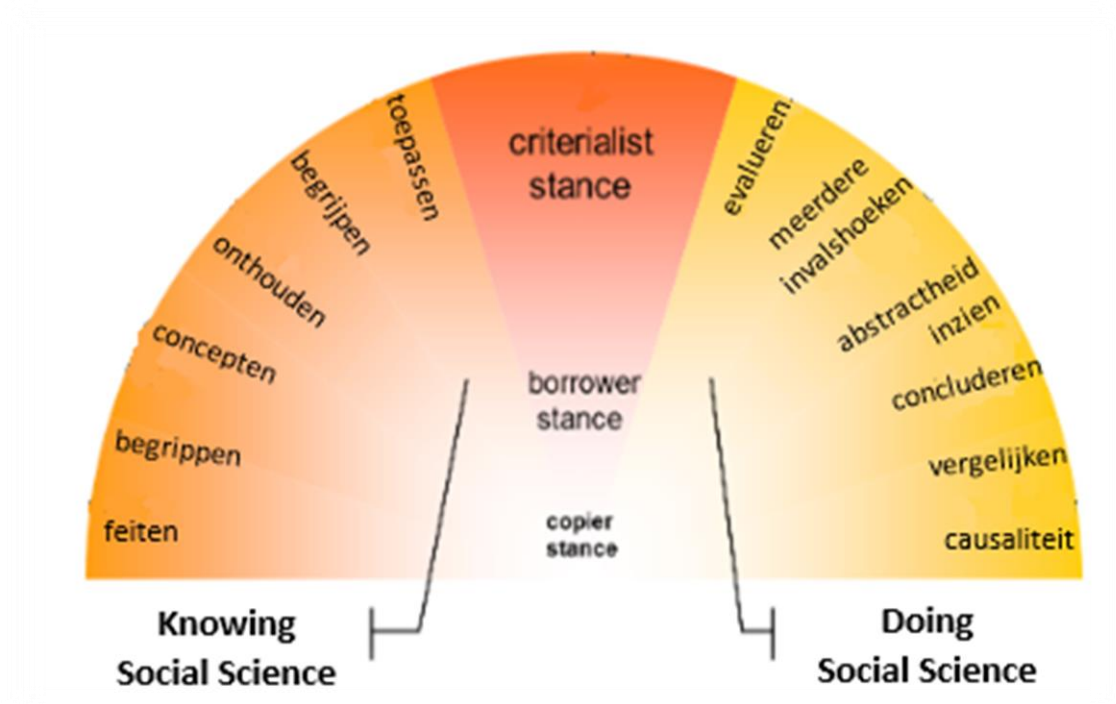


# Sociale wetenschappen in het voortgezet onderwijs: van 'knowing' naar 'doing'

---



Radboud University Nijmegen



# **Sociale wetenschappen in het voortgezet onderwijs: van 'knowing' naar 'doing'**

Auteurs: Jinke Akkerman S4655478 & Eva Roos S1015730

Ontwerp & Onderzoek

Docentenacademie

Radboud Universiteit Nijmegen

Beoordelaars: F.P. Geijssel & N. Hoendervanger

7 januari 2019

## Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b> .....	4
<b>1. Inleiding</b> .....	5
1.1 Aanleiding.....	5
1.2 Theoretisch kader .....	6
1.3 Onderzoeksdoel- en vraag.....	9
<b>2. Methode</b> .....	10
2.1 Dataverzameling .....	10
2.2 Methode van data-analyse .....	11
<b>3. Resultaten</b> .....	14
3.1 Verloop van de lessenreeks .....	14
3.2 Data-analyse.....	15
<b>4. Conclusie &amp; Discussie</b> .....	19
4.1 Conclusie .....	19
4.2 Discussie.....	20
<b>5. Literatuur</b> .....	22
<b>Bijlagen</b> .....	24
Bijlage 1: Praktijkervaring - experiment Algemene Didactiek .....	24
Bijlage 2: Ontwerpprincipes werkvorm .....	26
Bijlage 3: Vragenlijsten.....	27
Bijlage 4: Leeropbrengsten.....	33
Bijlage 5: Resultaten data-analyse .....	36

