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren met gebruikmaking van de probleemtypologie en vier soorten argumenten eruit, op basis van de literatuur?”

In het eerste gedeelte van dit hoofdstuk beschrijf ik hoe ik de lessenserie heb ontworpen door middel van backward design, de theoretische achtergrond van het achterwaarts ontwerpen van een lessenserie. Daarna beschrijf ik aan de hand van dit model de onderdelen van de ontworpen lessenserie.

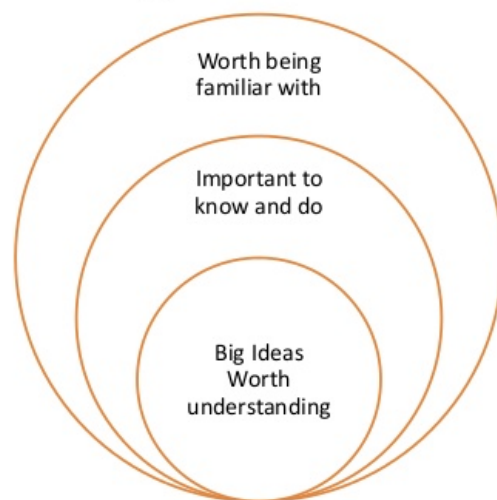
4.1 Backward design

Voor het ontwerpen van de lessenserie heb ik gebruik gemaakt van de methode “understanding by design” (Wiggins & McTighe, 1998), met “backward design” (Wiggins & McTighe, 1998). Dit houdt in dat ik achterwaarts heb ontworpen: eerst worden de lesdoelen vastgesteld, oftewel de gewenste resultaten van de lessenserie. Daarna wordt vastgesteld wat als acceptabel “bewijs” geldt om te laten zien dat de leerlingen de doelen hebben gehaald (Wiggins & McTighe, 1998). Tot slot wordt de daadwerkelijke lesinvulling vastgesteld, zoals werkvormen en tijdspad. Hieronder werk ik de drie onderdelen uit en beschrijf ik de taxonomie van Bloom, die ik zelf in de eerste stap heb toegevoegd.

4.1.1 Leerdoelen opstellen

Om goede leerdoelen op te stellen maken G. Wiggins en J. McTighe gebruik van een tweestappenplan. Bij de eerste stap wordt naar drie onderdelen gekeken: wat is in het algemeen het waard om bekend mee te zijn, wat is belangrijk om te weten en te doen, en tot slot welk begrip “enduring” is (Wiggins & McTighe, 1998). Dit is schematisch weergegeven in figuur 4.1. Hierin wordt gebruik gemaakt van drie ringen die steeds kleiner worden: eerst brede leerdoelen en uiteindelijk afgebakend gedefinieerde doelen.

Stage 1. Identify desired results Establishing Curricular Priorities



Wiggins & McTighe, p. 10

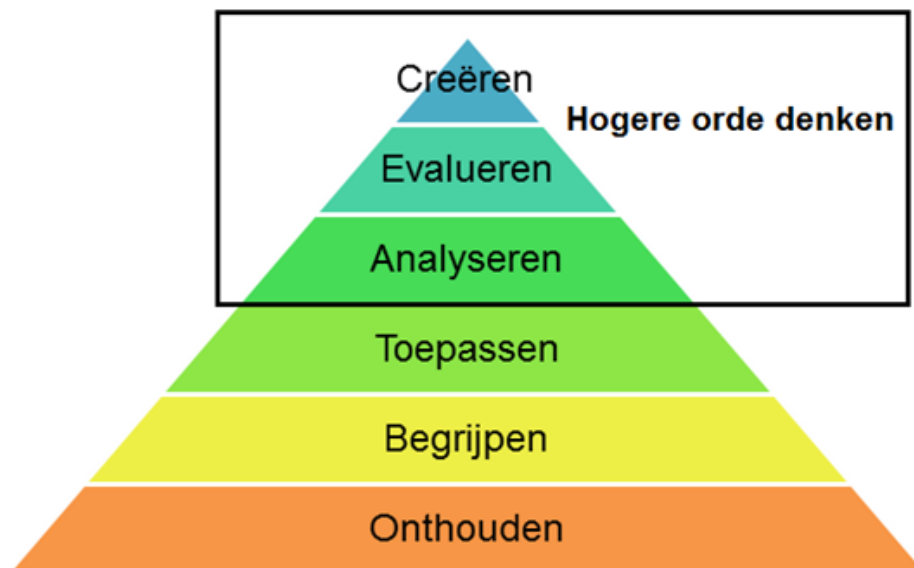
Figuur 4.1:
Schematisch
overzicht van
het prioriteren
van leerdoelen
(Wiggins &
McTighe, 1998)

Bij de tweede stap zijn er vier filters die je naast de opgestelde leerdoelen kunt leggen om te kijken of de leerdoelen hieraan voldoen. Hiermee filter je leerdoelen weg die minder toegevoegde waarde hebben, zodat alleen de belangrijkste leerdoelen overblijven. Allereerst kijk je naar de mate waarin het onderwerp een “groot idee” vertegenwoordigt dat blijvende waarde heeft, ook buiten de les (Wiggins & McTighe, 1998, pp. 9-10). Hierbij vraag je je bijvoorbeeld af: is het onderwerp essentieel voor begrip? Als de leerling alle details van de les is vergeten, welke grote concepten moeten dan onthouden zijn? Maakt deze kennis of ervaring de leerling een beter mens? Het tweede filter kijkt naar de kern van het vak. In welke mate hoort het onderwerp bij de kern van het lesvak? Bij maatschappijleer is dit bijvoorbeeld het bestuderen van het karakter van de maatschappij en politiek, als ook de processen die zich daar binnen afspelen (T. Olgers, Van Otterdijk, Ruijs, De Kievid & Meijs, 2010, p. 25). Filter drie kijkt naar de begrippen en concepten die moeilijk zijn voor leerlingen en waarbij hulp nodig is om deze te begrijpen. Oftewel: wat is gaat tegen de intuïtie in en heeft echt extra aandacht en uitleg (Wiggins & McTighe, 1998, p. 10)? Het laatste filter richt zich op de mate van interesse van het onderwerp. Vinden de leerlingen dit interessant, kan het ze boeien? Samen filteren deze vier onderdelen de leerdoelen zodanig dat er belangrijke kerndoelen overblijven die de moeite waard zijn om te bestuderen.

Ik heb zelf een derde stap toegevoegd door de leerdoelen zoveel mogelijk te verspreiden naar aard, zoals in de taxonomie van Bloom weergegeven (SLO Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling, 2017) (figuur 4.2). Dit houdt in dat de leerdoelen zich richten op de verschillende ordes van denken: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Voor het basisbegrip van kennis heb ik gebruik gemaakt van lagere orde leerdoelen. Daarna volgen een aantal hogere orde leerdoelen, zodat de leerlingen gestimuleerd worden op een hoger niveau te denken

over het lesonderwerp.

Figuur 4.2: De taxonomie van Bloom (SLO Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling, 2017)



4.1.2 Bewijs van behalen leerdoelen

Wanneer de leerdoelen zijn vastgesteld, is het tijd om te bepalen hoe je in de les bewijs kunt verzamelen dat je leerlingen de leerdoelen hebben behaald (Wiggins & McTighe, 1998, p. 11). G. Wiggins en J. McTighe onderscheiden hierin drie verschillende soorten bewijs. Ten eerste zijn er de informele “checks for understanding” (Wiggins & McTighe, 1998, p. 11). Dit is bijvoorbeeld het stellen van vragen aan en observeren van leerlingen gedurende de les. Ten tweede zijn er toetsen en quizen. Dit zijn simpele vragen gericht op de inhoud van de leerstof. Ten derde zijn er “performance tasks/projects” (Wiggins & McTighe, 1998, p. 11), oftewel grotere projecten die een situatie uit het dagelijks leven nabootsen, waarin leerlingen de geleerde kennis moeten toepassen.

4.1.3 Lesinvulling

Wanneer zowel de leerdoelen als de toetsingsmethoden zijn vastgesteld, kan de lesinvulling vastgesteld worden (Wiggins & McTighe, 1998). Er kunnen vanuit de toetsingsmethoden werkvormen bedacht worden, zodat de leerdoelen in de lessituatie gehaald worden. Hiervoor is het belangrijk om na te denken met welke activiteiten leerlingen de kennis en vaardigheden, zoals vastgesteld bij de leerdoelen, aan kunnen leren. De vormen van instructie en de materialen die gebruikt worden, moeten hier bij aansluiten.

Door een les(senserie) achterwaarts te ontwerpen ontstaat er meer samenhang tussen de leerdoelen, lesinrichting en manier van lesgeven. Er wordt goed geanalyseerd welke leerdoelen het belangrijkste zijn, zodat er nuttige, concrete en haalbare leerdoelen ontstaan. Deze doelen zijn leidraad door de gehele les, doordat er van tevoren toetsingsvormen zijn ontworpen die nagaan in hoeverre de doelen worden behaald,

waar de lesinvulling op wordt ingericht. Hierdoor worden er betere resultaten gehaald worden door leerlingen (Wiggins & McTighe, 1998).

4.2 Beschrijving lesontwerp

Ik heb mijn lessenserie ontworpen aan de hand van de drie stappen van backward design. Hieronder beschrijf ik welke leerdoelen ik heb gekozen, gevolgd door de manier van toetsen en de inrichting van de lessen. Tot slot beschrijf ik welk begeleidend materiaal ik heb ontwikkeld.

4.2.1 Leerdoelen

Bij het vaststellen van de leerdoelen voor dit lesontwerp heb ik de drie stappen zoals hierboven omschreven aangehouden. Ik heb dus eerst heel breed leerdoelen bedacht, waarbij ik uitging van de exameneisen van havo maatschappijleer subdomeinen A1 en C2. Daarna werden de doelen specifiek aan de hand van de vragen binnen de ringen. Hierna heb ik alle leerdoelen gelabeld aan de hand van de filters. Sommige leerdoelen vielen binnen alle filters, velen hadden slechts een of twee filters. Op deze manier heb ik keuzes gemaakt welke leerdoelen belangrijk en nuttig zijn. Tot slot heb ik aan de hand van de taxonomie van Bloom de leerdoelen verspreid naar aard. De uiteindelijke leerdoelen zijn hieronder te lezen.

Er zijn drie algemene leerdoelen die van toepassing zijn op alle lessen en de rode draad vormen door de lessenserie. Dit zijn:

- Je begrijpt dat het noodzakelijk is dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau van argumentatie bevinden om tot een gesprek te kunnen komen over een maatschappelijk probleem.
- Je kan uitleggen welke verschillende rollen er bestaan in het proces van oplossingen bedenken (beleid maken) en wat deze rollen inhouden
- Je kan achtereenvolgens de rol van leerling (representatieve groep), beleidsfilosoof (werkende groep), beleidsmaker (schrijfgroep) en politicus (schrijf- en begeleidende groep) innemen om gestructureerd tot een oplossing van het probleem te komen

De leerdoelen van les 1 zijn:

- Je begrijpt hoe een Open Space werkt en kan jezelf hierin hosten.
- Je kan de rol van leerling (representatieve groep) toepassen en bespreken welke vragen en onduidelijkheden er spelen op het gebied van radicalisering van jongeren.

De leerdoelen van les 2 zijn:

- Je kan uitleggen welke vier verschillende probleemtypologieën er zijn en wat hiervan de kenmerken zijn.
- Je kan uitleggen welke vier lagen van argumentatie bij de probleemtypologieën horen en welke vragen hierbij horen.

- Je begrijpt dat het noodzakelijk is dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau van argumentatie bevinden om tot een gesprek te kunnen komen over een probleem.
- Je kan de rol van beleidsfilosoof (werkende groep) toepassen en analyseren op welk niveau het gesprek over radicalisering van jongeren zich bevindt.

De leerdoelen van les 3 zijn:

- Je kan de rol van beleidsmaker (schrijfgroep) toepassen en samen met andere leerlingen een oplossing bedenken voor het probleem van radicalisering van jongeren in school.
- Je kan omschrijven aan welke voorwaarden een maatregel tegen radicalisering van jongeren op school moet voldoen.

De leerdoelen van les 4 zijn:

- Je kan de rol van politicus (schrijf- en begeleidende groep) toepassen door:
- de doelstelling(en) en oplossing van je groepje helder te presenteren,
- kritische vragen te stellen over de doelstellingen en oplossingen van andere groepjes,
- te beargumenteren welke oplossing je het beste vindt.

4.2.2 Beoordelingsinstrumenten

Om na te gaan of de gestelde doelen behaald zijn heb ik een drietal beoordelingsinstrumenten ontworpen: een huiswerkopdracht, participatie tijdens de les en een groepspresentatie.

Het eerste beoordelingsinstrument is de huiswerkopdracht. Hierbij moeten de leerlingen één onderwerp uitwerken en benoemen wat voor soort probleem dit moet zijn om samen met anderen een oplossing te kunnen bedenken. Deze opdracht heeft betrekking op het eerste algemene leerdoel. Het test namelijk of leerlingen doorhebben dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau van argumentatie moeten bevinden om tot een gesprek over een maatschappelijk probleem te kunnen komen. Ook worden hiermee de leerdoelen van les twee getest, namelijk de kennis van de probleemtypologie en de bijbehorende soorten argumenten.

Het tweede beoordelingsinstrument is de participatie van leerlingen. De leerlingen worden beoordeeld op de mate van inzet en deelname tijdens de lessen. Hierbij wordt gekeken naar hoeveel inbreng een leerling heeft tijdens de onderwijsleergesprekken en de Open Space. Ook wordt gekeken in hoeverre een leerling kritische vragen stelt tijdens de groepspresentaties van medeleerlingen. Hiermee wordt het derde algemene leerdoel, het innemen van de verschillende rollen tijdens de lessen, getest. Ook wordt het leerdoel over het stellen van kritische vragen aan medeleerlingen uit les 4 getest.

Het derde beoordelingsinstrument is de groepspresentatie. De leerlingen werken gezamenlijk een oplossing voor radicalisering van jongeren op school uit. Ze omschrijven hierbij de doelstelling die behaald moet worden en de door hun gekozen oplos-

sing. Dit presenteren ze in maximaal een minuut aan hun klasgenoten. Door deze opdracht laten leerlingen zien in hoeverre ze de rol van beleidsmaker en politicus hebben kunnen innemen en aan welke voorwaarden een maatregel tegen radicalisering moet voldoen. Hiermee tonen ze dus aan in hoeverre ze de leerdoelen van les drie en vier hebben behaald.

4.2.3 Lesinvulling

Nu de leerdoelen en beoordelingsinstrumenten zijn vastgesteld, kan de lesinvulling bepaald worden. Hieronder leg ik per les uit welke werkvormen worden gebruikt.

Tijdens de eerste les introduceert de docent de lessenserie in het eerste kwartier. De leerdoelen en de inrichting van de vier lessen worden beschrijven en er wordt een filmpje van de directeur van de school getoond. Hierin vraagt de directeur de leerlingen een maatregel voor school te bedenken die helpt voorkomen dat leerlingen gaan radicaliseren. Vervolgens vindt er een Open Space plaats. De docent legt hiervoor uit wat een Open Space is, waarna de leerlingen hun onderwerpen voor een Open Spaceronde pitchten. Er volgen twee Open Space rondes waarin het onderwerp 'radicalisering van jongeren' verkend wordt. Leerlingen nemen hieraan deel vanuit een representatieve rol als leerling. Aan het einde van de les wordt de nieuwswand met items uit de Open Space besproken samen met de ervaringen van de leerlingen met deze werkvorm. Leerlingen lezen als huiswerk de theorie over de vier soorten problemen en bijbehorend argumenten door.

Door direct in de eerste les een Open Space als werkvorm te gebruiken, leren de leerlingen hoe dit werkt en welke rol ze hier in kunnen nemen. Hiermee wordt het eerste leerdoel van de les behaald. Door de lessenserie in te steken vanuit de vraag van de directeur wordt het onderwerp relevant voor de leerlingen en kunnen zij zich in een representatieve rol (van leerling) begeven. In de Open Space discussie kunnen de leerlingen de vragen en onduidelijkheden omtrent radicalisering bespreken, waardoor ook het tweede leerdoel van de les behaald kan worden.

Tijdens de tweede les wordt de theorie over de vier soorten problemen en bijbehorende argumenten klassikaal besproken. Daarna vindt er een Open Space plaats waarbij de leerlingen zelf een insteek van het probleem radicalisering van jongeren kiezen. Zij doen dit vanuit de rol van beleidsfilosoof. In de twee rondes bespreken ze de kenmerken van de discussie over het onderwerp: welke argumenten worden gebruikt en over welk soort probleem spreken we dus? Ieder groepje schrijft de bevindingen op een memoblaadje en plakt dit op de nieuwswand. In een onderwijsleergesprek bespreekt de docent de nieuwswand met de leerlingen, om duidelijk te krijgen wat de overeenkomsten en verschillen zijn tussen de uitkomsten. Doel is dat leerlingen inzien dat er alleen een oplossing voor een probleem gevonden kan worden wanneer iedereen over een gestructureerd probleem praat. Leerlingen maken na deze les de huiswerkopdracht.

Door de probleemtypologie en argumenten zowel te klassikaal te bespreken als ook door de leerlingen te laten toepassen in Open Space discussies, leren leerlingen de vier probleemtypen te herkennen en uit te leggen. Ook leren ze inzien dat gesprekspartners zich op hetzelfde probleemniveau moeten bevinden om het probleem te kun-

nen bespreken. Alle vier leerdoelen van deze les worden dus behaald door deze lesinvulling.

Tijdens de derde les wordt de huiswerkopdracht kort besproken en vindt er weer een Open Space plaats. Ditmaal is het onderwerp mogelijke oplossingen om radicalisering van jongeren op school tegen te gaan. De leerlingen vervullen de rol van beleidsmaker. Ze pitchen hun voorstellen, waarna de groep zich verdeelt in groepjes van 3-5 personen. Elk groepje werkt doelstellingen van een oplossing uit, op basis waarvan ze een oplossing bedenken. Als huiswerk werkt elke groep een korte presentatie van maximaal een minuut uit waarin hun doelstellingen en oplossing naar voren komen.

Door deze activerende les denken leerlingen bewust na over de doelstellingen die een oplossing moet bereiken. Op basis hiervan bedenken ze een concrete oplossing. De beide doelstellingen van les drie worden hierdoor behaald en de leerlingen zien een concrete toepassing van de eerder behandelde theorie.

Tijdens de vierde les vervullen de leerlingen de rol van politicus. Alle groepjes geven hun presentatie en medeleerlingen stellen kritische vragen over de doelstellingen en oplossing. Na de presentaties kiest iedere leerling zijn/haar voorkeursoplossing via een online tool (Kahoot/Socrative), waarna het groepje met de winnende oplossing bekend wordt gemaakt. Dit groepje presenteert hun oplossing aan de directeur, die aan het einde van de les aanschuift. Aan het einde van de les evalueert de docent samen met de leerlingen hoe ze de lessenserie ervaren hebben. De leerlingen schrijven één ding op dat ze willen onthouden van deze lessenserie en zetten een herinnering in hun telefoon, zodat ze dit over drie maanden te zien krijgen.

Door de presentaties in deze laatste les heeft de lessenserie een reëel doel waar de leerlingen naartoe werken: een zo goed mogelijke doelstelling en oplossing voor het probleem bedenken, zodat ze hun oplossing mogen presenteren aan de directeur. Ook leren ze een kritische houding aan door het stellen van vragen over de doelstellingen en oplossing van anderen. Hiermee worden de leerdoelen van de vierde les behaald.

4.2.4 Begeleidende materialen

Om deze lessenserie uit te voeren, heb ik drie boekjes ontworpen. Allereerst het leerlingenboekje, met daarin een beschrijving van de lessen, theorie, opdrachten en beoordeling. Ten tweede de docenthandleiding, met daarin de aanleiding voor de lessenserie, een gedetailleerde beschrijving van elke les, de antwoorden van de huiswerkopdracht, praktische informatie en een overzicht van de beoordeling. Ten derde een boekje over het lesontwerp, met daarin achtergrondinformatie over radicalisering, uitleg van ontwerpkeuzes zoals de doelgroep en de inbedding in het lesprogramma. Ook heb ik backward design, de leerdoelen en sleutelbegrippen hierin beschreven.

4.3 Conclusies

De lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 is ontworpen aan de hand van backward design. Eerst zijn de leerdoelen vastgesteld, daarna zijn de beoordelingsinstrumenten ontworpen en tot slot is de lesinvulling bedacht. Hierdoor is er meer samenhang tussen de leerdoelen, toetsinstrumenten en lesinrichting en behalen leerlingen een beter resultaat.

De algemene leerdoelen van de lessenserie zijn:

- Je begrijpt dat het noodzakelijk is dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau van argumentatie bevinden om tot een gesprek te kunnen komen over een maatschappelijk probleem.
- Je kan uitleggen welke verschillende rollen er bestaan in het proces van oplossingen bedenken (beleid maken) en wat deze rollen inhouden
- Je kan achtereenvolgens de rol van leerling (representatieve groep), beleidsfilosoof (werkende groep), beleidsmaker (schrijfgroep) en politicus (schrijf- en begeleidende groep) innemen om gestructureerd tot een oplossing van het probleem te komen

Door middel van een huiswerkopdracht, participatie en een groepspresentatie worden de leerdoelen getoetst. In vier lessen nemen de leerlingen achtereenvolgens de rol van leerling, beleidsfilosoof, beleidsmaker en politicus in. In de eerste drie lessen verkennen ze het probleem, bedenken ze doelen voor oplossingen en daadwerkelijke oplossingen in een Open Space. In de vierde les presenteren ze in groepjes hun doelstellingen en oplossing. Bij de lessenserie behoren een leerlingenboekje, docent-handleiding en boekje over de lesopzet.

Hoofdstuk 5

Evaluatiemethode

In dit hoofdstuk beschrijf ik hoe ik de lessenserie geëvalueerd heb. Hierbij benoem ik de procedure tot het verkrijgen van feedback als ook hoe ik de evaluatie geanalyseerd heb. Dit hoofdstuk behoort tot de derde fase van mijn onderzoek, de evaluatie van het lesontwerp.

5.1 Feedback verkrijgen

De eerste versie van de lessenserie, zoals in het vorige hoofdstuk beschreven, bestaat uit een leerlingenboekje, een docenthandleiding en een lesopzet. Om de lessenserie te kunnen evalueren is het nodig om feedback te verkrijgen. Het doel van de evaluatie is erachter te komen in hoeverre de ontworpen lessenserie praktisch uitvoerbaar is volgens docenten maatschappijleer. Specifiek wil ik weten welke onderdelen praktisch uitvoerbaar zijn en welke veranderingen er nodig zijn om de lessenserie praktisch uitvoerbaar te maken. Hieronder beschrijf ik welke middelen ik hiervoor gebruikt heb en hoe de groep respondenten is samengesteld.

5.1.1 Middelen

Ik heb twee "conventionele bronnen" (Pine, 2009, p. 252) gebruikt voor de evaluatie, namelijk een vragenlijst en een telefonisch semi-gestructureerd interview met elke respondent. De vragenlijst is matig gestructureerd: het bevat één gesloten vraag en 26 open vragen. Het interview is een "topic-interview" (Boeije, 2012, p. 58). Dit houdt in dat het over slechts één specifiek onderwerp gaat, namelijk de ontworpen lessenserie. Het interview is semi-gestructureerd, hierbij vraag ik door naar aanleiding van de feedback uit de vragenlijst (Boeije, 2012, pp. 57-58). Ik heb bewust gekozen voor matig gestructureerde vragen, zodat de respondenten veel vrijheid hebben om hun feedback richting te geven (Van der Donk & Van Lanen, 2016, p. 194).

De vragenlijst bestaat uit zes categorieën vragen: algemeen, leerdoelen, uitvoerbaarheid, leerlingenboekje, docenthandleiding en overig. De categorie 'algemeen' is ingevoegd om een eerste indruk van de respondenten te krijgen. De categorie 'leerdoelen' komt uit de theorie over backward design, omdat de leerdoelen het startpunt van

het lesontwerp en de rode draad van de lessenserie zijn (Wiggins & McTighe, 1998). Met de categorie 'uitvoerbaarheid' vraag ik naar de kern van mijn evaluatie, namelijk de praktische uitvoerbaarheid van de gehele lessenserie. De categorieën 'leerlingenboekje' en 'docenthandleiding' zijn ontstaan omdat dit onderdelen van de lessenserie zijn die de respondenten hebben bekeken. De categorie 'overig' is bedoeld voor alle overige feedback die niet onder de voorgaande categorieën past. De vragenlijst is te zien in bijlage E.

Bij het interview heb ik de uitkomsten van de vragenlijst gebruikt als leidraad. Hierdoor verschillen de vragen die ik stelde per respondent. De ene persoon had veel feedback gegeven over de leerdoelen, de andere juist over leerlingenboekje of docenthandleiding. Om zoveel mogelijk overeenkomsten tussen de interviews te houden, heb ik van tevoren een interviewleidraad opgesteld (Van der Donk & Van Lanen, 2016, p. 199). Hierin heb ik de introductie, procedure, feedback en afsluiting opgenomen. Bij de introductie begon ik met een informeel gesprek met de respondent. Daarna heb ik de procedure van het interview uitgelegd, gevolgd door de kern van het interview: de evaluatie. Tot slot heb ik zoveel mogelijk geprobeerd de opvallendste punten van feedback uit het interview samen te vatten, zodat de respondent hier nog aanvullingen op kan geven. De interviewleidraad is opgenomen in bijlage F.

Ik heb bewust gekozen voor telefonische interviews in plaats van interviews in persoon in verband met laagdrempeligheid om mee te helpen aan dit onderzoek. Een telefonisch interview is makkelijker in te plannen aangezien de respondent zelf zijn/haar locatie kan uitkiezen. Ook is het makkelijker te verzetten indien nodig. Hierdoor is het laagdrempeliger voor de respondent dan een interview op locatie.

5.1.2 Respondenten

De respondenten die de lessenserie hebben geëvalueerd zijn docenten maatschappijleer met ervaring met of interesse in het bespreken van radicalisering van jongeren in de klas. Aangezien ik de lessenserie schrijf voor het vak maatschappijleer, zijn deze docenten maatschappijleer experts op dit vakgebied en kunnen zij vanuit hun ervaring en expertise de lessenserie evalueren.

Om respondenten te werven heb ik drie middelen ingezet. Ten eerste heb ik een flyer ontworpen over mijn onderzoek met een oproep om feedback te geven op mijn lessenserie. Deze flyer is verspreid op een docentenbijeenkomst waar veel docenten maatschappijleer aanwezig waren. De flyer is te zien in bijlage C. Ten tweede heb ik de flyer gedeeld via LinkedIn. Deze oproep is door bijna 2000 mensen gezien (statistiek van LinkedIn), doordat het bericht veel gedeeld is en er veel commentaren op kwamen. Ten derde heb ik docenten in mijn netwerk een persoonlijk bericht gestuurd met de vraag om deel te nemen.

Door op drie manieren respondenten te zoeken, kon ik breed werven uit zowel mijn eigen netwerk als daarbuiten. Geïnteresseerde mensen hebben het bericht doorgegeven aan andere geïnteresseerden, dus er was sprake van een sneeuwbaaleffect. Deze manier van werven kan daarom ook worden omschreven als "Snowball Sampling" (Onwuegbuzie & Leech, 2007, pp. 112-113).

Er zijn uiteindelijk zeven respondenten betrokken bij dit onderzoek. Drie hiervan komen uit mijn persoonlijke netwerk, vier hebben zich vrijwillig aangemeld via LinkedIn. Oorspronkelijk waren er nog twee respondenten extra via LinkedIn, maar zij waren in verband met omstandigheden niet in de gelegenheid om feedback te geven. De respondenten zijn allemaal docent maatschappijleer en/of maatschappijwetenschappen, variërend van een paar jaar ervaring tot vergevorderd qua ervaring. Daarnaast hebben een aantal respondenten nevenfuncties. De namen en functieomschrijvingen van alle respondenten zijn te vinden in bijlage G.

5.2 Analyse van evaluatie

Nadat ik de evaluatie van de lessenserie op de bovenstaande manier had uitgevoerd, had ik veel data verzameld. In deze paragraaf beschrijf ik hoe ik de evaluatiedata heb geanalyseerd door middel van transcriberen, open- en thematisch coderen en het opstellen van drie prioriteitsniveaus.

De gegevens uit de vragenlijsten zijn op papier en dus te coderen. De interviews zijn mondeling gedaan en moesten dus eerst getranscribeerd worden om te kunnen coderen. Ik heb alle interviews woordelijk getranscribeerd, of in woorden van S. Kowal en D. O'Connell: "standard orthography" (Kowal & O'Connell, 2004, p. 250) toegepast. Dit houdt in dat het interview is uitgewerkt tot een goedlopend verhaal. De manier waarop woorden zijn uitgesproken is niet uitgewerkt, want dat is niet relevant voor dit onderzoek. De inhoud van het gesprek is namelijk relevant, niet de letterlijke vorm. Niet relevante onderdelen in het gesprek zijn kort vermeld, zodat duidelijk is waar en waarom een stuk niet is uitgeschreven.

5.2.1 Codering

Om kwalitatieve data zoals interviews te kunnen verwerken, is het belangrijk om de tekst te coderen. Coderen is het sorteren van data op onderwerp, zodat de gegevens samengevat en geïnterpreteerd kunnen worden (Flick, Von Kardorff & Steinke, 2004, p. 253). Het doel van coderen is om categorieën te maken, zodat overeenkomsten, verschillen en verbanden in de data onderscheiden kunnen worden (Flick e.a., 2004, p. 306) (Khandkar, 2009).

Er bestaan twee soorten coderen: open coderen en thematisch coderen. Bij open coderen neemt de onderzoeker alle data door en zoekt hierbij naar relaties, overeenkomsten en verschillen (Khandkar, 2009, p. 2). Hierbij worden codes aan de verschillende stukjes informatie gehangen. Wanneer de hele tekst in stukjes met een codenaam is verdeeld worden hier "concepten" van gemaakt: groepen tekst met een overeenkomstig thema (Khandkar, 2009). De verschillende stukken code worden ondergebracht in een kleiner aantal concepten. Bij open coderen worden de categorieën dus bepaald aan de hand van de ontstane data, er zijn van tevoren geen categorieën bepaald. Bij thematisch coderen zijn er wel categorieën bepaald van tevoren (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Deze categorieën zijn bijvoorbeeld bepaald aan de hand van de thema's en vragen in een enquête of interview.

Bij de analyse van mijn data heb ik gebruik gemaakt van een combinatie van open- en thematisch coderen om categorieën te bepalen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Aangezien de vragenlijst al is voorzien van categorieën, gebruik ik een aantal van deze categorieën in mijn analyse. Deze categorieën zijn dus door middel van thematisch coderen tot stand gekomen. Daarnaast zijn er een aantal categorieën gekozen door middel van open coderen, deze zijn tot stand gekomen na het doornemen van alle data.

5.2.2 Uitwerking codering: 5 categorieën

Er zijn vijf categorieën ontstaan uit de codering: sleutelbegrippen, beoordeling, leerlingenboekje, docenthandleiding en lesopzet. Hieronder beschrijf ik wat elke categorie inhoudt, hoe deze tot stand is gekomen en waarom ik voor die categorie gekozen heb.

De eerste categorie is 'sleutelbegrippen'. Alle feedback over de kernbegrippen die ik in de lessenserie gebruik vallen onder deze categorie. Deze categorie is ontstaan door middel van open coderen, want dit onderwerp werd veelvuldig genoemd door de respondenten. De kernbegrippen zijn de fundering van de lessenserie, want op basis hiervan wordt de theorie uitgelegd en de casus toegepast. Als deze basis niet klopt, zal de rest van de lessenserie ook niet kloppen. Deze begrippen moeten aansluiten bij de andere leerstof die leerlingen krijgen bij het vak maatschappijleer, zodat de lessenserie goed geïntegreerd is in het vak. Deze categorie bevat zowel feedback op de ontwerpkeuzes van de sleutelbegrippen als op de omschrijving van deze begrippen.

De tweede categorie is 'beoordeling'. Hierbinnen is alle feedback over de manier van beoordelen, het doel hiervan en hoe dit omschreven is in de verschillende onderdelen van de lessenserie opgenomen. Deze categorie is ontstaan door middel van open coderen: er was veel feedback over de beoordeling. Beoordeling is de tweede stap in het ontwerpen van een lessenserie is (Wiggins & McTighe, 1998). Het is daarmee een cruciaal onderdeel van de lessenserie, want hiermee kan de docent de vorderingen van de les en het behalen van de leerdoelen bijhouden. Daarom heb ik ervoor gekozen beoordeling als categorie te beschouwen.

De derde categorie is 'leerlingenboekje'. Dit betreft alle feedback over de inhoud van het leerlingenboekje. Deze categorie is ontstaan door middel van thematisch coderen. Het leerlingenboekje is namelijk een onderdeel van de lessenserie en een categorie uit de vragenlijst. Het leerlingenboekje vormt (samen met de docenthandleiding) de derde stap van het achterwaarts ontwerpen van de lessenserie, namelijk de concrete uitwerking. Aangezien het leerlingenboekje de letterlijke uitwerking is van de lessenserie voor de leerling, is het belangrijk dat dit goed uitgewerkt is om de lessenserie te laten slagen.

De vierde categorie is 'docenthandleiding'. Hierbinnen is alle feedback over de inhoud van de docenthandleiding verzameld. Deze categorie is ook ontstaan door middel van thematisch coderen, aangezien het een onderdeel van de lessenserie en een categorie in de vragenlijst is. Het is belangrijk om de docenthandleiding goed te evalueren en daarmee als categorie te behandelen, omdat dit de praktische uitwerking

van de lessenserie is. Ook dit onderdeel behoort tot de derde stap van het achterwaarts ontwerpen van de lessenserie en behoort dus goed uitgewerkt te zijn om de lessenserie te laten slagen.

De vijfde categorie is 'lesopzet'. Alle feedback over de ontwerpkeuzes, samenhang en consistentie van de lessenserie valt binnen deze categorie. Deze categorie is ontstaan door middel van open coderen, omdat er veel verschillende opmerkingen waren over de opzet van de lessenserie. Aangezien de lesopzet ervoor moet zorgen dat de lessenserie een samenhangend en congruent geheel is dat goed uitgevoerd kan worden, is het belangrijk om de feedback hierover in één categorie te plaatsen.

5.2.3 Prioriteitsniveaus feedback

Nadat ik de data gesorteerd had in de vijf categorieën, heb ik gekeken naar de aard van de suggesties. Sommige feedback is heel praktisch, terwijl andere feedback juist heel abstract is. Ik heb daarom drie niveaus van prioriteit ontworpen. Op basis hiervan verwerk ik feedback wel of niet in de verbeterde versie van de lessenserie. Door dit systeem van prioriteren te hanteren kan ik de feedback vergelijken en eenduidige vervolgacties vaststellen.

De drie prioriteiten zijn gebaseerd op de theorie van F. Fischer over de verschillende soorten argumenten die bij de vier soorten maatschappelijke problemen horen (Fischer, 1995). Deze theorie, zoals ook omschreven in de literatuuranalyse, laat zien dat de verschillende argumenten zich verdelen in praktisch, half-praktisch/half-abstract en abstract. Deze driedeling heb ik gebruikt als basis voor de drie niveaus van prioriteit, waardoor er drie soorten prioriteit zijn ontstaan. Hieronder ligt ik voor elke prioriteit toe wat het is, hoe het is ontstaan en wat ik met de data binnen die prioriteit doe.

Prioriteit 1 bevat alle suggesties die de aard van de lessenserie behouden en praktisch door te voeren zijn. Dit prioriteitsniveau hoort bij het soort argumenten van een gestructureerd probleem, over de effectiviteit, de neveneffecten en de efficiëntie van mijn lessenserie (Fischer, 1995). De suggesties binnen prioriteit 1 worden doorgevoerd in de verbeterde versie van de lessenserie.

Prioriteit 2 bevat alle suggesties die de aard van de lessenserie iets veranderen, maar nog wel praktisch door te voeren zijn. Dit zijn bijvoorbeeld opmerkingen over een verandering van een doel of middel. Dit prioriteitsniveau hoort bij de argumenten van een matig gestructureerd probleem. Deze argumenten hebben betrekking op de relevantie van een doel, uitzonderingen van een doel vanwege de situatie of tegenstrijdige doelen in de lessenserie. Ook kunnen de argumenten betrekking hebben op de bijdrage van de lessenserie aan het algemene belang, onverwachte problemen die ontstaan bij een deel van de lessenserie die de maatschappij beïnvloeden of een eerlijke verdeling van de kosten en winst van de lessenserie (Fischer, 1995). Doordat de suggesties binnen prioriteit 2 de aard van mijn lessenserie deels veranderen, voer ik deze suggesties niet door in de verbeterde versie van de lessenserie.

Prioriteit 3 bevat alle suggesties die de aard van de lessenserie geheel veranderen en niet praktisch door te voeren zijn binnen de huidige opzet. Dit prioriteitsniveau hoort

bij de argumenten van een ongestructureerd probleem, de bijbehorende opmerkingen gaan over de ideologische insteek van de lessenserie. De opmerkingen binnen prioriteit 3 worden niet doorgevoerd in de nieuwe versie van de lessenserie, omdat ze de aard van de serie veranderen.

Prioriteit	Omschrijving	Vervolgactie
1	Praktische opmerkingen die de uitwerking van de lessenserie verbeteren, aard van de lessenserie wordt behouden	Doorvoeren in nieuwe versie lessenserie
2	Opmerkingen over de doelen of middelen van de lessenserie, veranderen de aard van de lessenserie iets, maar zijn deels praktisch door te voeren	Niet doorvoeren in nieuwe lessenserie
3	Opmerkingen over de (ideologische) insteek van de lessenserie, veranderen de aard van de lessenserie en zijn niet praktisch door te voeren	Niet doorvoeren in nieuwe lessenserie

Hoofdstuk 6

Resultaten

Nu uiteengezet is hoe ik de evaluatie van de lessenserie heb ontworpen, is het tijd om de resultaten hiervan weer te geven. Dit hoort ook bij de derde fase van mijn onderzoek, de evaluatie van het lesontwerp. In dit hoofdstuk behandel ik de derde deelvraag: “in hoeverre is de ontworpen lessenserie praktisch uitvoerbaar volgens docenten maatschappijleer?”

Ik zet voor elk van de vijf categorieën uiteen wat de feedback van de respondenten is. Hierbij zal ik opvallendheden en tegenstrijdigheden uitgebreid behandelen. Ik focus vooral op de onderdelen die volgens de respondenten praktisch uitvoerbaar zijn of juist verbetering nodig hebben om praktisch uitvoerbaar te worden. Daarnaast beschrijf ik bij elk stuk onder welke prioriteit de feedback valt en waarom.

6.1 Leerlingenboekje

Er is veel feedback gegeven over het leerlingenboekje. Alle respondenten waren positief over de inhoud en invulling hiervan. Bijna alle respondenten gaven aan dat het boekje duidelijk en gestructureerd is, ik zorgvuldig te werk ben gegaan en dat de leerlingen (terecht) als serieuze gesprekspartners aangesproken worden. Ook gaven de meeste respondenten kleine tips over de taal en/of opmaak, om de tekst meer in leerlingtaal te krijgen en de opmaak visueel aantrekkelijker (prioriteit 1). Wel bleek de feedback op sommige punten zeer uiteen te lopen. Er werd uitgebreid feedback gegeven over de inleiding, de leerdoelen, de theorie en de huiswerkopdracht. Hieronder beschrijf ik deze feedback en in welke prioriteit ik dit heb ingedeeld.

Over de inleiding waren meerdere suggesties over de vormen van radicalisering die ik daarin bespreek. Respondenten 2, 4 en 5 vonden de inleiding teveel gericht op islamitisch-extremisme. Zij suggereerden diverse vormen van radicalisering te benoemen, zoals de aanslagen in Londen, de aanslag op een moskee in Enschede en de rellen in Hamburg. Daarbij is het zaak uit te leggen wat er gebeurd is, door wie en waarom. Zo kunnen leerlingen inzien dat er verschillende vormen van radicalisering is, die vanuit verschillende standpunten zijn ontstaan. Ook werd er gesuggereerd om radicaal gedrag breder te trekken naar veganisten, dierenactivisten, mensen met

sympathieën voor zionisme, radicalen in het Palestina conflict en extreme PVV aanhangers. Ik kan me goed vinden in deze suggesties, omdat radicalisering inderdaad een breder probleem is dan vanuit islamitisch-extremisme. Beide suggesties behouden de aard van de lessenserie en zijn praktisch door te voeren, dus vallen ze onder prioriteit 1.

Over de weergave van de leerdoelen verschillen de meningen tussen respondenten. De ene respondent geeft aan dat de leerdoelen “duidelijk [zijn], fijn dat het korte beschrijvingen zijn” (4B, 112-113). De andere respondent suggereert juist dat de leerdoelen niet in het leerlingenboekje weergegeven moeten worden (5B). Ook wordt er door respondent 5 en 7 gesuggereerd om de leerdoelen in vraagvorm aan het einde van het leerlingenboekje weer te geven, als controlevraag. Aangezien leerdoelen de basis vormen van waaruit ik deze lessenserie heb ontworpen, is het voor mij belangrijk om deze in het leerlingenboekje te houden. Ze verwijderen is dus een suggestie van prioriteit 3. Het veranderen in controlevragen verandert deels de aard van de lessenserie en valt dus onder prioriteit 2.

De meeste respondenten waren positief over de toepassing van theorie in het leerlingenboekje. Wel werd aangegeven dat de tekst ingekort dient te worden en de leesopdracht iets meer uitgewerkt mag worden. Respondenten 1 en 2 gaven aan dat er meer kennis over wat radicalisering inhoudt toegevoegd mag worden, bijvoorbeeld door krantenartikelen over de oorzaken van radicalisering toe te voegen. Ik kan me voorstellen dat dit gewenst is door een aantal docenten. Het is echter een bewuste keuze geweest om deze afbakening niet in de les in te voegen, zodat de leerlingen in de eerste les zelf een definitie vast kunnen stellen. De suggestie verandert dus de insteek van de lessenserie en valt daarmee onder prioriteit 2.

Respondent 4 heeft als enige feedback gegeven over de huiswerkopdracht. Deze mag gestructureerder uitgewerkt worden, door eerst een voorbeeld te geven van hoe de problemen eruit zien. Daarna mag er genoemd worden waarom je op gestructureerd niveau moet zitten om gezamenlijk een oplossing te kunnen vinden. Pas daarna volgt de opdrachtschrijving dat de leerling een probleem gestructureerd moeten weergeven. Deze suggestie is praktisch van aard, verbetert de begrijpelijkheid van de opdracht en behoudt de aard van de lessenserie. Daarom valt de suggestie onder prioriteit 1.

6.2 Docenthandleiding

De docenthandleiding is over het algemeen goed ontvangen door de respondenten. Respondent 4 geeft letterlijk aan dat er niets aan toegevoegd of geschrapt te worden. De andere respondenten hebben suggesties gegeven over de inleiding/aanleiding, de werkvorm Open Space en de praktische informatie, waarmee dit hoofdstuk verbeterd kan worden.

De docenthandleiding begint met de aanleiding voor de lessenserie. Respondent 3 geeft aan dat dit niet relevant is voor een docent, want die wil alleen de benodigde informatie om de lessenserie te kunnen geven. Hier heb ik bij het ontwerpen niet bij stilgestaan, maar ben ik het zeker mee eens. De opmerking is zeer praktisch van aard

en behoud de aard van de lessenserie en valt dus onder prioriteit 1.

De respondenten zijn enthousiast over het gebruik van Open Space in de lessen. Respondenten 1, 4, 5 en 6 hebben suggesties gegeven om de werkvorm beter uit te werken in de docenthandleiding. Zo is er gevraagd om een voorbeeldmatrix, extra achtergrondinformatie in de bijlage en links naar websites of filmpjes. Daarnaast gaf respondent 4 aan dat ik de suggestie op kan nemen om voorafgaand aan de lessenserie te oefenen met een Open Space, zodat de docent hiermee bekend wordt. Ook gaven respondent 5 en 6 aan dat een stappenplan gewenst is, waarbij ik stap voor stap uitleg wat de docent moet doen. Al deze suggesties zijn praktisch door te voeren en behouden de aard van de lessenserie. Daarom behoren ze tot prioriteit 1.

Op het gebied van praktische informatie verschillen de meningen van de respondenten. Respondenten 2, 4 en 7 geven aan dat de informatie volledig is: "ik zou in principe zo aan de slag kunnen met deze opzet" (4A). Respondenten 3 en 5 geven echter aan dat een powerpointpresentatie en/of filmpje gewenst is ter aanvulling. Ik vind deze verschillen in mening erg interessant, wellicht heeft dit te maken met de manier van lesgeven van de verschillende respondenten. Ik heb echter bewust gekozen om eventuele aanvullende middelen, zoals een powerpointpresentatie, niet te maken. Hierdoor is de docent vrij in zijn/haar invulling van de lessenserie, zoals ook de aard van de lessenserie is. De suggesties van respondent 3 en 5 vallen daarom onder prioriteit 2.

6.3 Beoordeling

Over de invulling van de beoordeling verschilden de meningen. Respondent 3 vond de beoordeling goed zoals deze was. Respondenten 2, 5 en 7 gaven aan dat er een beoordelingsrubric toegevoegd moet worden (prioriteit 1). Respondenten 2, 5 en 6 gaven diverse suggesties voor andere beoordelingsinstrumenten, zoals de uitkomsten van de Open Space gebruiken, scrummen en een factsheet maken (prioriteit 2 allen vanwege de verandering van de aard van de lessenserie).

Respondenten 5 en 6 gaven tips om peer review toe te voegen in de beoordeling. Deze zelfbeoordeling door leerlingen vergemakkelijkt het beoordelen voor de docent, gaven ze aan. Hierbij kan de leerling zowel zichzelf als zijn/haar medeleerlingen beoordelen. Ik vind dit een heel interessante suggestie, die ik in de discussie wat verder bespreek. Voor deze lessenserie verandert peer review echter de aard van de lessenserie voor een deel, waardoor dit onder prioriteit 2 valt.