## Samenvatting

---

Binnen het vakgebied maatschappijleer staat onderzoek naar en het ontwikkelen van werkvormen die het hogere orde vaardigheden stimuleren nog in de kinderschoenen. Deze hogere orde vaardigheden worden echter wel als belangrijk geacht, waarbij activerende werkvormen als middel worden gezien om met deze vaardigheden te oefenen. Voor dit onderzoek is een werkvorm ontworpen die leerlingen moet stimuleren om van 'knowing social science' (feitenkennis) naar 'doing social science' (vaardigheden) te gaan. De werkvorm is ontworpen volgens de ontwerpprincipes vanuit het vak geschiedenis, die voor lopen wat betreft het oefenen van en onderzoek naar hogere orde vaardigheden. De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek is: "Wat gebeurt er met het multicausaal redeneren van de leerling gedurende deelname aan de werkvorm mysterie, welke is ontworpen volgens de principes van geschiedenis, waar samenwerkend leren centraal staat?". Deze onderzoeksvraag is met behulp van een drietal deelvragen beantwoord. De onderzoeksvragen zijn beantwoord door middel van vragenlijsten, open vragen en observaties. Er kan geconcludeerd worden dat de werkvorm in positieve zin bijdraagt aan het multicausaal redeneren (een van de hogere orde vaardigheden) van leerlingen. Er kan niet eenduidig worden vastgesteld of het samenwerkend leren element een noodzakelijke voorwaarde is bij het bereiken van multicausaal redeneren. Het is belangrijk om met de hogere orde vaardigheden structureel te blijven oefenen, aangezien het tijd en moeite kost om deze onder de knie te krijgen. Daarbij is het belangrijk om aandacht te besteden aan het kritisch denkvermogen van de leerling. Vervolgonderzoek op activerende werkvormen binnen maatschappijleer, waar aandacht is voor samenwerking, heeft de aanbeveling.

# 1. Inleiding

---

## 1.1 Aanleiding

Maatschappijleer is een vak dat verder gaat dan feitenkennis. Een belangrijk doel is om leerlingen kennis te laten maken met de complexiteit van maatschappelijke vraagstukken en ze daarmee voor te bereiden op hun rol als burger buiten de schoolmuren (Sandahl, 2015). De complexiteit van maatschappelijke vraagstukken zorgt ervoor dat er geen eenduidige oorzaken, gevolgen en oplossingen zijn. Door meerdere oorzaken en gevolgen is het komen tot een oplossing vaak een politieke afweging: allerlei actoren debatteren om de (voorlopig) beste oplossing op basis van hun belangen (Jeliazkova, Hoppe, Ruijs, Hoek & Olgers, 2012, p. 128). *Kritisch* denkvermogen en overleg met anderen is daarbij cruciaal. Dat vereist denk- en redeneervaardigheden die verder gaan dan feitenkennis: je moet een probleem vanuit meerdere invalshoeken kunnen bekijken, oorzaak-gevolg relaties kunnen blootleggen, de complexiteit kunnen inzien en standpunten ter discussie durven stellen (Mercer, 2008; Jeliazkova, et al., 2012). Zoals in het handboek voor maatschappijleer mooi staat verwoord:

*‘Juist de subjectiviteit van de samenleving is de kern van de sociale wetenschappen en van maatschappijleer en verlangt van de leerling een soort denk- en redeneervaardigheden die bij andere vakken niet voorkomen en die een vereiste zijn voor een volwaardig functioneren in de politiek en samenleving’* (Olgers, Otterdijk, Ruijs, Kievid & Meijs, 2014, p. 27).

Vanuit eigen ervaring uit de dagelijkse onderwijspraktijk blijken leerlingen nog vaak tekort schieten in dit soort denk- en redeneervaardigheden ([bijlage 1](#)). Een belangrijk probleem doet zich voor: leerlingen blijven hangen in monocausaal redeneren, waardoor ze vaak al snel tevreden zijn met het benoemen van één oorzaak, gevolg en/of oplossing voor een probleem. Daarbij blijft kritisch overleg met anderen vaak uit: in samenwerkingsopdrachten zijn leerlingen het vaak snel met elkaar eens, terwijl verschillende antwoordmogelijkheden juist kritisch tegen het licht gehouden zouden moeten worden. Zonder begeleiding vanuit een docent komen leerlingen dus vaak niet verder dan één invalshoek waar ze onderling snel overeenstemming over bereiken. Ook vanuit de literatuur wordt dit probleem onderstreept (Mercer, 2008; Jeliazkova, Hoppe, Ruijs, Hoek & Olgers, 2012; Olgers, et al., 2014; Boxtel, Hemker, Klijnstra & Ruijs, 2017, p. 14).

Het probleem van leerlingen met multicausaal redeneren past binnen een groter probleem dat vanuit de literatuur ook wel ‘second order thinking’ wordt genoemd. Second order thinking – bij maatschappijleer bestaand uit het ordenen, analyseren en kritisch evalueren van maatschappelijke vraagstukken - is een manier van denken die niet van nature aanwezig is bij leerlingen. Het moet worden aangeleerd en regelmatig geoefend. Het aanleren en oefenen van deze second order vaardigheden, waaronder multicausaal redeneren, is iets dat bij maatschappijleer nog in de kinderschoenen staat (Sandahl, 2015; Boxtel et al., 2017, p. 4). Alhoewel de vaardigheden wel zijn opgenomen in de eindexamentermen, ontbreekt het vaak aan een goede uitwerking en ook in lesboeken is er vaak weinig aandacht voor (Jeliazkova, et al., 2012, p. 89).