6.4 Sleutelbegrippen

Over de sleutelbegrippen zijn een heel aantal kleine verbeterpunten genoemd, zoals de uitleg van een aantal begrippen en taalfoutjes (prioriteit 1). Daarnaast gaven respondenten 1 en 5 aan dat de definitie van een maatschappelijk probleem zoals in mijn lessenserie is gegeven, afwijkt van die van de reguliere lesboeken. Dit is verwarrend voor leerlingen, dus zij adviseerden mij om de definitie uit de lesboeken Seneca en

Thema's over te nemen. Ik was mij niet bewust van het effect van dit verschil, en was daarom blij met deze suggestie. Dit is duidelijk een prioriteit 1-suggestie: praktisch door te voeren en behoudt de aard van de lessenserie.

6.5 Lesopzet

Veel respondenten gaven aan dat ze de lesopzet van de lessenserie heel goed vinden en onder de indruk zijn van hoe ik dit heb uitgewerkt. De lessenserie is goed onderbouwd en uitgebreid en de respondenten hebben zelf ook wat geleerd van het lezen van dit ontwerp. De leerdoelen zijn ambitieus, maar goed onderbouwd en zinvol volgens respondenten 4, 6 en 7. De keuze voor het onderwerp en de vaardigheden die gebruikt worden zijn leuk en passen goed binnen het maatschappijleerprogramma, aldus respondenten 5, 6 en 7. De vertaling van de theorie naar de klassenpraktijk is goed gedaan, ook zijn de werkvormen geschikt, leuk en gedegen opgezet volgens respondenten 2, 3 en 5. De gehele lessenserie is mooi opgebouwd volgens respondent 2. Over de keuze van het vak, de omvang van de lessenserie en de gebruikte werkvormen verschillen de meningen tussen de respondenten.

Respondenten 1, 2, 4 en 5 geven aan dat de lessenserie beter tot zijn recht kan komen binnen het vak maatschappijwetenschappen in plaats van maatschappijleer. Ze geven aan dat er meer tijd en ruimte is voor een omvangrijke lessenserie binnen maatschappijwetenschappen. Ook past de lessenserie goed binnen de concept-contextbenadering die in het vak gehanteerd wordt. Ik vind dit een interessante suggestie die ik graag verder benoem in het discussiehoofdstuk. Omdat het veranderen van het vak waaronder de lessenserie valt de aard van de lessen compleet verandert, valt deze suggestie onder prioriteit 3.

Over de omvang van de lessenserie verschillen de meningen ook. Respondenten 1, 3 en 6 vinden dat er lessen toegevoegd moeten worden aan de serie. Bijvoorbeeld vooraf om kennis over radicalisering over te brengen, om een Open Space te oefenen of om rustig op te kunnen starten en de boekjes door te lopen. Respondent 4 zou de lessenserie ombouwen naar een project in de projectweek. De planning is krap volgens respondenten 1 en 2. Dit is een duidelijk teken dat de haalbaarheid van de lessenserie binnen de gestelde tijd dubieus is. Ik neem deze opmerking daarom mee in het discussiehoofdstuk. Het veranderen van de omvang zou de aard van de lessenserie echter veranderen, omdat er meer informatie en werkvormen bijkomen. Hierdoor vallen deze suggesties onder prioriteit 3.

De werkvormen omvatten het laatste onderdeel van de lesopzet waar veel suggesties over zijn. Respondenten 2, 3, 5 en 6 geven diverse suggesties voor nieuwe werkvormen, zoals een rollenspel, een socratisch gesprek, een parlementair debat en scrummen. Voor een herontwerp van een lessenserie is dit interessant, maar nieuwe werkvormen toevoegen in de huidige lessenserie zou de aard veranderen en is niet makkelijk praktisch uitvoerbaar. Daarom vallen deze suggesties onder prioriteit 3.

6.6 Conclusies

De ontworpen lessenserie is volgens de respondenten in principe praktisch uitvoerbaar, al kan deze met een aantal praktische verbeteringen nog beter uitvoerbaar worden. Het leerlingenboekje is duidelijk. De leerlingen worden terecht als serieuze gesprekspartner aangesproken en de insteek van de lessen is goed. De docenthandleiding bevat genoeg praktische informatie om aan de slag te kunnen. De beoordeling is uitvoerbaar, maar over de exacte invulling wisselen de meningen. De sleutelbegrippen zijn prima. De lesopzet wordt omschreven als heel goed: goed onderbouwd, de keuze van het onderwerp past binnen het vak maatschappijleer en de vertaling van theorie naar praktijk is goed.

Om de praktische uitvoerbaarheid van de lessenserie te verbeteren, zijn er een aantal suggesties genoemd die onder prioriteit 1 vallen. Binnen het leerlingenboekje moet er in de inleiding een breder palet aan voorbeelden van radicalisering en radicaal gedrag gegeven worden en mag de huiswerkopdracht gestructureerder uitgewerkt worden. Binnen de docenthandleiding mag de aanleiding geschrapt worden en hoeft er meer concrete uitleg over de werkvorm Open Space. Bij de beoordeling moet een beoordelingsrubric toegevoegd worden, en bij de sleutelbegrippen moet de definitie uit de lesboeken aangehouden worden voor het begrip 'maatschappelijk probleem'.

Deze verbeter suggesties waren allen praktisch door te voeren en veranderden de aard van de lessenserie niet, waardoor ze onder prioriteit 1 vallen. Deze suggesties voer ik door in de nieuwe versie van de lessenserie, zoals die te vinden is in de bijlage.

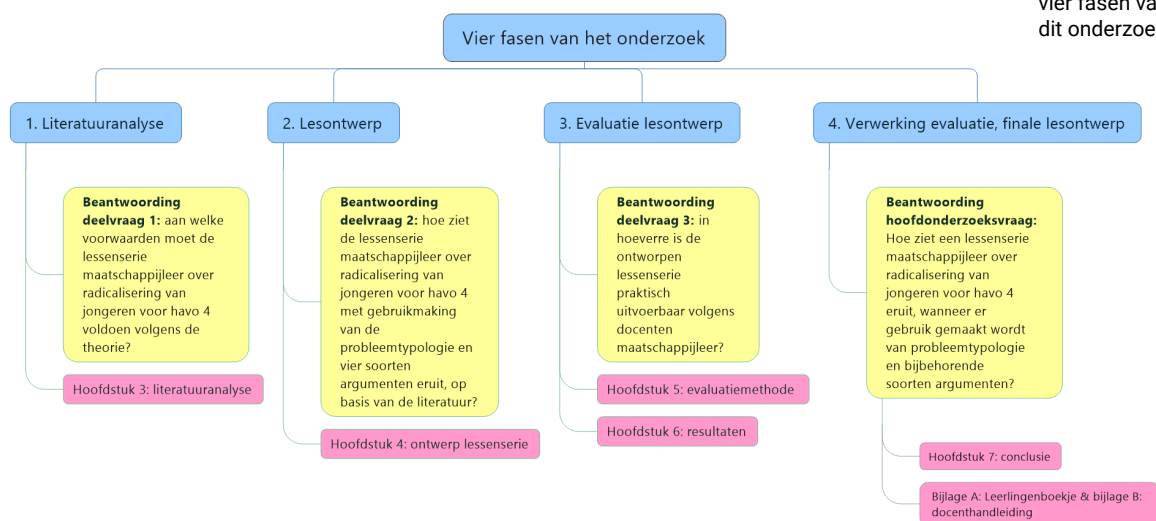
Hoofdstuk 7

Conclusie

Het doel van dit onderzoek is het ontwerpen van een door literatuur onderbouwde lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4, met gebruikmaking van probleemtypologie en bijbehorende soorten argumenten.

Hiervoor heb ik het onderzoek opgedeeld in vier fasen. Ten eerste heb ik door middel van een literatuuranalyse gekeken aan welke voorwaarden de lessenserie maatschappijleer over radicalisering vna jongeren voor havo 4 moet voldoen volgens de theorie. Ten tweede heb ik op basis van de literatuur een eerste versie van een lessenserie maatschappijleer over dit onderwerp gemaakt. Ten derde heb ik het lesontwerp geëvalueerd, om na te gaan in hoeverre de ontworpen lessenserie praktisch uitvoerbaar is volgens docenten maatschappijleer. Ten vierde heb ik de suggesties uit de evaluatie verwerkt in de lessenserie, waarna ik een nieuwe, verbeterde versie van de lessenserie heb ontworpen. Een visuele weergave van de vier fasen is te zien in figuur 7.1.

Figuur 7.1: De vier fasen van dit onderzoek



Hieronder geef ik eerst een antwoord op de hoofdonderzoeksvraag, waarna ik elke deelvraag apart beantwoord.

7.1 Hoofdonderzoeksvraag: ontworpen lessenserie

De hoofdonderzoeksvraag is: “Hoe ziet een lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 eruit, wanneer er gebruik gemaakt wordt van probleemtypologie en bijbehorende soorten argumenten?”

De lessenserie bestaat uit 4 lessen, waarbij leerlingen aan de hand van een verzoek van de directeur een oplossing bedenken om radicalisering van jongeren te voorkomen op hun school. Leerlingen nemen elke les een andere rol in: leerling, beleidsfilosoof, beleidsmaker en politicus. In de eerste les verkennen ze het probleem radicalisering van jongeren door middel van een Open Space. In de tweede les gebruiken ze de theorie over probleemtypologie en vier soorten argumenten in een Open Space, om daarmee te leren herkennen op welk niveau hun discussies zich bevinden. In de derde les bedenken de leerlingen aan de hand van dezelfde theorie doelen en oplossingen voor het probleem, ook middels een Open Space. In de vierde les presenteert elk groepje hun oplossing in een minuut, waarna het groepje dat door de klas als beste wordt verkozen hun oplossing presenteert aan de directeur.

Bij de lessenserie horen twee boekjes: een leerlingenboekje en een docenthandleiding. De docenthandleiding bevat achtergrondinformatie, uitleg over ontwerpkeuzes, theoretische achtergrond, informatie over Open Space en tips voor de voorbereiding. Ook bevat het een gedetailleerd overzicht en tijdsschema van elke les, antwoorden op de huiswerkopdracht, praktische informatie en beoordelingsrubricsen van de toetsingsvormen. Het leerlingenboekje bevat achtergrondinformatie over radicalisering, leerdoelen, voorbereidingen voor elke les, theorie en uitleg over de beoordeling.

De uiteindelijke versie van de lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 is te vinden in bijlagen **B** (docenthandleiding) en **A** (leerlingenboekje).

7.2 Deelvraag 1: literatuuranalyse

Deelvraag 1 is: “aan welke voorwaarden moet de lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren voor havo 4 voldoen volgens de theorie?”

Volgens de literatuur moet een lessenserie over radicalisering van jongeren voor havo 4 aan een aantal voorwaarden voldoen. Allereerst zijn er twee kernvoorwaarden. Dit zijn een goede voorbereiding door leerlingen en docent door middel van het bestuderen achtergrondinformatie en het samen bespreken van verschillende oorzaken en oplossingen van maatschappelijk probleem en verschillende perspectieven hierop. Ten tweede wordt het gebruik van probleemtypologie en bijbehorende argumenten aangeraden. Dit betekent dat een maatschappelijk probleem ingedeeld wordt in twee categorieën: zekerheid over kennis en oplossingen en waarden en normen. Daardoor ontstaan er vier soorten problemen: gestructureerd (1), matig gestructureerd met consensus over doelen (2), matig gestructureerd met consensus over waarden en normen (3) en ongestructureerd (4). Elk soort probleem is te herkennen aan het soort argumenten dat gebruikt wordt in een discussie: over het praktisch effect van

een oplossing (1), de doelen van een oplossing (2), de gevolgen van bepaalde oplossingen (3) en de ideologie & indeling van de maatschappij (4). Ten derde wordt de werkvorm discussie aangeraden voor het bespreken van controversiële vraagstukken. Open Space kan hiervoor als specifieke uitwerking gebruikt worden.

7.3 Deelvraag 2: lesontwerp

De tweede deelvraag luidt: "hoe ziet de lessenserie maatschappijleer over radicalisering van jongeren met gebruikmaking van de probleemtypologie en vier soorten argumenten eruit?"

De eerste versie van de lessenserie bestaat uit vier lessen. De algemene leerdoelen van de lessenserie zijn:

- Je begrijpt dat het noodzakelijk is dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau van argumentatie bevinden om tot een gesprek te kunnen komen over een maatschappelijk probleem.
- Je kan uitleggen welke verschillende rollen er bestaan in het proces van oplossingen bedenken (beleid maken) en wat deze rollen inhouden
- Je kan achtereenvolgens de rol van leerling (representatieve groep), beleidsfilosoof (werkende groep), beleidsmaker (schrijfgroep) en politicus (schrijf- en begeleidende groep) innemen om gestructureerd tot een oplossing van het probleem te komen

Door middel van een huiswerkopdracht, participatie en een groepspresentatie worden de leerdoelen getoetst. In de vier lessen nemen de leerlingen achtereenvolgens de rol van leerling, beleidsfilosoof, beleidsmaker en politicus in. In de eerste drie lessen verkennen ze het probleem, bedenken ze doelen voor oplossingen en daadwerkelijke oplossingen in een Open Space. In de vierde les presenteren ze in groepjes hun doelstellingen en oplossing. Bij de lessenserie behoren een leerlingenboekje, docenthandleiding en boekje over de lesopzet.

7.4 Deelvraag 3: evaluatie lesontwerp

De derde deelvraag is: "in hoeverre is de ontworpen lessenserie praktisch uitvoerbaar volgens docenten maatschappijleer?"

De ontworpen lessenserie is volgens de docenten maatschappijleer in principe praktisch uitvoerbaar, al kan deze met een aantal praktische verbeteringen nog beter uitvoerbaar worden. Het leerlingenboekje is duidelijk. De leerlingen worden terecht als serieuze gesprekspartner aangesproken en de insteek van de lessen is goed. De docenthandleiding bevat genoeg praktische informatie om aan de slag te kunnen. De beoordeling is uitvoerbaar, maar over de exacte invulling wisselen de meningen. De sleutelbegrippen zijn prima. De lesopzet wordt omschreven als heel goed: goed onderbouwd, de keuze van het onderwerp past binnen het vak maatschappijleer en de vertaling van theorie naar praktijk is goed.

Om de praktische uitvoerbaarheid van de lessenserie te verbeteren, zijn er een aantal suggesties genoemd. Binnen het leerlingenboekje moet er in de inleiding een breder palet aan voorbeelden van radicalisering en radicaal gedrag gegeven worden en mag de huiswerkopdracht gestructureerder uitgewerkt worden. Binnen de docenthandleiding mag de aanleiding geschrapt worden en behoeft er meer concrete uitleg over de werkvorm Open Space. Bij de beoordeling moet een beoordelingsrubric toegevoegd worden, en bij de sleutelbegrippen moet de definitie uit de lesboeken aangehouden worden voor het begrip 'maatschappelijk probleem'.

Hoofdstuk 8

Discussie

Nu de onderzoeksvragen behorende bij dit onderzoek zijn beantwoord, is het goed om stil te staan bij het proces van dit onderzoek. In dit discussiehoofdstuk bespreek ik daarom een aantal kanttekeningen van mijn onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek.

8.1 Kanttekeningen

Ik heb een vijftal kanttekeningen over dit onderzoek. Deze kanttekeningen gaan over de beperkte onderdelen van ontwerponderzoek die ik heb uitgevoerd, de selectie van respondenten, de doelgroep van de evaluatie, de definitie van het begrip ‘maatschappelijk probleem’ en het ontwerp van de evaluatie.

De eerste kanttekening is de beperkte uitvoer van ontwerponderzoek. Zoals in hoofdstuk 2 over de onderzoeksvragen en de opzet van het onderzoek is beschreven, heb ik drie van de vier fasen van een ontwerponderzoek uitgevoerd. Dit zijn het vooronderzoek, het prototype ontwikkelen en de micro-evaluatie. Het testen van de lessenserie, de laatste fase, heb ik omwille van de beperkte tijd niet kunnen doen. Hierdoor is de ontwerpcyclus niet volledig doorlopen en is de lessenserie dus nog niet optimaal ontwikkeld.

De tweede kanttekening betreft de beperkte selectie van respondenten. Ik heb voor dit onderzoek respondenten geworven door het online delen van een oproep tot deelname en door het benaderen van docenten in mijn netwerk. Hierdoor heeft er een zelfselectie plaatsgevonden: alleen docenten die het leuk vinden om naar mijn lessenserie te kijken, hebben gereageerd op de oproep. Mogelijk is hierdoor maar een beperkte groep docenten maatschappijleer vertegenwoordigd. Ik weet niet of de feedback die de respondenten hebben gegeven gedragen wordt door meer maatschappijleerdocenten. De conclusie over hoe een lessenserie over radicalisering van jongeren eruit ziet, is dus van toepassing op de selecte groep respondenten, maar niet per se op alle maatschappijleerdocenten.

De derde kanttekening gaat over de doelgroep van de evaluatie. Om de lessenserie te evalueren, heb ik een zevental docenten maatschappijleer feedback laten geven.

Zij behoren tot de doelgroep van mijn lessenserie, want dit zijn de potentiële gevers van de lessenserie. Zij zijn echter niet de potentiële deelnemers van de lessenserie, want dat zijn 4 havo-leerlingen. Het leerlingenboekje is dus niet geëvalueerd door de potentiële doelgroep, maar door de begeleiders van deze doelgroep.

De vierde kanttekening betreft de gebruikte definitie van het begrip ‘maatschappelijk probleem’. Zoals omschreven in de inleiding, houd ik de definitie het lesboek Seneca aan in mijn onderzoek. In de eerste versie van de lessenserie, zoals ontstaan in fase twee van het onderzoek, heb ik echter een andere definitie gebruikt. Deze definitie luidde: [een maatschappelijk probleem is] “een kloof tussen wat je hebt en wat je wilt, waar veel mensen tegenaan lopen. Daarnaast maken mensen bij een maatschappelijk probleem een claim op andere mensen of groepen, want zij kunnen het zelf niet oplossen. De andere partij hoeft hierbij niet altijd de overheid te zijn.” (A. Olgers e.a., 2012, p. 19). Deze eerste definitie is een samenvoeging van de definitie zoals gegeven in het lesboek Seneca en de definitie van M. Jeliaskova en R. Hoppe: “een aanduiding van het verschil tussen wat nu is en tussen wat in de (nabije of verder weg gelegen toekomst) moet zijn” (Jeliaskova & Hoppe, 2012, p. 24). De definitie van M. Jeliaskova en R. Hoppe geeft meer ruimte voor interpretatie op het gebied van waarden en normen en mate van zekerheid, de uitgangspunten van de theorie over probleemtypologie, dan de definitie van Seneca.

In de uiteindelijke versie heb ik echter een definitie aangehouden die volledig overeenkomst met die uit de lesboeken Seneca en Thema’s, naar aanleiding van feedback van respondenten. Zij wezen er op dat de definitie in de eerste versie van de lessenserie afwijkt van de definitie zoals leerlingen het leren in hun reguliere maatschappijlessen. Dit werkt verwarrend en is dus niet wenselijk. Omdat het gebruik van een voor de leerlingen bekende definitie meteen praktische, positieve implicaties heeft, heb ik ervoor gekozen de definitie van M. Jeliaskova en R. Hoppe niet meer te gebruiken in de lessenserie.

De vijfde kanttekening betreft het ontwerp van de evaluatiemethode. Ik heb de evaluatiemethode pas ontworpen nadat ik de lessenserie had gemaakt. Wanneer ik de ontwerpen van beide tegelijkertijd had gedaan, had ik beter kunnen inspelen op de de gewenste feedback. De vragenlijst en het interview waren vrij breed en open ingestoken, waardoor ik heel diverse feedback heb ontvangen. Mijn doel was echter om feedback te krijgen over de praktische uitwerking van de lessenserie. Doordat ik de evaluatiemiddelen pas achteraf heb ontworpen, heb ik deze insteek niet zo scherp neergezet als had gekund als ik dit tegelijkertijd met de lessenserie had ontworpen.

8.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

Om het onderwerp van mijn onderzoek verder uit te diepen, is het wenselijk dat vervolgonderzoek plaatsvindt. De suggesties voor vervolgonderzoek betreffen twee richtingen: vervolgonderzoek naar aanleiding van bovengenoemde kanttekeningen en vervolgonderzoek om deze concrete lessenserie te verbeteren, naar aanleiding van de evaluatie.

8.2.1 Ontwerponderzoek: gehele ontwerpcyclus doorlopen

Om dit onderzoek verder te kunnen verdiepen, is vervolgonderzoek nodig waarbij de gehele ontwerpcyclus doorlopen wordt. Dit betekent dat de lessenserie ook daadwerkelijk getest zal worden, waarna uit de praktische ervaring verbeteringen gedestilleerd kunnen worden. Deze kunnen in een nieuwe versie van de lessenserie doorgevoerd worden.

Binnen deze nieuwe ontwerpcyclus is het van belang dat de evaluatiemethoden tegelijkertijd met de lessenserie ontworpen worden. Ook zouden leerlingen als respondenten benaderd moeten worden om de lessenserie te evalueren.

8.2.2 Verbeteringen in volgende versie van lessenserie

In de evaluatie van de huidige lessenserie zijn meerdere feedbackpunten naar voren gekomen die onder prioriteit 2 of 3 vallen, en dus niet praktisch door te voeren waren in deze lessenserie. Hier zaten echter een aantal suggesties tussen die meegenomen kunnen worden in vervolgonderzoek, bij een nieuwe ontwerpcyclus. Dit betreft de omvang van de lessenserie, de beoordeling en het vak waaronder de lessenserie valt.

Over de omvang van de lessenserie zijn veel suggesties gemaakt door respondenten om onderdelen toe te voegen, waardoor er meer lessen gegeven moeten worden. Bij vervolgonderzoek is het aan te raden om deze suggesties mee te nemen en de lessenserie eventueel uit te breiden aan de hand hiervan of bijvoorbeeld om te vormen naar een project in een projectweek.

Er waren ook suggesties over andere manier van beoordelen, waarbij peer review veel genoemd werd. In deze lessenserie heb ik dit niet doorgevoerd, omdat het de aard van de lessenserie teveel veranderde, maar voor vervolgonderzoek is het goed om hier naar te kijken. Peer review kan zorgen voor een vergroot gevoel van verantwoordelijkheid en eigenaarschap bij de leerlingen, omdat ze zichzelf en hun medeleerlingen moeten beoordelen. Daarnaast ontzorgt het de docent, omdat hij/zij niet van ieder individu de inzet bij hoeft te houden.

Veel respondenten gaven aan dat de lessenserie beter tot zijn recht kan komen onder het vak maatschappijwetenschappen in plaats van maatschappijleer, omdat hier meer tijd en ruimte is voor uitgebreide lessenseries en om dieper in te gaan op de actualiteit. Voor vervolgonderzoek raad ik dus aan om te kijken hoe deze lessenserie omgebouwd kan worden zodat deze in het curriculum van maatschappijwetenschappen past.