Vanuit het vakgebied geschiedenis, waarbij vergelijkbare vaardigheden van belang zijn als bij maatschappijleer, zijn ze al verder met het ontrafelen van de tussenstappen die nodig zijn om second order vaardigheden aan te leren en te oefenen. Activerende werkvormen zijn daarvoor van cruciaal belang (Havekes, de Vries, Aardema, 2009; Havekes, 2015). Er wordt ook wel gesproken van ‘doing history’, waarbij second order vaardigheden centraal staan versus ‘knowing history’, waarbij meer de feitenkennis, ofwel ‘first order’ vaardigheden centraal staan ([bijlage 2](#)). Om leerlingen te trainen in

second order vaardigheden ofwel 'doing history' zijn er al drie bundels Actief Historisch Denken uitgebracht met actieve werkvormen (Aardema, Havekes, van Rooijen & de Vries, 2004, 2005, 2011). In navolging daarvan heeft men ook vanuit maatschappijleer een bundel Actief Denken met Maatschappijleer uitgebracht (Carpay, Krijgsman, Meijs, Norbruis, Ribbink & Verblakt, 2006). Echter, in vergelijking met geschiedenis staat bij maatschappijleer het onderzoek en aantal werkvormen die second order thinking stimuleren nog in het begin van de ontwikkeling. Om het probleem van beperkte training van leerlingen in second order vaardigheden bij maatschappijleer aan te pakken, wordt in dit onderzoek inzicht vergaard in het toepassen van een activerende werkvorm voor het stimuleren van second order thinking bij maatschappijleer.

## 1.2 Theoretisch kader

### Second order vaardigheden

Vanuit de geschiedenis wordt al lange tijd onderzoek gedaan naar verschillende vormen van kennis. Daarbij onderscheiden zij vaak twee categorieën: 'first order concepts' en 'second order concepts' (Sandahl, 2015, p. 21). First order concepts betreffen vooral het begrijpen en kennen van feiten. Second order concepts gaan verder. Daarbij gaat het om vaardigheden voor het kritisch analyseren en interpreteren van vraagstukken (Sandahl, 2015, p. 27).

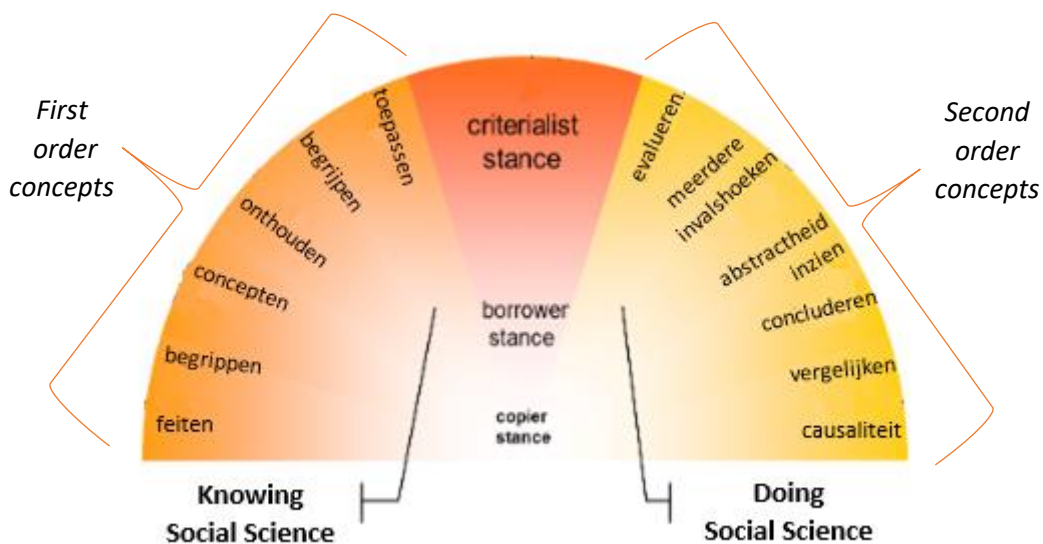
Net als geschiedenis is maatschappijleer een vak dat niet ophoudt bij feitenkennis (Olgers, et al., 2014; Sandahl, 2015). Ondanks dat hogere orde denkvaardigheden bij Maatschappijleer nog meer in de kinderschoenen staan, is er de laatste tijd wel een duidelijke verschuiving zichtbaar van feitenkennis naar deze hogere orde vaardigheden (Jeliazkova, et al., 2012). Volgens Sandahl (2015) zijn er zes concepten die in de sociale wetenschappen kunnen worden aangemerkt als second order concepts (tabel 1):

Tabel 1. *First order- en second order concepten bij Maatschappijleer (naar Sandahl, 2015, p. 27)*

First order concepts	Second order concepts
Kennis zoals feiten, termen en concepten uit de sociale wetenschappen. Vaak gelinkt aan verschillende onderwerpen of thema's.	Inzicht in hoe sociale wetenschappers kennis genereren en hoe zij maatschappelijke vraagstukken ordenen, analyseren en kritisch evalueren. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Causaliteit</li> <li>- Bewijzen en concluderen</li> <li>- Abstractheid van sociale vraagstukken inzien</li> <li>- Vergelijken: overeenkomsten en verschillen</li> <li>- Vraagstuk vanuit meerdere perspectieven bekijken</li> <li>- Evalueren</li> </ul>

### Het stimuleren van 'doing social science'

Op basis van de first- en second order vaardigheden die centraal staan bij het vak Maatschappijleer kunnen 'knowing history' en 'doing history' worden vertaald naar 'knowing social science' en 'doing social science' (figuur 1). Om leerlingen op een hoger niveau te laten nadenken over maatschappelijke vraagstukken, in plaats van voornamelijk feitenkennis, moet de stap naar doing social science worden gemaakt. Dit kan alleen als leerlingen over second order vaardigheden beschikken. Meerdere onderzoekers hebben aangetoond dat leerlingen moeite hebben met deze hogere orde vaardigheden (Havekes, 2015; Sandahl, 2015). Havekes onderscheidt daarbij drie houdingen van leerlingen: de 'copier stance', 'borrower stance' en de 'criticalist stance' (Havekes, 2015). Leerlingen met een criticalist stance gebruiken niet alleen feitenkennis, maar zij maken veel meer gebruik van de elementen van doing social science en op een meer kritische wijze (Havekes, 2015, p. 31). Zij combineren second order vaardigheden met feitenkennis op een manier waarbij vaststaande kennis niet bestaat, omdat er altijd vanuit meerdere invalshoeken kan worden gekeken naar een probleem en inzichten ter discussie kunnen worden gesteld. Leerlingen blijven echter vaak hangen in een copier stance, waarbij vooral wordt vastgehouden aan feitenkennis. Daarbij is er volgens leerlingen maar één goed antwoord en wordt er vaak geredeneerd vanuit maar één invalshoek. Leerlingen zijn bijvoorbeeld al snel tevreden wanneer ze één oorzaak vinden voor een probleem. Of leerlingen komen vanuit een borrower stance alleen tot meerdere invalshoeken wanneer daar expliciet om wordt gevraagd, maar zonder echt besef van de complexiteit van het vraagstuk. De gewenste critical stance, waarbij leerlingen inzien dat vaste kennis niet bestaat, er verschillende perspectieven zijn en vanuit dat oogpunt met elkaar in discussie gaan, wordt vaak niet bereikt door het ontbreken van second order vaardigheden (Havekes, 2015).



Figuur 1. Vaardigheden bij 'knowing social science' en 'doing social science' (met aanpassingen overgenomen uit Havekes, 2015, p. 29)

Vanuit het vakgebied geschiedenis is gebleken dat activerende werkvormen van cruciaal belang zijn bij het stimuleren van second order vaardigheden (Havekes, de Vries, Aardema, 2009; Havekes, 2015). Daarbij zijn een aantal ontwerpprincipes vastgesteld die belangrijk zijn om in acht te nemen bij het ontwikkelen van activerende werkvormen ([zie bijlage 2](#)).

### **Het belang van samenwerkend leren**

Eén van de ontwerpprincipes die van belang is bij werkvormen om second order vaardigheden te stimuleren, is samenwerkend leren. Samenwerkend leren biedt leerlingen namelijk gelegenheid tot het co-construeren van antwoorden. Vanuit de verschillende bijdragen die leerlingen leveren zal een gezamenlijk antwoord tot stand moeten komen (Havekes, de Vries & Aardema, 2009). Daarmee stimuleer je de uitwisseling van diverse invalshoeken en standpunten, die belangrijk zijn bij doing social science (figuur 1). Het is dan wel van belang dat leerlingen tot goed onderling overleg komen. Mercer (2008) stelt dat leerlingen tijdens onderling overleg nog vaak blijven hangen in ‘disputational’ of ‘cumulative’ talk. Bij ‘disputational talk’ is er veel onenigheid en competitie en bij ‘cumulative talk’ accepteren leerlingen juist te makkelijk wat anderen te zeggen hebben. In beide gevallen blijft een kritische discussie – waarin verschillende perspectieven de ruimte krijgen en op basis van argumenten worden afgewogen – uit. Juist die ‘exploratory talk’ is belangrijk voor de kritische uitwisseling van diverse invalshoeken en standpunten (Mercer, 2008).