Hoofdstuk 9

Bibliografie

- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- College voor Toetsen en Examens. (2017). Examenprogramma maatschappijleer, havo. *Examenblad*.
- Coppock, V. (2014). 'can you spot a terrorist in your classroom?' problematising the recruitment of sschool to the 'war on terror' in the united kingdom. *Global studies of childhood*, 4(2), 115–125.
- CreativeU. (2011). Open space technology. Verkregen 3 augustus 2017, van <https://vimeo.com/34930669>
- De Koning, M. (2015, maart 17). Islamhaat oorzaak van radicalisering? Verkregen 2 augustus 2017, van <https://www.nieuwwij.nl/themas/islamhaat-oorzaak-van-radicalisering/>
- Department for children, schools and families & Association of Colleges. (2009). *Learning together to be safe: a toolkit to help colleges contribute to the prevention of violent extremism*. Department for Innovation, universities en skills.
- Djabani, M. (2016, juni 16). Bied jongeren een anker om radicalisering te voorkomen. Verkregen 2 augustus 2017, van <https://www.parool.nl/opinie/-bied-jongeren-een-anker-om-radicalisering-te-voorkomen~a4321492/>
- European Forum Alpbach. (2016, november 17). *Manual professional programma on facilitation and participatory leadership - art of hosting*. Europaisches Forum Alpbach gemeinnutziger Verein.
- Fischer, F. (1995). *Evaluating public policy*. Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). *A companion to qualitative research*. London: SAGE Publications, Inc.
- G20. (2017). G20 at a glance. Verkregen 11 oktober 2017, van https://www.g20.org/Web/G20/EN/G20/g20_node.html;jsessionid=58B14EDE30FCD6774E531C9FF0191F32.s3t1
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Holman, P. (2017). *Aoh manual. professional programme on facilitation and participatory leadership - art of hosting*. European Forum Alpbach.

- Hoppe, R., Jeliaskova, M., Van de Graaf, H. & Grin, J. (2004). *Beleidsnota's die (door)werken. handleiding voor geslaagde beleidsvoorbereiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Huisman, C. (2017, mei 29). Docenten en jongerenwerkers krijgen hulp bij signaleren radicalisering jongeren. Verkregen 2 augustus 2017, van <https://www.volkskrant.nl/binnenland/docenten-en-jongerenwerkers-krijgen-hulp-bij-signaleren-radicalisering-jongeren~a4497736/>
- Jeliaskova, M. & Hoppe, R. (2012). *Kritisch denken over politieke problemen*. In *Maatschappijleer hoofdzaak. een sociaal-wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming*. Enschede: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Khandkar, S. H. (2009). Open coding, 23 oktober 2009. University of Calgary.
- Kleijwegt, M. (2016, januari). *2 werelden, 2 werkelijkheden. hoe ga je daar als docent mee om?* Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Kouwenhoven, A. & Bos, K. (2016, juli 11). Bier en een brandbom. Verkregen 11 oktober 2017, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/07/10/bier-en-een-brandbom-3191432-a1510247>
- Kowal, S. & O'Connell, D. (2004). *The transcription of conversations*. In *A companion to qualitative research*. London: Sage publications Ltd.
- Lammers, J. (2016). *Vrij project: european forum alpbach 2016. training participatory leadership - the art of hosting*. Universiteit Twente.
- Muller, G. (2017). Open space technology. Verkregen 4 augustus 2017, van <http://openspaceworld.org/wp2/what-is/nede/>
- NOS. (2016, november 3). 'maatschappijleer moet radicalisering op mbo voorkomen'. Verkregen 4 augustus 2017, van <http://nos.nl/op3/artikel/2141143-maatschappijleer-moet-radicalisering-op-mbo-voorkomen.html>
- Olgers, A., Schra, E. & Veldman, M. (2012). *Seneca maatschappijleer havo-vwo*. Zwolle: Molenberg media.
- Olgers, T., Van Otterdijk, R., Ruijs, G., De Kievid, J. & Meijs, L. (2010). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Instituut voor Publiek en Politiek.
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41(1), 105–121.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004, december). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford review of education*, 30(4), 489–507.
- Owen, H. (2017). A brief user's guide to open space technology. Verkregen 4 augustus 2017, van http://www.openspaceworld.com/users_guide.htm
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Parker, W. & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17(3), 273–289.
- Pine, G. (2009). *Teacher action research. building knowledge democracies*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- rabble.ca and rabbletv. (2008, mei 5). Open space explanation. Verkregen 3 augustus 2017, van <https://www.youtube.com/watch?v=i2t3EXfIXZk&list=PL72D7B74C2DB93832&index=23>

- Reeves, J. (2015). Addressing radicalisation into the classroom - a new approach to teacher and pupil learning. *Journal of education and training*, 2(2), 20–39.
- Reuters. (2017, juli 7). Opnieuw rellen rond G20-top in Hamburg. Verkregen 11 oktober 2017, van <https://nos.nl/artikel/2181883-opnieuw-rellen-rond-g20-top-in-hamburg.html>
- Samenwerkingsverband van Marokkaanse Nederlanders. (2017). *Hulp bij radicalisering. de eerste stap naar een oplossing*. Samenwerkingsverband van Marokkaanse Nederlanders. Utrecht.
- Schuijt, B., Adriaans, E., Middelkoop, J., Rijpkema, T. & Schuurman, T. (2012). *Thema's maatschappijleer. lesboek havo*. Wormerveer: Uitgeverij Essener B.V.
- SLO Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling. (2017). Taxonomie van Bloom. Verkregen 2 juni 2017, van <https://talentstimuleren.nl/thema/stimulerend-signaleren/rijke-leeractiviteiten/bloom>
- Slootman, M. & Tillie, J. (2006). *Processen van radicalisering. waarom sommige Amsterdamse moslims radicaal worden*. Instituut voor Migratie- en Etnische Studies. Universiteit van Amsterdam. Amsterdam.
- Stradlin, R. (1985). Controversial issues in the curriculum. *Bulletin of environmental education*, 9–13.
- Van den Berg, E. & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29, 20–26.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Bijlage A

Leerlingenboekje

Vijf mannen hebben zelf brandbommen gemaakt en gooien die op 27 februari 2016 tegen de muren van een moskee in Enschede (A. Kouwenhoven & Bos, 2016). De vijf willen voorkomen dat er een asielzoekerscentrum in de wijk komt, en hopen dat de moslimgemeente bang wordt door de aanslag. Ze hebben zich aangesloten bij de "Dutch Self Defense Army" (DSDA), een actiegroep die Nederland wil "verdedigen tegen de islam en moslims" (A. Kouwenhoven & Bos, 2016). Een ruim jaar later, op 6, 7 en 8 juli 2017, zijn er enorme rellen in Hamburg. Daar wordt de G20 bijeenkomst gehouden, waar 20 invloedrijke landen uit de hele wereld samen komen om financiële en economische problemen te bespreken (G20, 2017). De relschoppers zijn tegenstanders van de G20, die boos zijn over sociale ongelijkheid en de slechte effecten van globalisering (Reuters, 2017). De ME en politie grijpen hard in met waterkanonnen, stokslagen en pepperspray. Veel demonstranten en politieagenten raken gewond. In hetzelfde jaar worden er meerdere aanslagen gepleegd in Londen, die door Islamitische Staat (IS) opgeëist zijn.

Dit zijn voorbeelden van radicalisme die in het nieuws geweest zijn. Mensen die radicaliseren zijn steeds meer wantrouwend naar het bestaande politieke systeem en hoe de maatschappij werkt. Ze uiten dit gevoel door steeds extremere acties te ondernemen, wat kan eindigen in het maken en gooien van een brandbom, geweld te gebruiken tijdens rellen of mensen te doden.

Er zijn verschillende soorten radicaal gedrag. De voorbeelden die hierboven genoemd worden, zijn zo extreem dat ze in het nieuws komen. Dierenactivisten, mensen met sympathieën voor het zionisme, PVV-aanhangers of mensen die een extreme mening hebben in het Israël-Palestina conflict kunnen echter ook radicaal zijn. Radicalisme begint vaak klein, en groeit langzaam uit tot iets groters.

In deze lessenserie ga je samen met je klasgenoten aan de slag om de directeur van de school te helpen. Hij/zij wil namelijk advies van jullie over hoe de school kan helpen om radicalisering van jongeren tegen te gaan. In vier lessen treed je in de rol van vier verschillende mensen. In de eerste les ben je leerling, in de tweede les beleidsfilosoof, in de derde les beleidsmaker en in de vierde les politicus. Je gaat onderzoeken waar het probleem ligt en wat voor soort probleem het is, daarna ga je een oplossing bedenken en uitwerken. In de laatste les presenteert je jullie oplossing en wordt er gezamenlijk een beste oplossing gekozen die gepresenteerd wordt

aan de directeur. Zo bespreken we gezamenlijk wat radicalisering van jongeren is en hoe je hiermee om kunt gaan. Dit leerlingenboekje is een praktische handleiding voor de lessenserie.

A.1 Wat ga je leren?

Aan het einde van de lessenserie:

- begrijp je dat het noodzakelijk is dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau van argumentatie bevinden om tot een gesprek te kunnen komen over een maatschappelijk probleem.
- kan je achtereenvolgens de rol van leerling, beleidsfilosoof, beleidsmaker en politicus innemen om gestructureerd tot een oplossing van het probleem te komen.

Aan het einde van les 1:

- begrijp je hoe een Open Space werkt en kan zichzelf hierin sturen.
- kan je de rol van leerling toepassen en bespreken welke vragen en onduidelikheden er spelen op het gebied van radicalisering van jongeren.

Aan het einde van les 2:

- begrijp je welke vier verschillende probleemtypologieën er zijn en wat hiervan de kenmerken zijn, en kun je deze toepassen tijdens een discussie met klasgenoten.
- begrijp je welke vier lagen van argumentatie bij de probleemtypologieën horen en welke vragen hierbij horen, en kun je dit toepassen bij het analyseren van de discussie met klasgenoten.
- begrijp je dat het noodzakelijk is dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau van argumentatie bevinden om tot een gesprek te kunnen komen over een probleem.
- kan je de rol van beleidsfilosoof toepassen en analyseren op welk niveau het gesprek over radicalisering van jongeren zich bevindt.

Aan het einde van les 3:

- kan je de rol van beleidsmaker toepassen en samen met andere leerlingen een oplossing bedenken voor het probleem van radicalisering van jongeren in school.
- kan je omschrijven aan welke voorwaarden een maatregel tegen radicalisering van jongeren op school moet voldoen.

Aan het einde van les 4:

- kan je de rol van politicus toepassen door:
- de doelstelling(en) en oplossing van je groepje helder te presenteren,
- kritische vragen te stellen over de doelstellingen en oplossingen van andere groepjes,

- te beargumenteren welke oplossing je het beste vindt.

Hieronder staat het huiswerk per les beschreven. Lees de informatie vóór de les door, want je hebt dit nodig in de les. Theorie wordt niet in de les uitgelegd, dus het is belangrijk dat je je voorbereid hebt.

A.2 Voorbereiding les 1: vier rollen

In deze lessenserie neem je elke les een andere rol in, namelijk die van leerling, beleidsfilosoof, beleidsmaker en politicus. Hieronder staat per les beschreven wie je bent en wat je doet. Lees dit voor de eerste les door, zodat je weet wat je gaat doen!

A.2.1 Leerling

Overzicht maken van wat radicalisering betekent voor een leerling.

In de eerste les ben je leerling. De directeur presenteert zijn vraagstuk, hij wil weten hoe de school om kan gaan met radicalisering van jongeren. Wat denken jullie dat nodig is, wat kan de school doen? Je gaat samen met je klasgenoten op verkenningstocht: wat is radicalisering en welke vragen en onduidelijkheden leven er onder leerlingen? Jij representeert samen met jouw klas de leerlingen op school. Jullie bedenken samen wat “de leerling” denkt en zich afvraagt. Het resultaat is een muur vol ideeën en vragen die leven onder leerlingen op het gebied van radicalisering van jongeren.

A.2.2 Beleidsfilosoof

Bepalen welk soort probleem radicalisering van jongeren is, en welk soort vragen hierbij horen.

In de twee les dega je analyseren wat voor soort probleem radicalisering van jongeren is. Je duikt in theorie over soorten problemen en de argumentatie die bij elk probleem gebruikt wordt. Aan de hand hiervan kun je samen met je klasgenoten bedenken welk soort probleem radicalisering van jongeren op school is. Ook denk je vanuit welke argumentatie een oplossing bedacht moet worden. Je leert dat het noodzakelijk is dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau bevinden. Anders hebben twee mensen het over twee verschillende problemen en kunnen ze niet tot een oplossing komen. Je bekijkt welk soort probleem iemand bespreekt aan de hand van vragen. Zo kun je ook bedenken of de twee personen op hetzelfde niveau praten. Gezamenlijk stellen jullie vast op welk niveau jullie je bevinden, zodat jullie de volgende les een oplossing kunnen bedenken.

A.2.3 Beleidsontwerper

Oplossing bedenken voor het probleem.

In de derde les ben je beleidsontwerper, oftewel bedenker van een oplossing voor een probleem. In les twee hebben jullie vastgesteld op welk niveau het probleem zicht bevindt, nu gaan jullie in groepen een oplossing uitwerken. Dit doe je door in groepjes te brainstormen over de doelen van een oplossing en welk middel hierbij hoort. Jullie werken hierbij een oplossing uit. Deze uitwerking (het door jullie voorgestelde "beleid") presenteer je in de vierde les aan je klasgenoten.

A.2.4 Politicus

Oplossing presenteren en verdedigen.

Tijdens de laatste les ben je een politicus. Je presenteert samen met je groepje jullie beleid en verdedigt deze. Je kunt dus uitleggen waarom dit een goede oplossing is en waarom dit de beste manier is om radicalisering op school tegen te gaan. Daarnaast evalueer je de oplossingen van de andere groepjes kritisch. Je kijkt naar de goede punten en de verbeterpunten en stelt kritische vragen over de opzet en uitvoerbaarheid. Uiteindelijk kiezen alle politici het beleidsontwerp dat ze het beste vinden (je mag uiteraard niet op je eigen ontwerp stemmen), waarna de beste oplossing gekozen wordt. Het winnende groepje presenteert hun oplossing aan de directeur.

A.3 Voorbereiding les 2: vier soorten problemen

In de tweede les ga je als beleidsfilosoof dieper in op wat voor soort probleem radicalisering van jongeren is. Hiervoor is het belangrijk dat je meer achtergrondkennis hebt over maatschappelijke problemen en in welke vier soorten deze ingedeeld worden. Lees deze informatie door vóór de tweede les.

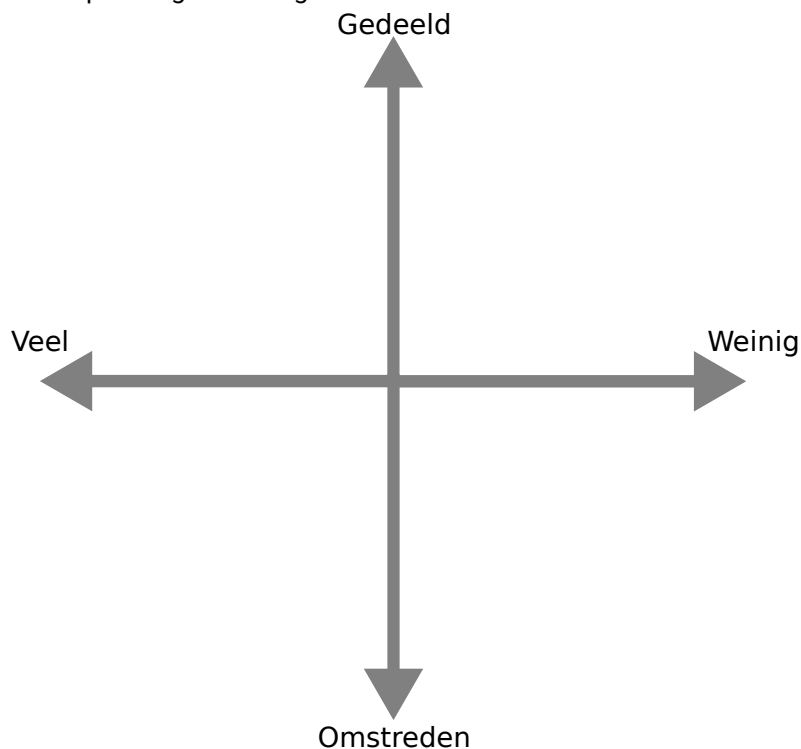
A.3.1 Maatschappelijk probleem

Een probleem is een verschil tussen wat er nu is en wat er gewenst is (Jeliazkova & Hoppe, 2012, p. 24). Er zijn verschillende soorten problemen. Je kunt bijvoorbeeld een 4 voor maatschappijleer hebben (situatie wat nu is) en een 8 willen (gewenste situatie). Dat is echter een persoonlijk probleem.

Het probleem van radicalisering van jongeren is een voorbeeld van een maatschappelijk probleem. Dit is **een probleem waarmee veel mensen te maken hebben, waarbij vaak onenigheid is over de oorzaak en oplossing en dat niet door een paar individuen opgelost kan worden. Vaak wordt de overheid daarom betrokken bij het oplossen ervan** (A. Olgers e.a., 2012, p. 19). Maatschappelijke problemen zijn dus duidelijk andere problemen dan persoonlijke problemen.

A.3.2 Vier soorten problemen

Voor deze lessenserie maken we gebruik van twee assen waarop problemen in te delen zijn. Aan de ene kant heb je de **hoeveelheid kennis** die er over een probleem is, aan de andere kant heb je de **normen en waarden** van verschillende mensen over dat probleem. Hierdoor ontstaat een indeling in vier soorten problemen, zoals te zien is in figuur A.1. Zo kun je makkelijker zien wat voor soort probleem het is en wat voor soort oplossing dus nodig is.



Figuur A.1: De twee assen van problemen: horizontaal zekerheid over kennis en oplossingen; verticaal over waarden en normen (Jeliazkova & Hoppe, 2012, p. 25)

Kennis en oplossingen

Er zijn **maatschappelijke problemen waar veel kennis over is**, bijvoorbeeld hoe je een weg veiliger kunt maken. Bij een veilige weg zijn er duidelijke verkeersregels, is de rijdsnelheid laag en zijn er duidelijke borden die de situatie aangeven. Om een weg veiliger te maken kunnen er stoplichten neergezet worden of wordt de maximale snelheid verlaagd. Er is dus veel kennis over hoe het probleem verholpen kan worden. Files zijn een voorbeeld van een **probleem waar weinig kennis of onenigheid over de kennis is**. Bijna iedereen is het erover eens dat files opgelost moeten worden, maar de kennis over hoe dit gedaan moet worden is tegenstrijdig. De ene persoon zegt dat het openbaar vervoer fors goedkoper gemaakt moet worden of uitgebreid moet worden, omdat mensen daardoor eerder de auto thuis laten staan. Een ander persoon wil juist meer wegen aanleggen. Hier is dus duidelijk tegenstrijdige kennis over de oplossing van het probleem: de oplossingen zijn niet bekend of tegenstrijdig.

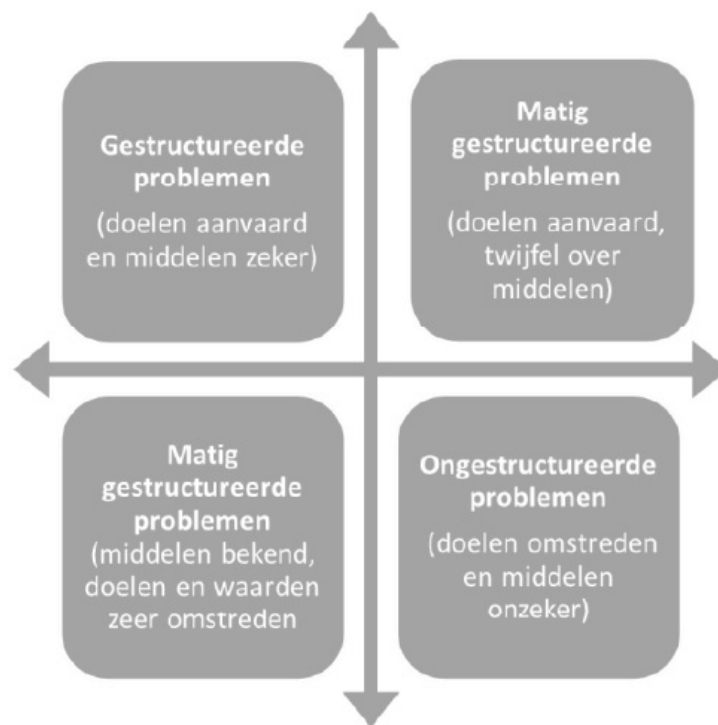
Normen en waarden

Wanneer mensen het eens zijn over de waarden en normen dan zijn ze het dus eens over de doelen die bereikt moeten worden. Bij het fileprobleem zijn de mensen het eens zijn over het doel: files oplossen. Ze hebben dus **dezelfde normen en waarden** bij dit probleem. Wanneer mensen **verschillende normen en waarden** hebben, kunnen ze het niet eens worden over de doelen die bereikt moeten worden bij een probleem.

Vier soorten problemen

Er zijn vier verschillende soorten problemen zijn, zoals weergegeven in figuur A.2. Wanneer mensen het eens zijn over de middelen die er zijn om het probleem op te lossen én over de doelen die met de oplossing behaald moeten worden, dan heb je te maken met een **gestructureerd probleem** (linksboven). Dit soort problemen zijn het makkelijkste op te lossen.

Figuur A.2: De twee dimensies van probleemtypologie en de vier verschillende soorten problemen (Jeliazkova & Hoppe, 2012, p. 25)



Als mensen het wel eens zijn over de doelen die bereikt moeten worden, maar niet over de middelen die hiervoor gebruikt moeten worden, dan heb je te maken met een **matig gestructureerd probleem waar de doelen bekend zijn** (rechtsboven). Het probleem van file oplossen is hier een voorbeeld van: iedereen is het eens over het doel (file oplossen), maar er is onenigheid over hoe het moet (openbaar vervoer verbeteren of meer wegen aanleggen).

Als mensen het eens zijn over de mogelijke middelen, maar niet over het doel, dan is het een **matig gestructureerd probleem waar de middelen bekend zijn** (linksonder in figuur A.2). Abortus is een voorbeeld van zo'n probleem: het is bekend dat de

middelen er zijn (abortus door een arts laten doen), maar men is het niet eens over de doelen (recht op leven van het kind versus zelf beslissen over je lichaam).

Tot slot bestaan er de **ongestructureerde problemen** (rechtsonder). Bij deze maatschappelijke problemen zijn mensen het niet eens over de doelen en de kennis. Klimaatverandering is zo'n ongestructureerd probleem. Men is het niet eens over het doel (gezamenlijk zorgen dat er 0% CO₂ uitstoot komt? Of is uitstoot verminderen tot 2%?) en over de middelen (minder autorijden? Of bedrijven verbieden vieze gassen uit te stoten?) Het oplossen van deze ongestructureerde problemen is het moeilijkst, want je moet op beide vlakken eensgezindheid krijgen onder de mensen.

A.3.3 Opdracht: 4 soorten problemen

Om even te oefenen met deze vier soorten problemen volgt hier een opdracht. Hieronder volgen een aantal voorbeelden van maatschappelijke problemen. Benoem welk soort probleem dit is (gestructureerd, matig gestructureerd - middelen bekend, matig gestructureerd - doelen bekend of ongestructureerd) en leg uit waarom het dat soort probleem is. Vul de voorbeelden in in figuur A.3.