### **Ontwerpprincipes voor maatschappijleer**

Het beoefenen van second order thinking in de maatschappijleer is van belang voor de ontwikkeling van het vermogen om kritisch te denken en te oordelen (Olgers, et al., 2014). Maatschappijleer is net als geschiedenis een ‘ill-structured’ vak (Sandahl, 2015), dat veel gelijkenissen vertoont wat betreft het soort vaardigheden die belangrijk zijn. Het uiteindelijke doel is dat leerlingen kritischer leren denken bij maatschappijleer op het niveau van ‘criticalist stance’. Met behulp van kennis vanuit het vakgebied geschiedenis willen we in dit onderzoek inzicht vergaren over het toepassen van een activerende werkvorm voor het stimuleren van second order thinking bij maatschappijleer; hoe leerlingen met behulp van een activerende werkvorm de stap kunnen maken van knowing social science naar doing social science. Specifiek richt dit onderzoek zich op de deelvaardigheid multicausaal redeneren. Om multicausaal te kunnen redeneren moeten leerlingen beschikken over drie second order vaardigheden die cruciaal zijn bij doing social science (figuur 1). Ze moeten een causale redenering kunnen maken, vanuit meerdere invalshoeken kunnen redeneren en tot slot de abstractheid van een maatschappelijk probleem kunnen inzien.

Ten behoeve van dit onderzoek is een werkvorm ontworpen volgens de ontwerpprincipes voor activerende werkvormen bij geschiedenis (zie [bijlage 2](#)). In dit onderzoek is gekozen voor een mysterie, waarbij leerlingen met behulp van diverse informatie over een specifieke casus antwoord moeten geven op een complexe vraag (Flokstra, 2006). Mysterie lenen zich uitstekend voor kritisch denken aangezien er meerdere goede antwoorden mogelijk zijn. Leerlingen moeten betekenis en gewicht geven aan argumenten om tot een definitief antwoord te komen (Havekes, de Vries, Aardema, 2009). Eén van de ontwerpprincipes van Havekes (2015) die bij het mysterie centraal zal staan, is samenwerkend leren. Daarmee kan namelijk de uitwisseling van diverse invalshoeken en standpunten worden bevorderd wanneer dit op een goede manier gebeurt (Havekes, de Vries & Aardema, 2009). De verwachting is dat exploratory talk tijdens de samenwerking het multicausale redeneren zal bevorderen, aangezien leerlingen bij exploratory talk kritisch zijn op de inbreng van medeleerlingen, waardoor er eerder verschillende standpunten en invalshoeken ter sprake komen en worden overwogen. In dit ontwerp is gekozen voor jig-saw samenwerking<sup>1</sup> om exploratory talk binnen de groepjes te stimuleren.

---

<sup>1</sup> De kortste omschrijving van de jigsawmethode is dat het een vorm van samenwerkend en taakverdelend leren is, vooral geschikt om greep te krijgen op relatief grote, complexe, samenhangende kennisdomeinen, en waarbij de inbreng van iedere deelnemer even belangrijk is. De leerlingen of studenten worden in groepjes verdeeld. Iedereen in dat groepje krijgt een individuele en verschillende opdracht, doorgaans gericht op de verwerving van kennis en begrip.



### 1.3 Onderzoeksdoel- en vraag

Dit onderzoek heeft ten doel om inzicht te verwerven over de werking van de werkvorm 'mysterie'.

De bijbehorende hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

*Wat gebeurt er met het multicausaal redeneren van de leerling gedurende deelname aan de werkvorm mysterie, welke is ontworpen volgens de principes van geschiedenis, waar samenwerkend leren centraal staat?*

Ter beantwoording van de hoofdvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. In hoeverre is er een verschil in het multicausaal redeneren van leerlingen zichtbaar gedurende werkvorm mysterie?
2. In hoeverre leidt een werkvorm met jig-saw samenwerking (eerst homogene groepering, dan heterogene groepering) tot exploratory talk in de samenwerking binnen de groepjes?
3. In hoeverre draagt exploratory talk bij aan het bevorderen van multicausaal redeneren?

---

Na enige tijd komt het groepje samen en wisselen de leden de resultaten uit. Nu hebben de studenten samen voldoende kennis om een grotere, complexere opdracht uit te kunnen voeren (van Keulen & Koster, 2009, p. 83).

## 2. Methode

---

De methodeparagraaf bestaat uit twee delen: een omschrijving van de dataverzameling en een omschrijving van de data-analyse.

### 2.1 Dataverzameling

#### *Onderzoeksgroep*

De respondenten voor dit onderzoek zijn leerlingen uit twee klassen van het vak maatschappijleer, beide Nederlandstalig. Het zijn twee VWO klassen, jaargang vier. Deze klassen zijn afkomstig van verschillende scholen, namelijk het Eddy Hillesum Lyceum in Deventer en het Over Betuwe College in Bemmelen. Het totaal aantal respondenten is vijftig, waarvan de klas uit Deventer uit 32 leerlingen bestaat en de klas uit Bemmelen uit achttien leerlingen.

#### *Instrumentatie*

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is er een kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Hiervoor is gekozen omdat de omvang van de onderzoeksgroep beperkt is en om reden dat het doel is om inzicht verkrijgen in het leerproces van de leerling. Kwalitatief onderzoek heeft daarbij het voordeel dat respondenten in de sociale context geplaatst worden, waardoor meer oog is voor alledaagse processen (waaronder het leerproces van de leerling). Bovendien komen verborgen onderdelen van het leerproces eerder aan het licht bij kwalitatief onderzoek dan bij kwantitatief onderzoek (Kleedorfs, Korf & Staring, 2008), wat tot nieuwe inzichten kan leiden.

Om de kwaliteit van de data en de betrouwbaarheid van de analyse te kunnen waarborgen is er gebruik gemaakt van triangulatie. Dit houdt kort gezegd in dat er meerdere dataverzamelmethodeën in dit onderzoek toegepast worden, wat de interne betrouwbaarheid en validiteit bevordert. Er zijn verschillende typen van triangulatie te onderscheiden (van Staa & Evers, 2010). In dit onderzoek is er sprake van:

- a) *Onderzoekerstriangulatie*; Beide onderzoekers hebben de data verzameld en geanalyseerd. Dit houdt ook in dat twee verschillende docenten de lessenreeks uit hebben gevoerd.
- b) *Databronnentriangulatie*; de dataverzameling is uitgevoerd bij verschillende personen en sociale situaties, de onderzoeksgroep bestaat namelijk uit twee verschillende klassen van verschillende scholen. Daarnaast hebben er meerdere meetmomenten plaatsgevonden, in het deel data-analyse wordt er verder op in gegaan welke momenten dit zijn geweest.
- c) *Theoretische triangulatie*; Het interpreteren van de data is gedaan aan de hand verschillende theorieën, daarbij is onder andere gebruik gemaakt van theorieën van Mercer, Havekes e.a. en Sandahl (zie theorieparagraaf).
- d) *Methodentriangulatie*; Er zijn drie verschillende methoden van dataverzameling toegepast. Ten eerste is gebruik gemaakt van vragenlijsten met gesloten vragen, welke door de leerlingen zijn ingevuld. Deze zijn op twee meetmomenten ingevuld en kunnen daardoor worden vergeleken.

Ten tweede is eenzelfde open vraag aan de leerling gesteld op twee meetmomenten. Het antwoord op deze open vraag hebben zij genoteerd en ingeleverd.

Ten slotte is er gebruik gemaakt van observaties van de docent, waarbij specifiek gelet is op gedrag wat betrekking heeft op de twee deelvragen. Hierbij zijn quotes van leerlingen en memo's van de observator genoteerd. Er is sprake van participerende observatie, aangezien de docent van de klas tevens de onderzoeker is. De mate van participatie is gering. De docent

(en dus onderzoeker) heeft een ondersteunde rol door de opdracht uit te leggen en te helpen bij vragen, maar laat de leerlingen vrij binnen de opdracht. Zodra de leerlingen aan het werk zijn, heeft de docent een meer beschouwende rol aangenomen (Reulink & Lindeman, 2005).

- e) *Datatypetriangulatie*; dit volgt op de methodetriangulatie. Verschillende methoden van dataverzameling levert verschillende type data op. Het kan gezien worden als een vorm van *mixed methods* onderzoek. De data wat uit de vragenlijsten komt is kwantitatief van aard, maar wordt op een kwalitatieve manier geanalyseerd. De resultaten van de observaties worden vergeleken met de resultaten van de vragenlijsten. Hiermee is het type van integratie van de onderzoeksresultaten convergent. Dit betekent dat de kwalitatieve en kwantitatieve data op dezelfde verschijnselen betrekking hebben en leiden tot één conclusie (Ezberger & Kelle, 2003).

## 2.2 Methode van data-analyse

Zoals besproken zijn er meerdere meetmomenten opgenomen in het onderzoek. In onderstaande tabel is schematisch weergegeven wat per meetmoment uitgevoerd en gemeten is. Een uitgebreide omschrijving van de lessen en werkzame bestanddelen is te vinden in het ontwerp van de lessenreeks (zie lessenreeks).

Matrix 1. meetmomenten + deelvraag

Meet moment + Plek in lessenreeks	Gemeten variabele	Deelvraag	Fase werkvorm + analyse methode
1 Les 2	Multicausaal redeneren	In hoeverre is er een verschil in het multicausaal redeneren van leerlingen zichtbaar gedurende werkvorm mysterie?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na introductie Bart beantwoorden leerlingen antwoord de vraag: 'Waardoor is Bart volgens jou in de armoede geraakt?'</li> <li>- Inhoudsanalyse, labelen naar mono/multicausaliteit</li> </ul>
2 Les 2	Samenwerking	In hoeverre leidt een werkvorm met jig-saw samenwerking tot exploratory talk binnen de groepjes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen in groepen krijgen informatie (wetenschappelijk + persoonlijk verhaal) over armoede van Bart. Elke groepje vanuit ander perspectief. Binnen de groep komen tot conclusie en maken van poster over de oorzaak is van armoede van Bart.</li> <li>- Einde van de les vullen leerling werkblad in met vragen over de samenwerking.</li> <li>- Inhoudsanalyse, per vraag labelen disputational/cumulative/exploratory talk</li> </ul>
3 Les 3	Samenwerking	In hoeverre leidt een werkvorm met jig-saw samenwerking tot exploratory talk binnen de groepjes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posterpresentaties</li> <li>- Leerlingen uit verschillende groepen vormen nieuwe groep. Leggen eigen perspectief aan elkaar uit en moeten tot een gezamenlijk oordeel komen over oorzaak(en) armoede Bart.</li> <li>- Einde les vullen leerling werkblad in met vragen over de samenwerking.</li> <li>- Inhoudsanalyse, per vraag labelen naar disputational/cumulative/exploratory talk.</li> </ul>