Voorbeeld: inflatie bestrijden. Dit is een matig gestructureerd probleem waarbij de doelen bekend zijn. Iedereen heeft hetzelfde doel: voorkomen dat er inflatie komt. Over de middelen is men het niet eens, want dit kan door de rente op de bank te verlagen, of juist te stimuleren dat mensen meer gaan kopen.

1. watervoorziening in Nederland
2. integratie van asielzoekers
3. overgewicht tegengaan
4. euthanasie
5. klimaatverandering

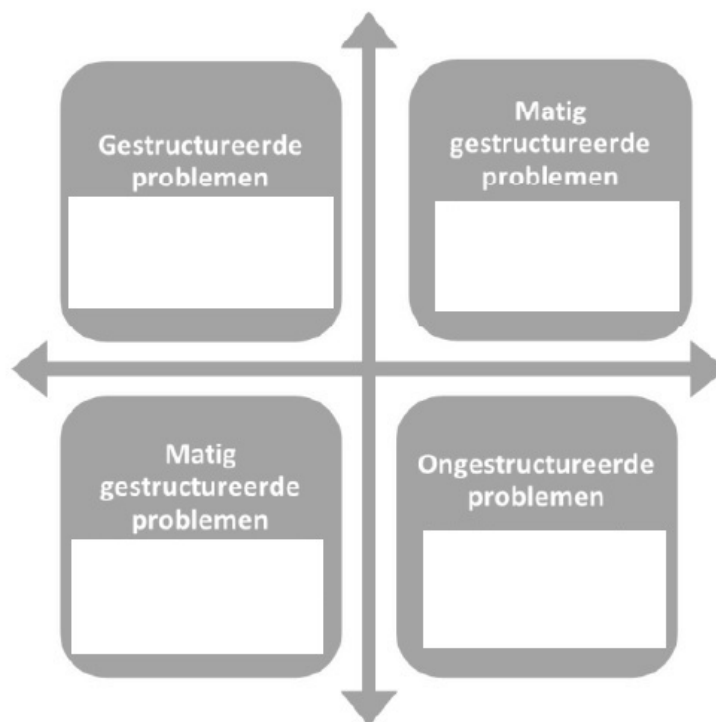
Kijk de opdracht na. De docent vertelt waar de antwoorden te vinden zijn.

A.3.4 Soort argumenten per probleemtype

Om problemen op te lossen moeten mensen praten met elkaar. Hierbij is het noodzakelijk dat ze het over hetzelfde soort probleem hebben, want anders zitten ze op een verschillend niveau te discussiëren. Als de ene persoon bijvoorbeeld een praktische oplossing wil bedenken voor een gevaarlijke weg, heeft hij/zij het over een gestructureerd probleem. Een ander persoon kan echter vinden dat er een groter doel moet zijn, namelijk de algemene verkeersveiligheid, en praat over oplossingen om dat te bereiken. Die persoon praat over een matig gestructureerd probleem waarbij men het eens is over de doelen. Als die twee mensen met elkaar gaan praten, komen ze niet verder in het bedenken van een oplossing omdat ze over een ander probleem praten!

Heel vaak hebben mensen niet door dat ze op een ander niveau praten en daarom niet verder komen. Het is daarom nuttig om te kunnen herkennen welke soort argumenten bij welk soort probleem horen. Hierdoor leer je herkennen over welk soort

Figuur A.3: Vul de voorbeelden van de problemen in onder het juiste soort probleem



probleem iemand praat en kun je zorgen dat twee personen over eenzelfde soort probleem gaan praten en dus tot een oplossing kunnen komen. Hieronder wordt voor alle vier soorten problemen benoemd wat voor soort argumenten mensen gebruiken in een gesprek. Aan de hand hiervan kun je herkennen over welk soort probleem iemand praat. Bij een gestructureerd probleem is iedereen het eens over de middelen en het doel van een oplossing voor het probleem.

Gestructureerd probleem

Er wordt bij een **gestructureerd probleem** vooral gekeken naar drie dingen: de **effectiviteit, neveneffecten en efficiëntie van een oplossing** (Hoppe e.a., 2004, pp. 120-121), oftewel de probleemoplossendheid. Effectiviteit betekent: heeft de oplossing het gewenste effect? Met neveneffecten wordt bedoeld of er andere gevolgen zijn van de oplossing, waar niet eerder aan gedacht is. Bijvoorbeeld de afname van geluidsoverlast als de maximale snelheid op een weg omlaag is gegaan. Dit is een positief neveneffect, want het is een extra effect waar van tevoren geen rekening mee gehouden was, maar dat de buurtbewoners waarschijnlijk heel fijn vinden. Efficiëntie betekent of er met zo min mogelijk moeite zo veel mogelijk resultaat bereikt wordt. Als de oplossing efficiënt is, kost het dus weinig moeite, tijd en /of geld om het probleem op te lossen en dus het doel te behalen. Als de oplossing niet zo efficiënt is, zal er een andere oplossing zijn die met minder moeite meer resultaat geeft. Als mensen in een discussie vooral praten over hoe goed of slecht een oplossing het probleem oplost, en daarbij de effectiviteit, neveneffecten en / of efficiëntie van een oplossing noemen, dan weet je dat ze over een gestructureerd probleem praten.

Matig gestructureerd probleem - eens over kennis

Bij een **matig gestructureerd probleem waar men het eens is over de kennis**, is er veel onenigheid over de doelen die een oplossing moet bereiken. De middelen waarmee het opgelost kan worden zijn wel bekend. In de discussie over zo'n soort probleem wordt dus veel gepraat over de doelen die gesteld zijn. Er wordt vooral gekeken naar de **relevantie van het doel, uitzonderingen voor het doel vanwege de situatie en of er tegenstrijdige doelen zijn** (Fischer, 1995, p. 70). Met relevantie wordt bedoeld of de doelen van een oplossing wel bijdragen aan het oplossen van het probleem. Iemand kan bijvoorbeeld vinden dat de doelen in het algemeen prima zijn, maar niet in deze specifieke situatie. Het is hierbij belangrijk om te kijken naar de feiten van de situatie en de 'hogere doelen'. Wat is dus het algemene doel waar het doel van dit probleem bij hoort, en is dat doel wel relevant voor de huidige situatie? Een voorbeeld hiervan is het doel minder verkeer over de hoofdweg. Daar is veel kennis over wat voor oplossingen mogelijk zijn. Echter het doel is niet zo relevant, want het eigenlijke doel moet zijn de verkeersveiligheid op de hoofdweg verbeteren. Het doel is dus niet relevant in die situatie, het probleem was niet goed omschreven. Er kan ook veel gepraat worden over uitzonderingen in deze situatie, die zorgen dat het doel dat gesteld is hier niet bij past. Het derde soort vragen en argumenten dat veel gebruikt wordt is dat van tegenstrijdige doelen. Volgens de ene persoon is het ene doel belangrijk, zoals zelf kunnen beslissen wat je met je lichaam doet. Voor een ander persoon is een ander doel belangrijker, zoals het recht op leven. In de situatie van abortus zijn hierbij dus twee heel tegenstrijdige doelen die bereikt moeten worden, maar die niet samengaan. Samenvattend zie je in een discussie over een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid over kennis dus veel discussie over de relevantie van de doelen, uitzonderingssituaties die een uitzondering op het doel vragen en tegenstrijdige doelen van een oplossing.

Matig gestructureerd probleem - eens over doelen

Een **matig gestructureerd probleem met eensgezindheid op doelen** heeft juist het omgekeerde: de mensen zijn het eens over de doelen, maar verschillen van mening over welke middelen hiervoor gebruikt moeten worden. De discussie over dit soort problemen gaat over de **bijdrage van een oplossing aan het algemeen belang, onverwachte problemen die ontstaan bij een maatregel die de samenleving beïnvloeden en een eerlijke verdeling van kosten en winst van een oplossing** (Hoppe e.a., 2004, p. 121). Hierbij gaat het dus over het effect van verschillende soorten oplossingen op de maatschappij - niet om de effecten van een concrete oplossing voor het probleem om de hoek!

De bijdrage van een oplossing aan het algemeen belang betekent wat het effect is van een oplossing op alle mensen in de samenleving. Nieuwe verkeersborden leiden er bijvoorbeeld toe dat alle automobilisten beter onderscheid kunnen maken tussen verschillende snelheden op wegen. Hierdoor kunnen fietsers en voetgangers veiliger over straat. Deze maatregel zou dus invloed hebben op veel mensen in de samenleving. Onverwachte problemen die ontstaan bij een bepaalde maatregel zijn extra problemen die onverwacht ontstaan. Een avondklok voor alle mensen

instellen om te voorkomen dat jongeren zich in het donker kunnen verenigen, heeft als extra effect dat andere mensen zich beperkt voelen in hun vrijheid. Er ontstaat dus een nieuw probleem dat de samenleving beïnvloedt. Het eerlijk verdelen van de kosten en baten van een oplossing, tot slot, betekent dat niet één groep mensen op moet draaien voor de kosten van een oplossing, of juist alle winst krijgt. Het verbeteren van de verkeersveiligheid door het plaatsen van nieuwe borden door heel Nederland wordt bijvoorbeeld betaald door alle belastingbetalers en door de winst op verkeersboetes. Zo worden de kosten eerlijk verdeeld. Wanneer mensen over een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid over doelen praten, wordt dus besproken wat het effect is van verschillende oplossingen op de maatschappij. Er wordt gekeken naar de bijdrage aan het algemeen belang, onverwachte problemen en een eerlijke verdeling van kosten en winst.

Ongestructureerd probleem

Bij een **ongestructureerd probleem** is er geen eensgezindheid over het doel van een oplossing én over de middelen die gebruikt moeten worden om het probleem op te lossen. In de discussie zie je dat mensen over de **grote lijn van ideologie** gaan praten. Hierbij praten mensen over drie belangrijke onderwerpen (Hoppe e.a., 2004, p. 121). Allereerst of de huidige idealen van de samenleving een goede basis zorgen om goede oplossingen te creëren bij tegenstrijdige doelen. Als dit niet het geval is, welke idealen zijn dan nodig om goede oplossingen te bedenken bij tegenstrijdige doelen? Tot slot wordt er bewijs gevraagd dat laat zien dat andere idealen in de samenleving en dus een andere manier van samenleven beter in staat is om problemen goed op te lossen. Het gaat dus vooral om de vraag of de huidige ideologie en indeling van de maatschappij in staat is om problemen op te lossen, en zo niet welke ideologie we dan wel nodig hebben. Daarbij wordt doorgevraagd op hoe dit moet en waarom. Een discussie over een ongestructureerd probleem herken je dus aan de discussie over de manier van samenleven die nodig is om problemen op te lossen, in plaats van discussiëren over mogelijke middelen of doelen.

A.3.5 Samenvatting theorie

Samenvattend bestaan er dus vier soorten problemen, gebaseerd op de vraag of mensen het eens zijn over de kennis over het probleem en de mogelijke oplossingen. Bij gestructureerde problemen is iedereen het eens over doelen en middelen. Bij matig gestructureerde problemen zijn mensen het niet eens over de middelen of niet eens over de kennis. Bij ongestructureerde problemen is iedereen het oneens met elkaar over zowel de kennis als de middelen.

Om tot een gesprek over mogelijke oplossingen te komen is het nodig dat iedereen op hetzelfde niveau en dus over hetzelfde soort probleem praat. Een gestructureerd probleem is te herkennen aan argumenten over hoe goed of slecht een bepaalde oplossing een probleem oplost. Bij een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid over kennis wordt gediscussieerd over de doelen die behaald moeten worden. Een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid over doelen kan

herkend worden door argumenten over de effecten van verschillende maatregelen op de maatschappij als geheel. Tot slot wordt bij een ongestructureerd probleem vooral gepraat over de manier van samenleven - de ideologie - die nodig is om überhaupt problemen op te kunnen lossen. Deze kenmerken zijn belangrijk, want zo kun je in een discussie herkennen of mensen op hetzelfde niveau zitten. Als twee mensen over verschillende soorten problemen praten, kun je ze hier op wijzen. Hierdoor kunnen ze samen besluiten op welk niveau ze willen praten en is het mogelijk om gezamenlijk tot een oplossing te komen.

In de tweede les gaan jullie zelf discussiëren over radicalisering van jongeren. Houdt hierbij deze vier soorten problemen en de kenmerken hiervan in je achterhoofd, zodat je samen op hetzelfde niveau praat. Hierdoor kun je in les drie in groepjes een oplossing bedenken die radicalisering op school tegengaat.

A.4 Voorbereiding les 3: huiswerkopdracht

Als jij praat over een gestructureerd probleem, dan is het voor jou helder wat de mogelijke oplossingen zijn en welke doelen deze oplossingen moeten behalen. Je gaat er vanuit dat degene met wie je praat dezelfde oplossingen en doelen heeft. Als dat zo is, dan kun je met elkaar communiceren en de beste oplossing kiezen. Als de andere persoon echter niet dezelfde doelen en oplossingen voor ogen heeft, dan praten jullie langs elkaar heen. Jij praat over de uitvoering van een mogelijke oplossing, terwijl de ander bijvoorbeeld nog bezig is met de middelen om een probleem op te lossen!

Een concreet voorbeeld: in je relatie moet je ook heel duidelijk zijn, want anders praat je langs elkaar heen. Als jij tot laat wilt stappen, dan zie jij het doel (plezier hebben) en de 'oplossing' (stappen totdat het niet leuk meer is) helder. Je ouders zijn het eens met doel, maar denken anders over de 'oplossing'. Zij zien dit bijvoorbeeld als stappen tot 12 uur 's nachts, en dan naar huis komen. Als jullie dit niet uitspreken naar elkaar, dan ontstaat er onbegrip en conflict. Zo is het ook voor maatschappelijke problemen. Je moet allebei op het niveau van een gestructureerd probleem komen, voordat je met elkaar in gesprek kunt over hoe je dit uitvoert.

In de tweede les heb je in een Open Space ontdekt dat een probleem gestructureerd moet zijn om gezamenlijk tot een oplossing te kunnen komen. Neem een onderwerp dat tijdens jullie Open Space besproken is en werk dit verder uit zodat het een gestructureerd probleem is. Benoem wat het doel is voor de oplossing van dit onderwerp, en welke soorten oplossingen er zijn. Je hoeft niet in detail te vertellen welke oplossingen, maar wel aan welke voorwaarden een oplossing moet voldoen om succesvol te zijn. Leg uit waarom een oplossing aan deze voorwaarden moet voldoen en waarom dat doel behaald moet worden.

De opdracht telt voor 20% mee voor het eindcijfer. Verderop in dit boekje staat een beoordelingsrubrics, waarin staat hoe je docent deze opdracht beoordeelt. Lever de opdracht in vóór de derde les. De docent vertelt je hoe en waar je dit kunt doen.

A.5 Voorbereiding les 4: presentatie oplossing

Tijdens de derde les heb je in een groepje een oplossing bedacht voor het probleem van de directeur. Maak gezamenlijk een heel korte presentatie (1 minuut!) waarin jullie uitleggen wat jullie oplossing is, welke doelstellingen hierbij horen en waarom jullie hiervoor hebben gekozen. Je bent vrij in de vorm van presentatie: het mag een verhaal zijn, een filmpje, een tekening met korte uitleg etc. Maak de presentatie aantrekkelijk en kort, zodat het heel duidelijk is wat jullie vinden en waarom.

Ieder groepje presenteert in de vierde les hun doelstelling(en) en oplossing. De klas stelt kritische vragen en samen beoordelen jullie wie uiteindelijk de beste oplossing en uitwerking heeft. Dat groepje presenteert hun oplossing aan de directeur!

A.6 Beoordeling

Je cijfer voor deze lessenserie wordt bepaald aan de hand van drie onderdelen: de huiswerkopdracht na les 2, je deelname aan de lessen en de groepspresentatie.

Weging (%)	Onderdeel	Omschrijving
20	Huiswerkopdracht na les 2	Uitwerking van één onderwerp als gestructureerd probleem, waarbij de leerling benoemt waarom dit onderwerp is gekozen, aan welke voorwaarde een oplossing moet voldoen en welke doelen er behaald moeten worden met de oplossing. Leerlingen moeten dit inleveren vóór les 3.
30	Individuele deelname	Inzet en deelname van de leerling. De leerling doet goed mee aan de onderwijsleergesprekken en Open Space gesprekken. Hij/zij stelt kritische vragen bij de presentaties van medeleerlingen.
50	Groepspresentatie	De leerlingen hebben een heldere uitwerking gemaakt van de doelstelling die behaald moet worden en de door hun gekozen oplossing. De presentatie is kort (1 minuut) en behandelt beide onderdelen.

A.6.1 Beoordelingsrubric huiswerkopdracht

De huiswerkopdracht wordt beoordeeld aan de hand van drie onderdelen, zoals hieronder in de rubrics beschreven. Een onvoldoende staat voor een 5, een voldoende voor een 7 en een goed voor een 9. Het cijfer voor de huiswerkopdracht wordt bepaald door het gemiddelde van de drie onderdelen samen.

Onderdeel	onvoldoende	voldoende	goed
Keuze van deelonderwerp	Niet beschreven welk onderwerp en/of niet beargumenteerd waarom deze gekozen is.	Beschreven welk onderwerp is gekozen, summier omschreven waarom.	Beschreven welk onderwerp is gekozen en uitgebreid beargumenteerd waarom dit onderwerp geschikt is.
Omschrijving van het doel	Doel van de oplossing is niet omschreven.	Doel van de oplossing is omschreven. Summiere onderbouwing.	Doel van de oplossing is beschreven, ondersteund door uitgebreide argumentatie waarom dit doel behaald moet worden.
Omschrijving van voorwaarden van een oplossing	Voorwaarden voor een goede oplossing zijn niet omschreven.	Voorwaarden voor een goede oplossing zijn omschreven, korte omschrijving waarom deze voorwaarden noodzakelijk zijn.	Voorwaarden voor een goede oplossing zijn omschreven en per voorwaarde is helder beargumenteerd waarom deze voorwaarde noodzakelijk is.

A.6.2 Beoordeling individuele deelname

De individuele deelname wordt beoordeeld aan de hand van drie onderdelen, zoals hieronder in de rubrics beschreven. Een onvoldoende staat voor een 5, een voldoende voor een 7 en een goed voor een 9. Het cijfer voor de individuele deelname wordt bepaald door het gemiddelde van de drie onderdelen samen.

Onderdeel	onvoldoende	voldoende	goed
Vorbereiding	De leerling heeft zich niet voorbereid voor de lessen.	De leerling heeft zich meestal voorbereid.	De leerling heeft zich alle keren goed voorbereid en extra dingen uitgezocht.
Luisteren	De leerling heeft niet geluisterd naar de uitleg van de docent en naar zijn/haar medeleerlingen.	De leerling heeft meestal geluisterd naar de docent en zijn/haar medeleerlingen, een enkele keer afgedwaald.	De leerling heeft altijd geluisterd naar de docent en medeleerlingen, en brengt dit regelmatig terug in de gesprekken.
Meedoen in gesprekken	De leerling heeft geen vragen gesteld en niet geparticipeerd in de gesprekken	De leerling heeft een paar vragen gesteld gedurende de lessen en meestal geparticipeerd in de gesprekken.	De leerling heeft veel vragen gesteld en volop geparticipeerd in gesprekken.

A.6.3 Beoordeling groepspresentatie

De groepspresentatie wordt beoordeeld aan de hand van drie onderdelen: overtuiging, presentatie en structuur. Een onvoldoende staat voor een 5, een voldoende voor een 7 en een goed voor een 9. Het cijfer voor de groepsopdracht wordt bepaald door het gemiddelde van de drie onderdelen samen. Let op: de rubrics is een leidraad, maar geen ijzeren standaard. Als jullie een ludieke, creatieve of anderszijds afwijkende maar goede presentatie neergeven, dan wordt dit meegenomen in de beoordeling.

Onderdeel	onvoldoende	voldoende	goed
Overtuiging	De leerling(en) komen niet overtuigend over, ze vertellen niet waarom hun oplossing goed is en ik hiervoor zou moeten kiezen.	De leerling(en) zijn enigszins overtuigend. Ze vertellen waarom hun oplossing zou moeten werken.	De leerlingen zijn zeer overtuigend. Ze vertellen waarom hun oplossing goed is, waarom ik hiervoor zou moeten kiezen en ondersteunen dit door meerdere argumenten en/of voorbeelden.
Presentatie	De presentatie is niet duidelijk/niet verstaanbaar/ niet te volgen.	De presentatie is te volgen, de leerling(en) verstaanbaar.	De presentatie is heel duidelijk, goed verstaanbaar en goed volgbaar.
Structuur	De presentatie is ongestructureerd, onderwerpen lopen door elkaar, er zit geen opbouw van analyse tot oplossing in.	De presentatie is enigszins gestructureerd, de onderwerpen lopen af en toe door elkaar, maar er zit een opbouw van analyse tot oplossing in.	De presentatie is goed gestructureerd, de onderwerpen volgen elkaar logisch op van analyse tot oplossing.

Bijlage B

Docenthandleiding

B.1 Achtergrondinformatie

Het behandelen van controversiële vraagstukken in de klas is erg belangrijk. De school is een ideale plek om zulke moeilijke onderwerp te bespreken, want het is een van de weinige plekken waar jongeren met verschillende ideologische achtergronden bij elkaar zitten (Hess, 2009, p. 6). Juist hier wil je de leerlingen leren hoe ze met verschillende opvattingen omgaan. Een onderzoek van Hess laat zien dat leerlingen deze verschillen structureel meer waarderen en (h)erkennen als de docent controversiële vraagstukken met hen bespreekt en hen discussies laat voeren in de klas (Hess, 2009, p. 6). Daarnaast leren jongeren dat controversiële onderwerpen bespreekbaar zijn en hoe ze hiermee om kunnen gaan.

Ik vind het belangrijk om bij te dragen aan het vermogen van jongeren om open te staan voor mensen met een andere mening en om te leren respectvol te discussiëren. Het bediscussiëren van controversiële onderwerpen in de klas versterkt de democratische waarden van leerlingen: ze worden toleranter tegenover mensen die een andere (politieke) mening hebben en ze worden meer gestimuleerd om zelf politiek actief te worden (Hess, 2009, p. 12). Een democratie kan niet bestaan zonder discussie. Als je mensen al op school leert hoe ze kunnen praten met elkaar over moeilijke onderwerpen, kunnen ze later in hun hele leven beter deelnemen aan politiek en discussies over (controversiële) vraagstukken op een respectvolle manier (Hess, 2009, p. 29).

Deze lessenserie draagt bij aan het vermogen van leerlingen om een moeilijk vraagstuk op te delen in meerdere stukken en deze te analyseren. Ook leren de jongeren een gestructureerde manier van praten over deze onderdelen, door middel van Open Space sessies. Ik hoop hiermee een klein stukje democratisch gedachtegoed en bijbehorende vaardigheden te activeren bij de leerlingen.

B.2 Doelgroep

Deze lessenserie is bedoeld voor leerlingen uit havo 4. Deze leerlingen zijn nog niet in hun examenfase en dus veelal meer met de omgeving bezig dan eindexamenleerlingen, is mijn eigen ervaring. Daarnaast viel het mij op dat de havo leerlingen aangaven dat ze het heel erg waardeerden om over zulke ‘moeilijke’ controversiële onderwerpen te praten, omdat weinig docenten dit deden. De vwo leerlingen die ik les gaf vertelden dat zij zulk soort onderwerpen af en toe wel bespraken in de klas. Daarom heb ik ervoor gekozen om deze lessenserie op havo 4 leerlingen te richten.

B.3 Algemene ontwerpkeuzes

Voor deze lessenserie ben ik uitgegaan van lessen van 50 minuten, want hier werken veel scholen mee. Daarnaast is het makkelijker om een les uit te breiden dan deze in te korten. Wanneer een school lessen van 60 minuten heeft, kan de lesduur makkelijk verlengd worden door onderdelen zoals de Open Space sessies te verlengen. De lessenserie bevat vier lessen, zodat het geheel twee of vier weken inneemt. Dit is afhankelijk van het aantal maatschappijleerlessen per week (1 of 2).

Verder heb ik gekozen voor een praktische, activerende insteek door de leerlingen een echte opdracht te geven. De directeur van de school vraagt hun om een maatregel te bedenken die radicalisering van jongeren op school tegen te gaan. Hierdoor wordt de les heel activerend en realistisch: er wordt immers om een serieuze bijdrage gevraagd die gebruikt gaat worden.

B.4 Inbedding lesprogramma

Deze lessenserie is onderdeel van domein C van maatschappijleer havo: parlementaire democratie. Het past bij subdomein C2: de praktijk van de parlementaire democratie. Hier staat specifiek beschreven: “de kandidaat kan [...] dilemma’s herkennen die samenhangen met de uitgangspunten van de democratie en de hoofdlijnen van de politieke discussie hierover weergeven.” (College voor Toetsen en Examen, 2017, p. 25). Doordat leerlingen gaan kijken naar het probleemniveau waar verschillende mensen zich bevinden in de discussie over radicalisering, leren ze de dilemma’s die hierbij spelen te herkennen en benoemen. Dit zijn bij uitstek dilemma’s die samenhangen met de uitgangspunten van de democratie.

Daarnaast is een onderdeel uit domein A (vaardigheden) van toepassing, specifiek binnen subdomein A1: informatievaardigheden. 1. “De kandidaat kan: een stelling, zowel mondeling als schriftelijk, nuanceren, verdedigen en bestrijden en daarbij gebruikmaken van argumentatievaardigheden” (College voor Toetsen en Examen, 2017). De leerlingen ontwerpen een oplossing om radicalisering in school tegen te gaan. Deze oplossing moeten ze beargumenteerd verdedigen in de laatste les tijdens een korte presentatie. Ook stellen ze kritische vragen naar aanleiding van de voorstellen van medeleerlingen.

B.5 Theoretische achtergrond

Voor deze lessenserie heb ik gebruik gemaakt van theorie van M. Jeliaskova & R. Hoppe, en van F. Fischer. Hieronder beschrijf ik de theorieën en leg ik deze uit door middel van voorbeelden.

B.5.1 Maatschappelijk probleem

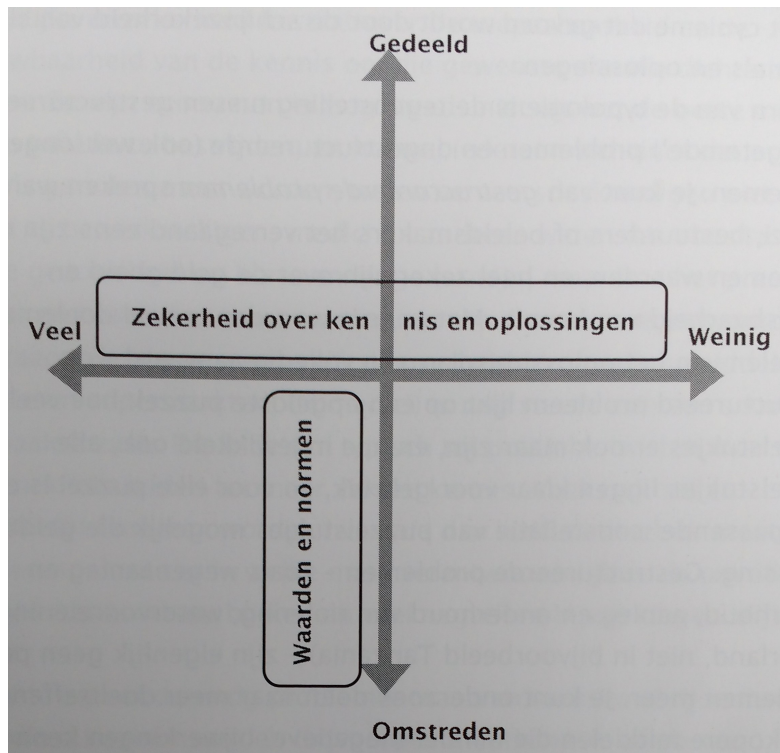
Een probleem is een verschil tussen wat er nu is en wat er gewenst is (Jeliaskova & Hoppe, 2012, p. 24). Er zijn verschillende soorten problemen. Je kunt bijvoorbeeld een 4 voor maatschappijleer hebben (situatie wat nu is) en een 8 willen (gewenste situatie). Dat is echter een persoonlijk probleem.

Het probleem van radicalisering van jongeren is een voorbeeld van een maatschappelijk probleem. Dit is een probleem waarmee veel mensen te maken hebben, waarbij vaak onenigheid is over de oorzaak en oplossing en dat niet door een paar individuen opgelost kan worden. Vaak wordt de overheid daarom betrokken bij het oplossen ervan (A. Olgers e.a., 2012, p. 19). Maatschappelijke problemen zijn dus duidelijk andere problemen dan persoonlijke problemen.

B.5.2 Vier soorten problemen

Het ene maatschappelijke probleem is het andere niet, daarom is het handig om ze te kunnen structureren. Zo kun je makkelijker zien wat voor soort probleem het is en wat voor soort oplossing dus nodig is. Voor deze lessenserie maken we gebruik van twee assen waarop problemen in te delen zijn. Aan de ene kant heb je de hoeveelheid kennis die er over een probleem is, aan de andere kant heb je de normen en waarden van verschillende mensen over dat probleem. Deze indeling is weergegeven in figuur B.1. Hieronder wordt eerst uitgelegd wat er bedoeld wordt met de hoeveelheid kennis en daarna de normen en waarden van verschillende mensen over het probleem.

Er zijn maatschappelijke problemen waar veel kennis over is en problemen waar juist weinig kennis over is - of er is veel onenigheid over of die kennis wel klopt. Een voorbeeld van een probleem waar veel kennis over is, is een onveilige weg. Dit is een maatschappelijk probleem, want veel mensen hebben er last van (iedereen die de weg gebruikt of er langs woont), er is wat onenigheid over de oorzaak en oplossing (volgens de ene persoon is de snelheid te hoog, volgens de andere moeten er stoplichten komen) en deze mensen kunnen het probleem niet zelf oplossen, de overheid doet dit. Er is veel kennis over hoe een veilige weg eruit ziet. Zo zijn er duidelijke verkeersregels, is de rijdsnelheid laag en zijn er duidelijke borden die de situatie aangeven. Om de verkeersveiligheid te verbeteren kunnen er bijvoorbeeld stoplichten neergezet worden, wordt de maximale snelheid verlaagd en wordt een flitspaal geplaatst om dit te controleren. Een andere mogelijkheid is om er een eenrichtingsweg van te maken. Er zijn dus verschillende oplossingen mogelijk, maar er is duidelijk veel kennis over hoe het probleem verholpen kan worden. Bij deze problemen zijn dus de middelen bekend.



Figuur B.1: De twee assen van problemen (kennis en doelen) (Jeliazkova & Hoppe, 2012, p. 25)

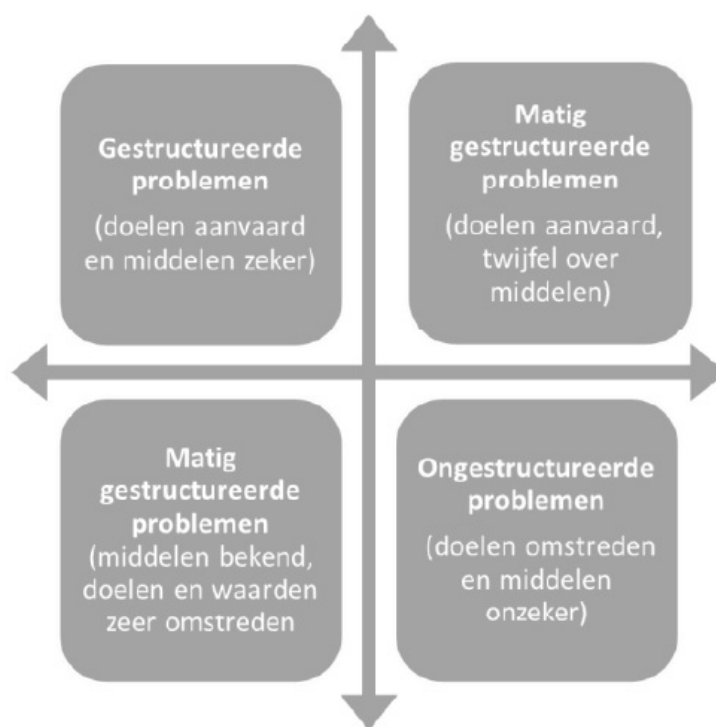
Files zijn een voorbeeld van een probleem waar weinig kennis of onenigheid over de kennis is. Bijna iedereen is het erover eens dat files opgelost moeten worden, maar de kennis over hoe dit gedaan moet worden is tegenstrijdig. De ene persoon zegt dat het openbaar vervoer fors goedkoper gemaakt moet worden of uitgebreid moet worden, omdat mensen daardoor eerder de auto thuis laten staan. Een ander persoon wil juist meer wegen aanleggen. Hier is dus duidelijk tegenstrijdige kennis over de oplossing van het probleem: de middelen van het probleem zijn niet bekend of tegenstrijdig.

Op de andere as van de probleemindeling zijn de normen en waarden van verschillende mensen over het probleem. Ook hier kunnen mensen het over eens zijn of juist niet over eens zijn. Wanneer ze het eens zijn over de waarden en normen dan zijn ze het dus eens over de doelen die bereikt moeten worden. Het fileprobleem is een voorbeeld van een probleem waar de mensen het eens zijn over het doel: files oplossen. Men heeft dus dezelfde normen en waarden bij dit probleem, want iedereen vindt het belangrijk dat files opgelost worden. Wanneer mensen verschillende normen en waarden hebben, kunnen ze het niet eens worden over de doelen die bereikt moeten worden bij een probleem. Zo kunnen maatschappijleerdocenten vinden dat het doel van maatschappijleer kennis hebben van politiek is, terwijl leerlingen het veel belangrijker vinden om te leren debatteren. Er is dan onenigheid over het doel.

Wanneer we de assen van kennis en doelen combineren, ontstaan er vier verschillende soorten problemen zijn, zoals weergegeven in figuur B.2. Wanneer mensen het eens zijn over de kennis van een probleem én het eens zijn over de waarden en normen, dan heb je te maken met een gestructureerd probleem (linksboven). Men is het eens over de middelen die er zijn om het probleem op te lossen en over de doelen die met de oplossing behaald moeten worden. Dit soort problemen zijn het

makkelijkste op te lossen.

Figuur B.2: De twee dimensies van probleemtypologie en de vier verschillende soorten problemen (Jeliazkova & Hoppe, 2012, p. 25)



Als mensen het wel eens zijn over de doelen die bereikt moeten worden, maar niet over de middelen die hiervoor gebruikt moeten worden, dan heb je te maken met een matig gestructureerd probleem waar de doelen bekend zijn. Dit is rechtsboven in het plaatje weergegeven. Het probleem van file oplossen is hier een voorbeeld van: iedereen is het eens over het doel (file oplossen), maar er is onenigheid over hoe het moet (openbaar vervoer verbeteren of meer wegen aanleggen).

Het kan ook andersom, dan zijn mensen het eens over de mogelijke middelen, maar kunnen ze het niet eens worden over het doel. De normen en waarden van verschillende mensen botsen dan. Dit is het soort probleem dat links onderin figuur B.2 staat. Abortus is een voorbeeld van zo'n probleem: iedereen is het eens over het feit dat de middelen er zijn (abortus door een arts laten doen), maar men is het niet eens over de doelen (recht op leven van het kind versus zelf beslissen over je lichaam).

Tot slot bestaan er de ongestructureerde problemen, rechtsonder in de afbeelding. Bij deze maatschappelijke problemen zijn zowel de doelen als de kennis omstreden. Dat betekent dat er veel onenigheid is over het doel dat bereikt moet worden met een oplossing, en uit welke middelen de oplossing bestaat. Klimaatverandering is zo'n ongestructureerd probleem. Het doel is onduidelijk, want moeten we gezamenlijk zorgen dat er 0% CO₂ uitstoot komt? Of is het goed als we het verminderen tot 2%? De middelen zijn ook omstreden, want moeten we dan minder auto gaan rijden? Of moeten we bedrijven verbieden vieze gassen uit te stoten? Of moeten we juist minder landbouw hebben? Het oplossen van deze ongestructureerde problemen is het moeilijkst, want je moet op beide vlakken eensgezindheid krijgen onder de mensen.

De uitgebreide, originele versie van deze theorie zoals geschreven door M. Jeli-

azkova en R. Hoppe is te vinden in de bijlage.

B.5.3 Soort argumenten per probleemtype

Om problemen op te lossen moeten mensen praten met elkaar. Hierbij is het noodzakelijk dat ze het over hetzelfde soort probleem hebben, want anders zitten ze op een verschillend niveau te discussiëren. Als de ene persoon bijvoorbeeld een praktische oplossing wil bedenken voor een gevaarlijke weg, heeft hij/zij het over een gestructureerd probleem. Een ander persoon kan echter vinden dat er een groter doel moet zijn, namelijk de algemene verkeersveiligheid, en praat over oplossingen om dat te bereiken. Die persoon praat over een matig gestructureerd probleem waarbij men het eens is over de doelen. Als die twee mensen met elkaar gaan praten, komen ze niet verder in het bedenken van een oplossing omdat ze over een ander probleem praten! Heel vaak hebben mensen niet door dat ze op een ander niveau praten en daarom niet verder komen. Het is daarom nuttig om te kunnen herkennen welke soort argumenten bij welk soort probleem horen. Hierdoor leer je herkennen over welk soort probleem iemand praat en kun je zorgen dat twee personen over eenzelfde soort probleem gaan praten en dus tot een oplossing kunnen komen.

Hieronder wordt voor alle vier soorten problemen benoemd wat voor soort argumenten mensen gebruiken in een gesprek. Aan de hand hiervan kun je herkennen over welk soort probleem iemand praat. Bij een gestructureerd probleem is iedereen het eens over de middelen en het doel van een oplossing voor het probleem. Er wordt bij een gestructureerd probleem vooral gekeken naar drie dingen: de effectiviteit, neveneffecten en efficiëntie van een oplossing (Hoppe e.a., 2004, pp. 120-121), oftewel de probleemoplossendheid. Effectiviteit betekent: heeft de oplossing het gewenste effect? Met neveneffecten wordt bedoeld of er andere gevolgen zijn van de oplossing, waar niet eerder aan gedacht is. Bijvoorbeeld de afname van geluidsoverlast als de maximale snelheid op een weg omlaag is gegaan. Dit is een positief neveneffect, want het is een extra effect waar van tevoren geen rekening mee gehouden was, maar dat de buurtbewoners waarschijnlijk heel fijn vinden. Efficiëntie betekent of er met zo min mogelijk moeite zo veel mogelijk resultaat bereikt wordt. Als de oplossing efficiënt is, kost het dus weinig moeite, tijd en/of geld om het probleem op te lossen en dus het doel te behalen. Als de oplossing niet zo efficiënt is, zal er een andere oplossing zijn die met minder moeite meer resultaat geeft. Als mensen in een discussie vooral praten over hoe goed of slecht een oplossing het probleem oplost, en daarbij de effectiviteit, neveneffecten en/of efficiëntie van een oplossing noemen, dan weet je dat ze over een gestructureerd probleem praten.

Bij een matig gestructureerd probleem waar men het eens is over de kennis, is er veel onenigheid over de doelen die een oplossing moet bereiken. De middelen waarmee het opgelost kan worden zijn wel bekend. In de discussie over zo'n soort probleem wordt dus veel gepraat over de doelen die gesteld zijn. Er wordt vooral gekeken naar de relevantie van het doel, uitzonderingen voor het doel vanwege de situatie en of er tegenstrijdige doelen zijn (Fischer, 1995, p. 70). Met relevantie wordt bedoeld of de doelen van een oplossing wel bijdragen aan het oplossen van het probleem. Iemand kan bijvoorbeeld vinden dat de doelen in het algemeen prima

zijn, maar niet in deze specifieke situatie. Het is hierbij belangrijk om te kijken naar de feiten van de situatie en de 'hogere doelen'. Wat is dus het algemene doel waar het doel van dit probleem bij hoort, en is dat doel wel relevant voor de huidige situatie? Een voorbeeld hiervan is het doel minder verkeer over de hoofdweg. Daar is veel kennis over wat voor oplossingen mogelijk zijn. Echter het doel is niet zo relevant, want het eigenlijke doel moet zijn de verkeersveiligheid op de hoofdweg verbeteren. Het doel is dus niet relevant in die situatie, het probleem was niet goed omschreven. Er kan ook veel gepraat worden over uitzonderingen in deze situatie, die zorgen dat het doel dat gesteld is hier niet bij past. Het derde soort vragen en argumenten dat veel gebruikt wordt is dat van tegenstrijdige doelen. Volgens de ene persoon is het ene doel belangrijk, zoals zelf kunnen beslissen wat je met je lichaam doet. Voor een ander persoon is een ander doel belangrijker, zoals het recht op leven. In de situatie van abortus zijn hierbij dus twee heel tegenstrijdige doelen die bereikt moeten worden, maar die niet samengaan. Samenvattend zie je in een discussie over een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid over kennis dus veel discussie over de relevantie van de doelen, uitzonderingssituaties die een uitzondering op het doel vragen en tegenstrijdige doelen van een oplossing.

Een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid op doelen heeft juist het omgekeerde: de mensen zijn het eens over de doelen, maar verschillen van mening over welke middelen hiervoor gebruikt moeten worden. De discussie over dit soort problemen gaat over de bijdrage van een oplossing aan het algemeen belang, onverwachte problemen die ontstaan bij een maatregel die de samenleving beïnvloeden en een eerlijke verdeling van kosten en winst van een oplossing (Hoppe e.a., 2004, p. 121). Hierbij gaat het dus over het effect van verschillende soorten oplossingen op de maatschappij - niet om de effecten van een concrete oplossing voor het probleem om de hoek! De bijdrage van een oplossing aan het algemeen belang betekent wat het effect is van een oplossing op alle mensen in de samenleving. Nieuwe verkeersborden leiden er bijvoorbeeld toe dat alle automobilisten beter onderscheid kunnen maken tussen verschillende snelheden op wegen. Hierdoor kunnen fietsers en voetgangers veiliger over straat. Deze maatregel zou dus invloed hebben op veel mensen in de samenleving. Onverwachte problemen die ontstaan bij een bepaalde maatregel zijn extra problemen die onverwacht ontstaan. Een avondklok voor alle mensen instellen om te voorkomen dat jongeren in grote groepen bij elkaar gaan hangen, heeft als extra effect dat andere mensen zich beperkt voelen in hun vrijheid. Er ontstaat dus een nieuw probleem dat de samenleving beïnvloedt. Het eerlijk verdelen van de kosten en baten van een oplossing, tot slot, betekent dat niet één groep mensen op moet draaien voor de kosten van een oplossing, of juist alle winst krijgt. Het verbeteren van de verkeersveiligheid door het plaatsen van nieuwe borden door heel Nederland wordt bijvoorbeeld betaald door alle belastingbetalers en door de winst op verkeersboetes. Zo worden de kosten eerlijk verdeeld. Wanneer mensen over een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid over doelen praten, wordt dus besproken wat het effect is van verschillende oplossingen op de maatschappij. Er wordt gekeken naar de bijdrage aan het algemeen belang, onverwachte problemen en een eerlijke verdeling van kosten en winst.

Bij een ongestructureerd probleem is er geen eensgezindheid over het doel van een

oplossing én over de middelen die gebruikt moeten worden om het probleem op te lossen. In de discussie zie je dat mensen over de grote lijn van ideologie gaan praten. Hierbij praten mensen over drie belangrijke onderwerpen (Hoppe e.a., 2004, p. 121). Allereerst of de huidige idealen van de samenleving een goede basis zorgen om goede oplossingen te creëren bij tegenstrijdige doelen. Als dit niet het geval is, welke idealen zijn dan nodig om goede oplossingen te bedenken bij tegenstrijdige doelen? Tot slot wordt er bewijs gevraagd dat laat zien dat andere idealen in de samenleving en dus een andere manier van samenleven beter in staat is om problemen goed op te lossen. Het gaat dus vooral om de vraag of de huidige ideologie en indeling van de maatschappij in staat is om problemen op te lossen, en zo niet welke ideologie we dan wel nodig hebben. Daarbij wordt doorgevraagd op hoe dit moet en waarom. Een discussie over een ongestructureerd probleem herken je dus aan de discussie over de manier van samenleven die nodig is om problemen op te lossen, in plaats van discussiëren over mogelijke middelen of doelen.

B.5.4 Samenvatting theorie

Samenvattend bestaan er dus vier soorten problemen, gebaseerd op de vraag of mensen het eens zijn over de kennis over het probleem en de mogelijke oplossingen. Bij gestructureerde problemen is iedereen het eens over doelen en middelen. Bij matig gestructureerde problemen zijn mensen het niet eens over de middelen of niet eens over de kennis. Bij ongestructureerde problemen is iedereen het oneens met elkaar over zowel de kennis als de middelen.

Om tot een gesprek over mogelijke oplossingen te komen is het nodig dat iedereen op hetzelfde niveau en dus over hetzelfde soort probleem praat. Een gestructureerd probleem is te herkennen aan argumenten over hoe goed of slecht een bepaalde oplossing een probleem oplost. Bij een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid over kennis wordt gediscussieerd over de doelen die behaald moeten worden. Een matig gestructureerd probleem met eensgezindheid over doelen kan herkend worden door argumenten over de effecten van verschillende maatregelen op de maatschappij als geheel. Tot slot wordt bij een ongestructureerd probleem vooral gepraat over de manier van samenleven - de ideologie - die nodig is om überhaupt problemen op te kunnen lossen. Deze kenmerken zijn belangrijk, want zo kun je in een discussie herkennen of mensen op hetzelfde niveau zitten. Als twee mensen over verschillende soorten problemen praten, kun je ze hier op wijzen. Hierdoor kunnen ze samen besluiten op welk niveau ze willen praten en is het mogelijk om gezamenlijk tot een oplossing te komen.

B.5.5 Maatschappelijk probleem

In de lesmethode Seneca wordt een maatschappelijk probleem door de volgende drie dingen gekenmerkt (A. Olgers e.a., 2012, p. 19):

1. "Er hebben veel (groepen) mensen met het probleem te maken
2. Er zijn verschillende meningen over de oorzaken en de oplossingen van het probleem

3. De overheid is volgens veel (groepen) mensen nodig voor het oplossen van het probleem

Als een probleem aan deze drie criteria voldoet, is het een maatschappelijk probleem.”