Om de hoofdvraag *“Wat gebeurt er met het multicausaal redeneren van de leerling gedurende deelname aan de werkvorm mysterie, welke is ontworpen volgens de principes van geschiedenis, waar samenwerkend leren centraal staat?”* te beantwoorden zijn er drie deelvragen opgesteld. In matrix 1 is weergegeven welke deelvraag op welk moment in de lessenreeks gemeten is.

De eerste deelvraag (*“In hoeverre leidt een werkvorm met jig-saw samenwerking tot exploratory talk binnen de groepjes?”*) is gemeten tijdens meetmoment twee en drie. De vragenlijst is opgesteld aan de hand van de theorie van Mercer (2008), waarin de auteur een onderscheid maakt tussen ‘disputational’, ‘cumulative’ of ‘exploratory’ talk (voor een omschrijving van deze talks, zie de theorieparagraaf). De vragen zijn gericht op de samenwerking binnen de groepjes. In [bijlage 3](#) is te vinden hoe de vragen voort zijn gekomen uit de theorie van Mercer en hoe de antwoorden gelabeld zijn.

Na les twee en drie hebben de leerlingen de vragenlijst individueel ingevuld. Deze vragenlijsten zijn ingenomen en per vraag gekwalificeerd naar soort talk. Vervolgens is gekeken welk soort talk over de hele vragenlijst de overhand heeft, op individueel niveau. Daarnaast is op groepsniveau bekeken wat het overheersende beeld is qua talk. Door op deze manier de kwantitatieve data op een kwalitatieve manier te interpreteren, ontstaat er een algemeen beeld van het type talk waar de leerlingen onder gekwalificeerd kunnen worden. Deze resultaten zijn in een tabel geplaatst, om zo een vergelijking te maken tussen meetmoment twee en drie.

Bij meetmoment drie heeft hetzelfde proces van data verzameling en analyse plaatsgevonden als bij meetmoment twee, om de vergelijking te kunnen maken. Echter, na het bestuderen van de vragenlijsten die bij meetmoment twee zijn ingenomen is er besloten om een ingreep te doen. De open vragen resulteerden niet in bruikbare data. Deze manier van bevragen bleek niet goed te werken bij de leerlingen, aangezien veel vragen leeg waren gelaten of erg kort waren beantwoord. Deze open vragen zijn bij het derde meetmoment er uit gehaald en zijn niet meegenomen in de analyse. Het merendeel van de gesloten vragen zijn er in gebleven, waardoor het mogelijk blijft om een vergelijking tussen de twee meetmomenten te maken (zie [bijlage 3](#), voor de twee vragenlijsten en een schematisch overzicht welke vragen vergeleken zijn).

De tweede deelvraag (*“In hoeverre is er een verschil in het multicausaal redeneren van leerlingen zichtbaar gedurende werkvorm mysterie?”*) is gemeten tijdens meetmoment één en vier. Bij beide meetmomenten is dezelfde open vraag gesteld: *“Waardoor is Bart volgens jou in de armoede geraakt?”*. De antwoorden op deze vraag zijn individueel beantwoord, opgeschreven en ingenomen. De antwoorden zijn gekwalificeerd als monocausaal of multicausaal. Een antwoord is monocausaal als het vanuit één perspectief/invalshoek komt. Het antwoord is als multicausaal gekwalificeerd zodra er meerdere oorzaken zijn benoemd, die uit verschillende perspectieven/invalshoeken komen. Per meetmoment zijn het aantal multicausale antwoorden opgeteld en procentueel weergegeven (naar het totale aantal antwoorden per meetmoment). Vervolgens zijn meetmoment één en vier vergeleken naar het percentage multicausale antwoorden. Ten slotte is bekeken welke en het aantal leerlingen dat verandert of juist gelijk is gebleven in het mono- of multicausaal redeneren tussen de twee meetmomenten.