Deze definitie komt overeen met de definitie die in de lesmethode “Thema’s Maatschappijleer” gehanteerd wordt (Schuijt e.a., 2012, p. 10): grote groepen mensen zijn betrokken, de overheid moet zich bezighouden met oplossen en er zijn tegenstellingen.

Voor deze lessenserie gebruik ik daarom de omschrijving dat een maatschappelijk probleem gekenmerkt wordt door veel mensen die ermee te maken hebben, tegenstellingen in de oorzaken en oplossingen van het probleem en de overheid als benodigde partij om voor een oplossing te zorgen.

Noot voor docenten: afhankelijk van de gebruikte lesmethode is het handig om na te kijken of deze definitie overeenkomt. Ik heb geprobeerd de definitie in overeenstemming met de veelgebruikte lesmethodes op te zetten, zodat leerlingen geen nieuwe definitie krijgen maar juist het eerder geleerde kunnen herhalen. Mocht de definitie afwijken van die uit de gebruikte methode, pas deze dan eventueel aan.

B.5.6 4 rollen in beleidsproces

Als rode draad van deze lessenserie maak ik gebruik van vier verschillende rollen binnen het beleidsproces. Deze rollen zijn vrij gebaseerd op “Beleidsnota’s die (door)werken”, een boek van Hoppe e.a. over het voorbereiden van beleidsontwerp (2004).

In de eerste les zijn de leerlingen in hun natuurlijke rol van leerling. Zij zijn hierbij de “representatieve groep” (Hoppe e.a., 2004, p. 39), oftewel de mensen die de effecten van het beleid zullen gaan merken. Wanneer de directeur van de school een maatregel neemt om radicalisering van leerlingen op school tegen te gaan, zal dit effect hebben op alle leerlingen. De leerlingen kijken in deze les vanuit hun natuurlijke rol naar de onderdelen die leven onder jongeren op het gebied van radicalisering, zodat de ‘beleidsmakers’ hier later hun beleid op kunnen baseren.

Gedurende de tweede les bevinden de leerlingen zich in de rol van “beleidsfilosoof” (Hoppe e.a., 2004, p. 40). Hiermee behoren ze tot de “werkende groep” (Hoppe e.a., 2004, p. 39), oftewel de gehele groep mensen die een bijdrage levert aan het proces van beleidsvoorbereiding. Ze verdiepen zich in de verschillende soorten problemen en wat het effect is van de verschillende niveaus van argumentatie (behorende bij de verschillende problemen) op het denken over oplossingen. Ze helpen elkaar te ontdekken dat iedereen zich op hetzelfde niveau moet bevinden om überhaupt tot een dialoog en dus oplossing te kunnen komen.

Tijdens de derde les zijn de leerlingen daadwerkelijk beleidsmakers: ze behoren dan tot de “schrijfgroep” (Hoppe e.a., 2004, p. 39) die het beleid ontwerpt. In groepjes gaan ze bezig met het ontwerpen van een oplossing voor het probleem.

In de laatste les zijn leerlingen politici: ze presenteren hun oplossing en kijken kritisch naar de oplossingen van de anderen. Gedurende deze les zijn de leerlingen afwisselend onderdeel van twee groepen. Deels zijn ze deel van de “politiek aanspreekbare groep” (Hoppe e.a., 2004, p. 30), oftewel de politici die verantwoordelijk zijn voor het beleid, en deels horen ze bij de “begeleidende groep” (Hoppe e.a., 2004, p. 39), omdat ze de producten van anderen evalueren.

Door het gebruik van deze vier rollen is er een heldere rode draad door de lessenserie en bekijken leerlingen het proces telkens vanuit een andere positie. Hierdoor zijn de te leren informatie en vaardigheden opgeknipt en bouwen ze op elkaar voort, waardoor de leerlingen uiteindelijk de leerdoelen zullen behalen.

B.5.7 Open Space

Open Space is een methode die ingezet wordt als een gestructureerde manier om “koffieautomaatgesprekken” te voeren (European Forum Alpbach, 2016). Het is bedoeld om mensen de ruimte te geven een onderwerp te bespreken dat hen nabij staat, in een zo vrij mogelijke vorm.

De Open Space begint met de korte presentaties (“pitches” genoemd in dit lesontwerp) van mensen die een onderwerp willen bespreken. Zij benoemen in een heel korte tijd (30 seconden of 1 minuut) wat ze willen bespreken en waarom. Na de pitch schrijven ze hun onderwerp op een blaadje en plakken deze in een matrix die tijd en locatie aangeeft. Deze matrix geeft weer hoeveel rondes er zijn en welke locaties beschikbaar zijn, zoals zichtbaar in figuur B.3. In deze lessenserie zijn er 2 rondes, dus de leerling kan zelf kiezen of hij/zij het onderwerp in de eerste of in de tweede ronde wil bespreken. De locaties zijn in het klaslokaal.

Tijdstip	1. (tafel bij raam)	2. (tafel onder bord)	3. (tafel achterin)	4. (tafel midden)
13-13.30u				
13.35-14.05u				
14.10-14.40u				

Figuur B.3:
Een voorbeeld van de matrix waarin de onderwerpen van de Open Space ingevuld kunnen worden.

Wanneer alle presentaties zijn geweest is er een gevulde matrix ontstaan. Een voorbeeld van zo’n ingevulde matrix is te zien in figuur B.4. Hierin zijn twee rondes (11.40-12.30u en 14-14.50u) en 8 verschillende plekken, genummerd van 1 tot en met 8. De gekleurde blaadjes met tekst zijn de onderwerpen met korte beschrijving die door de bedenkers zelf opgeschreven zijn. Alle deelnemers kunnen bekijken welke onderwerpen wanneer en waar besproken worden. De mensen die geen onderwerp hebben ingebracht, kiezen voor beide rondes een onderwerp waar ze willen aanschuiven en gaan hier vervolgens naartoe. Degenen die een onderwerp hebben ingebracht, zijn uiteraard die ronde bij hun eigen onderwerp.

Tijdens elke ronde vertelt de initiatiefnemer eerst kort waarom hij/zij dit onderwerp wil bespreken en wat hij wil weten, delen of vragen. Hierna bespreken de deelnemers dit onderwerp gezamenlijk. Dit kan zijn door ervaringen te delen, vragen te stellen, feedback te geven enzovoort. Ondertussen kan iedereen woorden en tekeningen op papier zetten, om vast te leggen wat er besproken wordt. Aan het einde van de ronde moet er een memoblaadje zijn met één woord, een korte zin en / of

Figuur B.4: Een voorbeeld van een ingevulde Open Space matrix (uit training Art of Hosting, European Forum Alpbach 2016)



een tekening die weergeeft wat er uit de groep gekomen is. Het maken van aantekeningen gedurende de sessie helpt hierbij.

Om de sessies zo goed mogelijk te laten verlopen, is het van belang dat elk groepje in een kring zit. Zo kan iedereen elkaar aankijken en wordt er een veiligere sfeer gecreëerd. Daarnaast is het belangrijk dat er teken- en schrijfmateriaal in het midden ligt, zodat iedere deelnemer zo veel of weinig aantekeningen als gewenst kan maken.

Het memoblaadje dat het resultaat van een ronde is, wordt op een wand gehangen na afloop van de ronde. Hierdoor ontstaat er een wand vol met de resultaten van alle sessies. Dit vormt de basis voor het vervolg.

Meer informatie over de Open Space Technologie is te vinden in de bijlage, op de Engelstalig flyer over Open Space in de klas. Ook op de volgende twee websites is meer informatie te vinden: (Muller, 2017) en (Owen, 2017). Er zijn verschillende filmpjes beschikbaar, zoals dit filmpje van 5 minuten (rabble.ca and rabbletv, 2008). Hierin worden de basisprincipes van een Open Space uitgelegd. Ook dit filmpje van slechts twee minuten laat de basis van Open Space zien (CreativeU, 2011).

B.6 Voorbereiding

Ter voorbereiding van deze lessenserie is het belangrijk dat het leerlingenboekje uitgedeeld is aan de leerlingen. Dit kan het handigste via een online leeromgeving, maar op papier uitdelen is ook mogelijk. De leerlingen moeten het eerste stukje gelezen hebben ter voorbereiding van de eerste les. Dit stuk gaat over de vier verschillende rollen die ze in gaan nemen tijdens de lessen.

Verder is het belangrijk dat de docent zich voorbereidt op het opzetten van een Open Space. Dit kan door de informatie hierover door te lezen en eventueel extra informatie op te zoeken op het internet. Open Space is geen moeilijke werkvorm, maar het is wel belangrijk dat het goed uitgelegd wordt aan de leerlingen. Ook is het belangrijk om de tijd goed te verdelen, zoals beschreven bij de tijdsschema's van de betreffende lessen. Dit voorkomt dat onderdelen uitlopen, waardoor er geen goede afronding van de sessie plaats kan vinden. Het is zeer aan te bevelen om in een eerdere les te oefenen met Open Space, op minder controversieel onderwerp. Zo word je als docent meer bekend met de werkvorm, en welke voor- en nadelen er aanzitten. Ook de leerlingen wennen aan deze werkvorm, waardoor er minder nieuw is tijdens de lessenserie.

Het heeft de voorkeur om de les samen met een assistent te draaien. De Open Space is namelijk een intensieve werkvorm, waarbij het belangrijk is dat de docent de sessies goed 'host'. Door dit 'hosten' te delen met een assistent is het makkelijker om alle groepjes goede begeleiding te geven. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van een Persoonlijk Assistent van de Leraar (PAL), een stagiaire op school of een bovenbouwleerling die het leuk vindt om hierbij te ondersteunen. In de regio Twente zijn PALs in te huren bij Pre-University (Universiteit Twente).

B.7 Lesverdeling

Zoals beschreven in het hoofdstuk 'lesontwerp', wordt hieronder in detail uitgewerkt hoe de les verloopt. Per les wordt eerst kort beschreven wat de les inhoudt en wat de leerdoelen zijn, zoals ook beschreven in het eerdere hoofdstuk. Daarna volgt een tijdschema met een uitleg wat er per onderdeel in de les gebeurt en hoe lang dit duurt. Ook worden de benodigdheden voor de les omschreven.

De overkoepelende leerdoelen van deze lessenserie zijn:

- De leerling begrijpt dat het noodzakelijk is dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau van argumentatie bevinden om tot een gesprek te kunnen komen over een probleem.
- De leerling kan achtereenvolgens de rol van leerling (representatieve groep), beleidsfilosoof (werkende groep), beleidsmaker (schrijfgroep) en politicus (schrijf- en begeleidende groep) innemen om gestructureerd tot een oplossing van het probleem te komen

B.7.1 Les 1 - leerling

In de eerste les is de leerling in zijn natuurlijke rol van leerling. Hij/zij maakt kennis met de werkvorm Open Space, het centrale onderwerp van de lessenserie 'radicalisering van jongeren' en de opdracht van de directeur die als een rode draad door de lessen loopt. Als voorbereiding hebben de leerlingen de uitleg over de vier rollen in de lessen gelezen, zoals beschreven in het leerlingenboekje.

De leerdoelen van deze les zijn:

- De leerling begrijpt hoe een Open Space werkt en kan zichzelf hierin sturen.
- De leerling kan de rol van leerling (representatieve groep) toepassen en bespreken welke vragen en onduidelijkheden er spelen op het gebied van radicalisering van jongeren.

De vragen die centraal staan in deze les zijn: Wat betekent radicalisering van jongeren voor een leerling? Welke vragen en onduidelijkheden spelen er op het gebied van radicalisering van jongeren onder leerlingen?

Tijd (min)	Onderdeel	Omschrijving
10	Introductie	De docent introduceert de lessenserie en legt uit wat er de komende vier lessen gaat gebeuren. Daarna wordt het filmpje van de directeur getoond, waarin hij de leerlingen vraagt om een maatregel voor de school te bedenken die helpt voorkomen dat leerlingen gaan radicaliseren.
5	Uitleg Open Space	De docent legt uit wat een Open Space is.
5	Ideeën pitchen	De leerlingen presenteren heel kort (maximaal 30 seconden) hun onderwerp dat ze in de Open Space willen bespreken.
2 x 10	Open Space (2 rondes)	De leerlingen nemen twee keer deel aan een ronde van de Open Space. Ze kiezen zelf bij welk onderwerp ze aansluiten. De docent loopt rond en vraagt door bij de verschillende groepen. Aan het einde van beide rondes hangen de leerlingen het memoblaadje met de ideeën van hun groep op de wand.
10	Afsluiting	De docent bespreek kort wat de ervaringen van de leerlingen zijn: wat vonden ze ervan, hoe ging het. Ook wordt besproken wat er op de wand hangt, alle leerlingen mogen hier iets over zeggen. Als ze dit niet willen is dat ook oké. Tot slot wordt uitgelegd wat het huiswerk is.
x	Huiswerk	De leerlingen lezen de theorie over de vier soorten problemen en de argumenten die hierbij horen. Ze maken de bijbehorende opdracht en kijken deze thuis na.

De benodigdheden voor deze les zijn:

- Het leerlingenboekje. Plaats deze van tevoren op de online leeromgeving en/of deel deze uit in de les.
- Een filmpje met de oproep van de directeur. Leg hem/haar de insteek van deze les uit, en vraag of hij/zij een filmpje op wil nemen met de oproep. Als de directeur bij de les aanwezig kan zijn om het verzoek in persoon uit te leggen is dat natuurlijk nog mooier.
- Een assistent (PAL / stagiaire / bovenbouwleerling)

- De antwoorden van de huiswerkopdracht die na les 1 volgt. Deze antwoorden staan verderop in de docenthandleiding. Plaats deze antwoorden na les 1 op de online leeromgeving, zodat de leerlingen deze zelf kunnen nakijken.
- Een timer. Hiermee kunnen de pitches van de leerlingen getimed worden, zodat dit niet teveel uitloopt.
- Open Space benodigdheden. Zie het kopje 'praktische benodigdheden'.

B.7.2 Les 2 - beleidsfilosoof

Gedurende de tweede les zijn de leerlingen beleidsfilosofen. Ze hebben de theorie over de vier soorten problemen gelezen ter voorbereiding van de les en gaan dit wederom toepassen in een Open Space. Ditmaal gaan ze dieper in op een onderwerp dat naar voren is gekomen aan de hand van de wand met onderwerpen na de vorige les. Hierover gaan ze discussiëren, waarbij ze een aantal resultaten kort noteren. Deze analyseren ze daarna aan de hand van de probleemtypologie en de bijbehorende lagen van argumentatie. Het eindresultaat is een gezamenlijke keuze van het soort probleem dat ze willen oplossen, zodat ze hier tijdens de volgende les mee aan de slag kunnen.

De leerdoelen van deze les zijn:

- De leerling begrijpt welke vier verschillende probleemtypologieën er zijn en wat hiervan de kenmerken zijn, en kan dit toepassen tijdens een discussie met klasgenoten.
- De leerling begrijpt welke vier lagen van argumentatie bij de probleemtypologieën horen en welke vragen hierbij horen, en kan dit toepassen bij het analyseren van de discussie met klasgenoten.
- De leerling begrijpt dat het noodzakelijk is dat gesprekspartners zich op hetzelfde niveau van argumentatie bevinden om tot een gesprek te kunnen komen over een probleem.
- De leerling kan de rol van beleidsfilosoof (werkende groep) toepassen en analyseren op welk niveau het gesprek over radicalisering van jongeren zich bevindt.

De centrale vragen van deze les zijn: wat voor soort probleem is radicalisering van jongeren? Op welk probleemniveau moeten we ons bevinden om een oplossing te kunnen uitwerken?

Tijd (min)	Onderdeel	Omschrijving
5	Introductie, terugpakken vorige les	De docent deelt de resultaten die aan het einde van de vorige les op de wand hingen. De leerlingen reageren hierop, geven aan waar overeenkomsten zitten en waar verschillen. De docent legt uit wat er deze les gaat gebeuren.
5	Bespreken vier soorten problemen	In een kort onderwijsleergesprek laat de docent de leerlingen uitleggen wat de vier soorten problemen zijn en waarom het nuttig is om dit te weten. Hierbij wordt het schema op het bord getekend en ingevuld met kenmerken.
5	Onderwerpen pitchen	De leerlingen presenteren weer hun onderwerp dat ze willen bespreken in de Open Space. Deze onderwerpen zijn gebaseerd op wat er in de vorige les op de wand gehangen.
2 x 10	Open Space (2 rondes)	De leerlingen nemen twee keer deel aan een ronde van de Open Space, waarbij ze zelf kiezen bij welk onderwerp ze aansluiten. Ditmaal bespreken ze dat onderwerp vanuit de vier soorten problemen. Ze vragen zich hierbij af: welke vragen zijn er, die beantwoord moeten worden om tot een oplossing te komen? Bij welk soort probleem horen die vragen? Aan het eind van beide rondes wordt een korte omschrijving van het onderwerp en bijbehorend soort probleem opgeschreven op een memoblaadje dat op de wand wordt gehangen.
10	Bespreken wand	De docent bespreekt met de leerlingen de resultaten die op de wand hangen. Wat zijn de overeenkomsten? Wat zijn de verschillen? Dit is een vraaggesprek waarbij duidelijk moet worden wat de vragen zijn die naar voren komen en dat men alleen oplossingen kan bedenken als iedereen het over een gestructureerd probleem heeft.
5	Afsluiting	De docent bespreekt de les kort na en legt het huiswerk uit.
x	Huiswerk	De leerlingen werken aan de hand van de Open Space één onderwerp uit, waarbij ze benoemen wat voor soort probleem dit moet zijn om samen met anderen een oplossing hiervoor te kunnen bedenken. Deze uitwerking telt voor 20% mee voor het eindcijfer.

De benodigdheden voor deze les zijn:

- De benodigdheden voor een Open Space. Zie het onderdeel 'praktische informatie' verderop.
- Een manier waarop de huiswerkopdracht ingeleverd kan worden. Dit kan op

papier aan het begin van de les of op de online leeromgeving, naar voorkeur van de docent.

- Een assistent (PAL / stagiaire / bovenbouwleerling)

B.7.3 Les 3 - beleidsmaker

In de derde les zijn de leerlingen beleidsmaker. In groepjes werken ze een oplossing uit voor het probleem dat de directeur schetste.

De leerdoelen van deze les zijn:

- De leerling kan de rol van beleidsmaker (schrijfgroep) toepassen en samen met andere leerlingen een oplossing bedenken voor het probleem van radicalisering van jongeren in school.
- De leerling kan omschrijven aan welke voorwaarden een maatregel tegen radicalisering van jongeren op school moet voldoen.

In deze les staan de volgende vragen centraal: Hoe kan radicalisering van jongeren aangepakt worden op school? Aan welke voorwaarden moet een oplossing voldoen?

Tijd (min)	Onderdeel	Omschrijving
5	Introductie	De docent vraagt naar de ervaring van de leerlingen met de lessenserie tot nu toe en de huiswerkopdracht voor deze les. Hij/zij benadrukt hierbij dat het nodig is dat iedereen een probleem als gestructureerd probleem ziet, voordat er een oplossing bedacht kan worden (dit is 'antwoord' op huiswerkvraag). Hierna legt de docent het verloop van deze les uit.
5	Onderwerpen pitchen	De leerlingen die een idee voor een oplossing hebben presenteren dit kort aan hun medeleerlingen, op dezelfde manier als de vorige lessen. Dit is op basis van de resultaten die op de wand hingen aan het einde van de vorige les en dus op wat ze als huiswerk gemaakt hebben.
5	Onderwerp kiezen	De leerlingen sluiten zich aan bij het onderwerp van één van hun klasgenoten. Er moeten groepjes van 3-5 personen ontstaan. Indien een onderwerp heel populair is, kunnen hier twee groepjes aan werken. Als een onderwerp weinig populair is kan die leerling die dit bedacht heeft zich het beste bij een ander onderwerp aansluiten.
15	Uitwerken doelstellingen	De leerlingen werken in hun groepje uit welke doelstellingen de oplossing moet hebben en schrijven dit op een memoblaadje.
15	Uitwerken oplossing	De leerlingen werken op basis van de vastgestelde doelstelling(en) een oplossing uit. Ze bedenken dus welk middel nodig is om het doel te behalen. Dit wordt ook op een memoblaadje geschreven.
5	Afsluiting	De docent vraagt de leerlingen naar hun ervaringen in deze les en legt uit wat het huiswerk is.
x	Huiswerk	De leerlingen bereiden per groep een korte presentatie voor waarin hun doelstellingen en oplossing naar voren komt. Dit doen ze op basis van de doelstelling(en) en oplossing die ze op de memoblaadjes hebben geschreven.

De benodigdheden voor deze les zijn:

- De benodigdheden voor een Open Space. Zie het onderdeel 'praktische informatie' verderop.
- Indien beschikbaar: een PAL.

B.7.4 Les 4 - politicus

De laatste les staat in het teken van politiek. De leerlingen kruipen in de huid van een politicus en presenteren hun doelstellingen en oplossingen voor het probleem

van radicalisering op school. De overige leerlingen stellen kritische vragen over de doelstelling en het ontwerp. Gezamenlijk wordt de beste oplossing gekozen, waarna het winnende groepje hun oplossing presenteert aan de directeur. De leerdoelen van deze les zijn:

- De leerling kan de rol van politicus (schrijf- en begeleidende groep) toepassen door:
- De doelstelling(en) en oplossing van zijn/haar groepje helder te presenteren,
- Kritische vragen te stellen over de doelstellingen en oplossingen van andere groepjes,
- Te beargumenteren welke oplossing hij/zij het beste vindt.

De centrale vraag van deze les is: Welke oplossing kan het beste radicalisering van jongeren op school tegengaan en waarom?

Tijd (min)	Onderdeel	Omschrijving
5	Introductie	De docent legt kort het verloop van de les uit. Leerlingen pakken de benodigde spullen om hun presentatie te kunnen geven.
25	Presentaties	Alle groepjes geven hun presentatie van een minuut. De docent laat een timer zien op het scherm die de tijd bijhoudt, zodat leerlingen zien hoeveel tijd ze nog hebben. Na iedere presentatie stellen medeleerlingen vragen over de doelstelling(en) en oplossing van het groepje. De docent schrijft na afloop van de presentatie het nummer van het groepje en de oplossing op het bord, zodat iedereen weet welk groepje welke oplossing had.
5	Keuze oplossing	Iedere leerling geeft zijn/haar favoriete oplossing door via een online tool (Kahoot of Socrative, naar voorkeur van de docent). De docent maakt het winnende team bekend.
10	Presentatie winnaars	Het winnende groepje presenteert hun oplossing aan de directeur, die dit laatste kwartier van de les aanschuift. De directeur geeft zijn reactie.
5	Afsluiting en eindopdracht(je)	De docent sluit af door te vragen naar de ervaringen van de leerlingen. Wat vonden ze van de lessen? Wat was leuk, wat was niet? Wat hebben ze geleerd? Iedere leerling moet tot slot één ding opschrijven dat hij/zij wil onthouden van deze lessenserie. Dit wordt op een memoblaadje geschreven en over drie maanden in de agenda geplakt of over drie maanden als reminder in de telefoon gezet.

De benodigdheden voor deze les zijn:

- Een timer. Hiermee houdt de docent bij hoe lang de presentatie van een leer-

ling duurt en kan hij/zij een signaal geven aan de leerling wanneer de tijd voorbij is.

- Een computer. Als leerlingen een digitale presentatie hebben gemaakt, kunnen ze deze weergeven via de computer.
- Een groot scherm. Hierop kan de eventuele digitale presentatie van de leerlingen getoond worden.
- Een bord en stiften. Hierop kan de docent de onderwerpen en nummers van de groepjes opschrijven.
- Kahoot of Socrative, naar voorkeur van de docent. Hiermee kunnen de leerlingen doorgeven welk ontwerp ze het beste vinden, zodat er een winnaar bepaald kan worden.
- De directeur. Hij/zij is aanwezig bij de presentatie van het winnende groepje.
- Memoblaadjes. Hierop kunnen leerlingen schrijven wat ze willen onthouden over drie maanden.

B.8 Antwoorden huiswerkopdracht voor les 2

In het leerlingenboekje staat een uitgebreide uitleg over de vier soorten problemen en de bijhorende argumentatie. De leerlingen moeten dit lezen en de bijbehorende opdrachten maken ter voorbereiding van de tweede les. De antwoorden van de opdracht staan hieronder, het is aan te raden om dit op de online leeromgeving te delen. Hierdoor kunnen de leerlingen de opdrachten zelf nakijken. Je geeft ze hiermee een stukje extra verantwoordelijkheid (om het te maken en na te kijken, in plaats van over te schrijven) en je bespaart tijd in de tweede les omdat je niet klassikaal hoeft na te kijken.

Opdracht: 4 soorten problemen herkennen De voorbeelden van maatschappelijke problemen uit deze opdracht zijn gebaseerd op de theorie van Jeliaskova en Hoppe over probleemtypologie (Jeliaskova & Hoppe, 2012, pp. 26-27).

1. watervoorziening in Nederland: gestructureerd
2. integratie van asielzoekers: ongestructureerd
3. overgewicht tegengaan: matig gestructureerd - doelen bekend
4. euthanasie: matig gestructureerd - middelen bekend
5. klimaatverandering: ongestructureerd

B.9 Praktische informatie

De tijdsverdeling van de lessen is hierboven aangegeven per les. Ook de benodigheden per les staan daar beschreven.

Voor de Open Space in les 1, 2 en 3 zijn de volgende benodigheden:

- Stoelen in kringen voor de Open Space. Dit kan voor de les of tijdens de les gedaan worden. Afhankelijk van het aantal onderwerpen dat besproken worden, zijn er zo'n vier tot zes kringen nodig.
- Een bord en stiften. Hierop kan de matrix* getekend worden.
- A4 of A4 papier. Hierop kan iedere leerling zijn gepitchte idee opschrijven en in de matrix plaatsen.
- A2 of A3 papier. Er is per Open Space ronde één vel papier nodig voor elk groepje.
- Memoblaadjes. Hierop wordt het resultaat van elke ronde opgeschreven door de groepjes.
- Pennen en stiften.
- Een timer. Hiermee wordt de tijd van de rondes bijgehouden. Zorg ervoor dat er een luid geluid klinkt die aankondigt dat de ronde is afgelopen.
- Een lege wand. Hierop kunnen de memo's van alle rondes gehangen worden.

*Een voorbeeld van de matrix is te zien in figuur B.5.

Tijdstip	1. (tafel bij raam)	2. (tafel onder bord)	3. (tafel achterin)	4. (tafel midden)
13-13.30u				
13.35-14.05u				
14.10-14.40u				

Figuur B.5:
Een voorbeeld van de matrix waarin de onderwerpen van de Open Space ingevuld kunnen worden.

B.10 Beoordeling

Weging (%)	Onderdeel	Omschrijving
20	Huiswerkopdracht na les 2	Uitwerking van één onderwerp als gestructureerd probleem, waarbij de leerling benoemt waarom dit onderwerp is gekozen, aan welke voorwaarde een oplossing moet voldoen en welke doelen er behaald moeten worden met de oplossing. Leerlingen moeten dit inleveren vóór les 3.
30	Individuele deelname	Inzet en deelname van de leerling. De leerling doet goed mee aan de onderwijsleergesprekken en Open Space gesprekken. Hij/zij stelt kritische vragen bij de presentaties van medeleerlingen.
50	Groepspresentatie	De leerlingen hebben een heldere uitwerking gemaakt van de doelstelling die behaald moet worden en de door hun gekozen oplossing. De presentatie is kort (1 minuut) en behandelt beide onderdelen.

B.10.1 Beoordelingsrubric huiswerkopdracht

De huiswerkopdracht wordt beoordeeld aan de hand van drie onderdelen, zoals hieronder in de rubrics beschreven. Een onvoldoende staat voor een 5, een voldoende voor een 7 en een goed voor een 9. Het cijfer voor de huiswerkopdracht wordt bepaald door het gemiddelde van de drie onderdelen samen.

Onderdeel	onvoldoende	voldoende	goed
Keuze van deelonderwerp	Niet beschreven welk onderwerp en/of niet beargumenteerd waarom deze gekozen is.	Beschreven welk onderwerp is gekozen, summier omschreven waarom.	Beschreven welk onderwerp is gekozen en uitgebreid beargumenteerd waarom dit onderwerp waarom dit onderwerp geschikt is.
Omschrijving van het doel	Doel van de oplossing is niet omschreven.	Doel van de oplossing is omschreven. Summiere onderbouwing.	Doel van de oplossing is beschreven, ondersteund door uitgebreide argumentatie waarom dit doel behaald moet worden.
Omschrijving van voorwaarden van een oplossing	Voorwaarden voor een goede oplossing zijn niet omschreven.	Voorwaarden voor een goede oplossing zijn omschreven, korte omschrijving waarom deze voorwaarden noodzakelijk zijn.	Voorwaarden voor een goede oplossing zijn omschreven en per voorwaarde is helder beargumenteerd waarom deze voorwaarde noodzakelijk is.

B.10.2 Beoordeling individuele deelname

De individuele deelname wordt beoordeeld aan de hand van drie onderdelen, zoals hieronder in de rubrics beschreven. Een onvoldoende staat voor een 5, een voldoende voor een 7 en een goed voor een 9. Het cijfer voor de individuele deelname wordt bepaald door het gemiddelde van de drie onderdelen samen.

Onderdeel	onvoldoende	voldoende	goed
Vorbereiding	De leerling heeft zich niet voorbereid voor de lessen.	De leerling heeft zich meestal voorbereid.	De leerling heeft zich alle keren goed voorbereid en extra dingen uitgezocht.
Luisteren	De leerling heeft niet geluisterd naar de uitleg van de docent en naar zijn/haar medeleerlingen.	De leerling heeft meestal geluisterd naar de docent en zijn/haar medeleerlingen, een enkele keer afgedwaald.	De leerling heeft altijd geluisterd naar de docent en medeleerlingen, en brengt dit regelmatig terug in de gesprekken.
Meedoen in gesprekken	De leerling heeft geen vragen gesteld en niet geparticipeerd in de gesprekken	De leerling heeft een paar vragen gesteld gedurende de lessen en meestal geparticipeerd in de gesprekken.	De leerling heeft veel vragen gesteld en volop geparticipeerd in gesprekken.

B.10.3 Beoordeling groepspresentatie

De groepspresentatie wordt beoordeeld aan de hand van drie onderdelen: overtuiging, presentatie en structuur. Een onvoldoende staat voor een 5, een voldoende voor een 7 en een goed voor een 9. Het cijfer voor de groepsopdracht wordt bepaald door het gemiddelde van de drie onderdelen samen. Let op: de rubrics is een leidraad, maar geen ijzeren standaard. Als de leerlingen een ludieke, creatieve of anderzijds afwijkende maar goede presentatie geven, dan moet dit meegenomen worden in de beoordeling!

Onderdeel	onvoldoende	voldoende	goed
Overtuiging	De leerling(en) komen niet overtuigend over, ze vertellen niet waarom hun oplossing goed is en ik hiervoor zou moeten kiezen.	De leerling(en) zijn enigszins overtuigend. Ze vertellen waarom hun oplossing zou moeten werken.	De leerlingen zijn zeer overtuigend. Ze vertellen waarom hun oplossing goed is, waarom ik hiervoor zou moeten kiezen en ondersteunen dit door meerdere argumenten en/of voorbeelden.
Presentatie	De presentatie is niet duidelijk/niet verstaanbaar/ niet te volgen.	De presentatie is te volgen, de leerling(en) verstaanbaar.	De presentatie is heel duidelijk, goed verstaanbaar en goed volgbaar.
Structuur	De presentatie is ongestructureerd, onderwerpen lopen door elkaar, er zit geen opbouw van analyse tot oplossing in.	De presentatie is enigszins gestructureerd, de onderwerpen lopen af en toe door elkaar, maar er zit een opbouw van analyse tot oplossing in.	De presentatie is goed gestructureerd, de onderwerpen volgen elkaar logisch op van analyse tot oplossing.

Bijlage C

Open Space beschrijving

Participatory Learning

Open Space



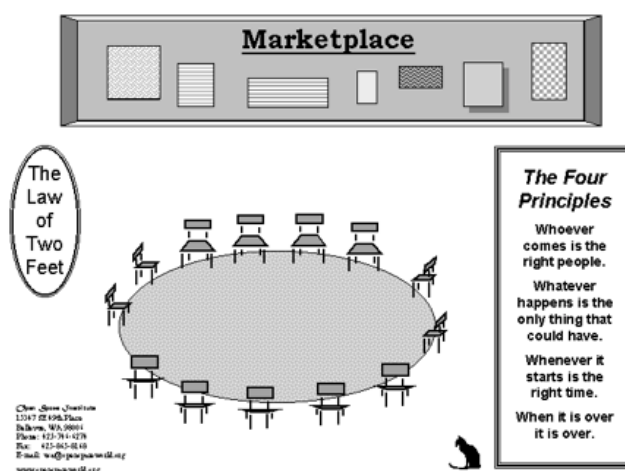
Definition

The goal of Open Space is to create time and space for participants to engage, ask questions, and/or share knowledge around issues of concern to them (such as review of an upcoming test, managing a project-based learning experience, planning a 'real life' field trip around a content issue or topic of interest).

Using Open Space in classes can result in a transformative experience for the individuals and groups involved. It is a simple and powerful way to catalyze effective working conversations and truly invite participants to thrive and be in the role of leader, knowledge sharer, and questioner.

Materials

- A BLANK WALL THAT WILL BECOME THE MARKETPLACE OF TOPICS OR QUESTIONS**
- A NEWS WALL FOR RECORDING AND POSTING THE RESULTS OF THE DISCUSSIONS**
- BREAKOUT SPACES FOR THE SMALL GROUP DISCUSSIONS**
- EASEL PAPER FOR WRITING SESSION TOPICS/QUESTIONS PLUS MARKERS/PENCILS/PENS**
- POSTERS OF THE PRINCIPLES, LAW OF TWO FEET, AND ROLES (OPTIONAL)**



What is Open Space good for?

Open Space is useful in almost any context, including pre-test reviews planning outings or managing of curriculum topics, collaboration and deep learning about issues and content.

PARTICIPATORY LEARNING

DEFINITION

PURPOSE

METHODS

POWERPATH

Principles

WHOEVER COMES ARE THE RIGHT PEOPLE
WHENEVER IT STARTS IS THE RIGHT TIME
WHATEVER HAPPENS IS THE ONLY THING
THAT COULD HAVE
WHEN ITS OVER ITS OVER

Roles

HOST

PARTICIPANT

BUMBLE BEE

BUTTERFLY



Social Capital Skills Practiced in Open Space

LEADERSHIP

ASKING QUESTIONS

OFFERING SOMETHING OF INTEREST TO OTHERS

ACTIVE LISTENING

ASKING FOR HELP AND OFFERING HELP

**DIAGRAMMING AND/OR SUMMARIZING A
CONVERSATION**

The Law of Two Feet

If you find yourself in a situation
where you are not contributing
or learning, move somewhere
where you can.



Flow

The group convenes in a circle and is welcomed by the host.

The host provides an overview of the process and explains how it works. The host invites people with issues of concern, questions, ideas to share or knowledge to offer to come into the circle, write the issue on a piece of paper or colored index card and announce it to the group.

The people with the issues, questions, ideas or knowledge to offer are "conveners." The convener either identifies their own place to host a conversation or is placed in a location by the host. He/she then places their paper or card with their issue, question or knowledge to offer on the wall, hangs an easel paper under the paper/card on the wall

When several conveners are set-up, the host invites the members of the group to join the conversations they are interested in – again, participants can be a participant, bumble bee or butterfly.

Conversations convene for the balance of the session. The convener captures the important points of the conversation they lead by making a graphic organizer, mind map or web to summarize the conversation. He/She posts their summary on the wall. All of these summaries will be shared as a harvest in some way and returned shared back with the larger group.

PARTICIPATORY LEARNING

DEFINITION

PURPOSE

METHODS

POWERPATH

Bijlage D

Uitnodiging deelname onderzoek

Ik heb vooraf een flyer opgesteld met daarin het doel, de aard en de procedure van het onderzoek, zoals eerder beschreven. Geïnteresseerde deelnemers ontvingen van mij een persoonlijke mail waarin deze informatie nogmaals gedeeld wordt, evenals de procedure omtrent het anoniem verwerken van de resultaten en de vrijwillige aard van deelname (incl mogelijkheid tot het voortijdig afbreken van deelname hieraan).



FEEDBACK GEVRAAGD!

Voor mijn afstudeeronderzoek aan de lerarenopleiding maatschappijleer en maatschappijwetenschappen (Universiteit Twente) ontwerp ik een lessenserie over het omgaan met controversiële vraagstukken. Ik ben op zoek naar docenten maatschappijleer die hier een kritische blik op willen werpen en mij feedback willen geven.

Het betreft het doorlezen van de lessenserie, het invullen van een korte vragenlijst en een kort telefonisch gesprek van ongeveer 15 minuten. Bent u geïnteresseerd? Neem dan contact op via j.h.lammers@student.utwente.nl of LinkedIn.

Alvast bedankt!

Wat?

**Feedback geven
op ontworpen
lessenserie**

Waarover?

**Terroristische
aanslagen
behandelen in de
les**

Wie?

**Docenten
maatschappijleer**

Wanneer?

Juni 2017

KARIN LAMMERS

[j.h.lammers@student.
utwente.nl](mailto:j.h.lammers@student.utwente.nl)

[www.linkedin.com/in/
karin-lammers](http://www.linkedin.com/in/karin-lammers)

Informatie deelname onderzoek 'controversiële vraagstukken in de maatschappijleerles'

Beste

Hartelijk dank voor je reactie, fijn dat je me wilt helpen met mijn lesontwerp over controversiële vraagstukken! Hierbij stuur ik je informatie over het onderzoek, de lessenserie en mijn vraag om feedback.

Voor het afstuderen binnen mijn masteropleiding LVHOM (lerarenopleiding maatschappijleer en maatschappijwetenschappen Universiteit Twente) ontwerp ik een lessenserie over het omgaan met controversiële vraagstukken. Dit idee is ontstaan tijdens mijn stage, toen ik voor de klas stond op het moment dat de aanslagen in Brussel plaatsvonden. Ik merkte hoe belangrijk èn uitdagend het is om over zo'n controversieel onderwerp te praten. Daarom wil ik een gedegen lessenserie maken voor docenten maatschappijleer waarin het bespreken van terroristische aanslagen centraal staat.

De lessenserie bevat een combinatie van analyse en discussie, waarbij ik gebruik maak van theorie over het bespreken van controversiële vraagstukken. De leerlingen leren hoe ze een maatschappelijk vraagstuk kunnen analyseren, zodat het behapbaar wordt. Daarnaast gaan ze met elkaar in gesprek hierover, zodat ze op een gestructureerde en veilige manier een dergelijk controversieel onderwerp kunnen bespreken.

Graag maak ik gebruik van jouw expertise op het gebied van maatschappijleer om deze lessenserie te verbeteren! Hiervoor wil ik je vragen om de lessenserie door te lezen en een kort evaluatieformulier in te vullen. Daarop staan een aantal vragen over jouw beoordeling van de doelstellingen, de vakdidactische insteek, de praktische haalbaarheid en suggesties voor verbetering van de lessenserie. Daarna zou ik graag een kort telefonisch gesprek voeren (15 minuten), waarbij je jouw feedback kunt toelichten. Deze informatie verwerk ik samen met de feedback van de andere deelnemers tot een overzichtelijk geheel. Op basis van die informatie verbeter ik de lessenserie, zodat deze klaar is voor gebruik.

In totaal zal het feedback geven een uur tot anderhalf uur in beslag nemen, verdeeld over twee momenten. De lessenserie met evaluatieformulier stuur ik in de tweede helft van juni, het telefonisch gesprek zou ik graag eind juni of begin juli willen voeren. Uiteraard plannen we hiervoor een afspraak op een moment dat jou uitkomt.

Graag hoor ik of je mee wilt doen! Je kunt me mailen via j.h.lammers@student.utwente.nl of bellen op [[telefoonnummer]].

Hartelijke groeten,
Karin Lammers

Bijlage E

Evaluatieformulier

Vragenlijst lessenserie controversiële vraagstukken

Dag,

Hartelijk dank dat je mee wilt denken over de lessenserie over controversiële vraagstukken! Heel graag hoor ik wat jij hiervan vindt en hoe het verbeterd zou kunnen worden. Door kritische feedback van ervaren mensen zoals jij ontstaat er een product dat veel beter is dan wat ik in mijn eentje kan verzinnen. Ik waardeer het daarom heel erg dat je tijd vrij hebt kunnen maken hiervoor; samen kunnen we het vak maatschappijleer een klein stukje verbeteren!

De lessenserie gaat over het tegengaan van radicalisering van jongeren. Een pittig onderwerp dat erg belangrijk is om te bespreken. Ik ben erg nieuwsgierig naar wat volgens jou cruciaal is voor een goede lessenserie en hoe ik dat kan inbouwen bij dit ontwerp. Wat is goed en wat ontbreekt? Hoe zou ik dat moeten aanpakken?

Hieronder staan een aantal open vragen, waarin kun je jouw oordeel en suggesties voor verbetering kunt beschrijven. De vragen zijn bedoeld als houvast voor het geven van feedback en zijn de leidraad voor het interview. Er zijn zes categorieën: algemeen, leerdoelen, uitvoerbaarheid, leerlingenboekje, docenthandleiding en overig. Voel je vrij om zo uitgebreid of summier te beschrijven als je prettig vindt. De categorieën zijn niet uitputtend, mocht je suggesties hebben over iets dat niet genoemd wordt hieronder, vul het dan onderaan aan bij 'overig'.

Ik ben erg benieuwd naar je feedback en vind het mooi om samen een goede lessenserie te kunnen maken. Wil je dit formulier terugsturen naar j.h.lammers@student.utwente.nl en daarbij noemen wanneer het je uitkomt om te bellen over de lessenserie?

Alvast bedankt!

Hartelijke groeten,
Karin Lammers

Algemeen

Hieronder staan een aantal vragen over de lessenserie in het algemeen.

Wat is je algemene indruk van de lessenserie?

Cijfer voor de opzet (1-10):

In hoeverre past de lessenserie in het maatschappijleer programma en waarom?

Is de serie geschikt voor de doelgroep havo en waarom wel/niet?

Wat vind je van de vertaling van de wetenschappelijke theorie (probleemtypologie, lagen van argumentatie etc.) naar de klassituatie?

Suggesties voor verbetering in het algemeen:

Leerdoelen

De leerdoelen zijn bedoeld als rode draad door de hele lessenserie, waar de lesinvulling op gebaseerd is.

Wat is jouw oordeel over de leerdoelen van de lessenserie?

Ontbreken er leerdoelen of zijn er dubbele/teveel? Wat valt je op?

In hoeverre zijn de leerdoelen realistisch en haalbaar, en waarom?

Suggesties voor verbetering van de leerdoelen:

Uitvoerbaarheid

De volgende vragen gaan over de uitvoerbaarheid van de lessenserie. Wat zou jij nodig hebben om deze lessen goed uit te kunnen voeren? Hieronder staan een aantal vragen over wat goed is en wat verbeterd kan worden om te zorgen dat jij de lessen goed zou kunnen uitvoeren.

Wat is je oordeel over de uitvoerbaarheid van de lessenserie?

Welke onderdelen van de lessenserie zijn goed uitvoerbaar en waarom?

Waar heb je meer ondersteuning nodig om de les goed uit te kunnen voeren en waarom?

Wat moet er geschrapt worden en waarom?

Wat moet er verder uitgewerkt worden en waarom?

Suggesties voor verbetering van de uitvoerbaarheid:

Leerlingenboekje

Het leerlingenboekje is geschreven als houvast voor de leerlingen. Graag hoor ik wat jouw visie hierop is: waar is het goed en waar is verbetering gewenst?

Wat is je oordeel over het leerlingenboekje?

Is de theorie in het boekje helder? Waarom (wel/niet)?

Waar zou ik dingen moeten veranderen? Waarom en hoe kan ik dat aanpakken?

Suggesties voor verbetering van het leerlingenboekje:

Docenthandleiding

De docenthandleiding is geschreven als praktische handleiding voor de docent. Het is de bedoeling dat een willekeurige docent maatschappijleer de lessenserie kan geven aan de hand van deze handleiding.

Wat is je oordeel over de docenthandleiding?

Is het voor jou helder wat je moet doen, als je deze les zou geven? Waarom wel/niet?

Wat moet er toegevoegd worden aan de docentenhandleiding en waarom?

Wat zou geschrapt moeten worden en waarom?

Verbetersuggesties voor de docenthandleiding:

Overig

Wat is je verder opgevallen aan de lessenserie?

Overige suggesties voor verbetering:

Hartelijk dank voor je feedback!

Bijlage F

Interviewleidraad

Interviewleidraad

Introductie

Babbelen

Dank

Opnemen ok?

Tijd: 15 min

Procedure

Doorvragen nav feedbackformulier

Niet anoniem – ok? (als niet ok dan maak ik anoniem)

Mag naam in respondentenlijst?

Welke beschrijving bij naam?

Feedback

Nav evaluatieformulier.

Eerst vragen naar meest opvallende. Wat bedoel je, hoe verbeteren?

Leerlingenboekje

Docenthandleiding

Praktische haalbaarheid

Afsluiting

Zijn er nog andere opvallendheden over de lesopzet die je wilt delen?

Onderzoeksverslag ontvangen als afgerond?

Bijlage G

Respondenten

Aan dit onderzoek hebben zeven respondenten meegewerkt door het geven van feedback middels een vragenlijst en/of telefonisch interview. Hieronder staat een overzicht van de namen en functies van de respondenten. Zij hebben allemaal op eigen naam meegedaan aan dit onderzoek, dus niet uit naam van de organisatie waaraan zij zijn verbonden.

De volgorde van weergave correspondeert niet met de nummering van feedback door de respondenten, om inhoudelijke anonimiteit te waarborgen.

- Rob van Beek - docent maatschappijleer
- Ingrid Faas - lerarenopleider maatschappijleer en projectmedewerker educatie ProDemos
- Lotte Lorwa - docent maatschappijleer en maatschappijwetenschappen
- Jacqueline Markvoort - docent maatschappijwetenschappen en schoolopleider/docentcoach
- Harmieke Meijer - docent maatschappijleer
- Hinke Mul - docent maatschappijleer en maatschappijwetenschappen
- Marco Veldman - docent maatschappijleer en maatschappijwetenschappen; auteur Seneca