De derde deelvraag (*“In hoeverre draagt exploratory talk bij aan het bevorderen van multicausaal redeneren?”*) is geanalyseerd door middel van een vergelijking tussen meetmoment twee en drie (samenwerking) met meetmoment één en vier (multicausaliteit). Er is gekeken of er een verband is te ontdekken tussen exploratory talk en multicausaal redeneren. De resultaten van de verschillende meetmomenten zijn in een tabel geplaatst en aan de hand van rangschikking van verschillende meetmoment is bekeken of er patronen te ontdekken zijn. Hierbij zijn de leerlingen in groepen

geplaatst naar de score op multicausaliteit. Vervolgens is gekeken hoe er binnen die groepen gescoord is op de verschillende talks.

### 3. Resultaten

Het eerste deel van de resultatenparagraaf bevat een korte omschrijving van het verloop en de afwijkingen van het ontwerp. Een uitgebreide omschrijving is te vinden in het lessenreeksverslag (zie lessenreeks). Het tweede gedeelte van deze paragraaf bestaat uit de resultaten van de data-analyse.

#### 3.1 Verloop van de lessenreeks

De lessenreeks omvat vier lessen rondom het thema armoede, waarbij werkvorm ‘mysterie’ is uitgevoerd. In tabel 2 is een weergave te vinden van de belangrijkste elementen binnen de vier lessen.

Tabel 2. lesplan

Lesplan	
Les 1	<p><b>Les introductie thema armoede</b> <i>‘Knowing social science’</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aandachtrichter: stellingen op het bord over armoede (petje op petje af) + klassengesprek</li> <li>- Fragment uit documentaire: mama zijn wij arm</li> <li>- ‘Padlet’ opdracht: informatie over armoede verzamelen (in tweetallen)</li> <li>- ‘Kahoot’ quiz met vragen over informatie uit de Padlet (individueel)</li> </ul>
Les 2	<p><b>Les mysterie armoede – homogene groepen:</b> <i>‘Doing social science’</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduceren Bart: fragment probleemwijken + kijkersvraag</li> <li>- Groepsopdracht informatiebladen oorzaken armoede</li> <li>- Poster/PowerPoint presentatie maken met het antwoord op de vraag: ‘waardoor is Bart in de armoede geraakt?’</li> </ul>
Les 3	<p><b>Les mysterie armoede – heterogene groepen:</b> <i>‘Doing social science’</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poster/PowerPoint presentatie door groepjes</li> <li>- Husselen groepjes: verschillende perspectieven bij elkaar brengen</li> <li>- Groepsopdracht achterflap boek leven Bart</li> </ul>
Les 4	<p><b>Les nabespreking en theorie lesboek</b> <i>‘Knowing &amp; doing social science’</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Werkblad armoede</li> <li>- Nabespreking mysterie armoede</li> <li>- Koppelen aan theorie lesboek: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Verzorgingsstaat</u>: oorzaken en oplossingen armoede koppelen aan verzorgingsstaat - welfare triangle: ‘wie is verantwoordelijk voor oplossen armoede?’ (eigen verantwoordelijkheid/overheid/particulier initiatief)</li> <li>▪ <u>Parlementaire democratie</u>: oorzaken en oplossingen armoede koppelen aan parlementaire democratie – hoe denken politieke partijen over (oplossingen voor) armoede?</li> </ul> </li> </ul>

Afwijkingen van het ontwerp lagen met name bij de mate van sturing door de docent. Dit verschilde per klas en er was zo nu en dan meer sturing nodig dan van te voren gepland. Zo hebben bij de tweede les enkele groepen extra instructie gekregen door de docent om zo te begeleiden bij het lezen van de informatiebladen over Bart. Deze tips waren wel al voorbereid, voor als het nodig mocht zijn.

Les drie waren de poster/PowerPointpresentaties (voor voorbeelden van deze leeropbrengsten, zie [bijlage 4](#)). In één klas bleek dat de presentaties niet erg onderscheidend waren. Deze leerlingen hadden bij hun argumentatie de wetenschappelijke verklaringen in mindere mate meegenomen, waardoor de oorzaken tamelijk dicht bij elkaar lagen. Dit bleek ook uit feedback van de leerlingen; “de presentaties waren redelijk hetzelfde, daar kon meer variatie in”. In de andere klas was er meer variatie in de posterpresentaties en de aangewezen oorzaken van de armoede van Bart. Bij de tweede groepsopdracht in les drie, waar gewerkt werd met heterogene groepjes, is er voor gekozen om nogmaals de instructie gegeven om de wetenschappelijke verklaringen mee te nemen in de argumentatie. Bij de groepsopdracht heeft de ene klas vervolgens meer sturing moeten krijgen om de opdracht goed te laten verlopen (hulp bij stapsgewijze opbouw naar eindconclusie). Tussen de tekst op het ‘boekje van Bart’ was vervolgens niet veel verschil tussen de twee klassen.

Na les twee en drie hebben de leerlingen vragenlijsten ingevuld over de samenwerking. Niet alle vragenlijsten zijn compleet ingevuld, deze zijn vervolgens niet meegenomen in de analyse. Daarnaast was er bij beide lessen spraken van (verschillende) zieke leerlingen, waardoor het aantal respondenten per meetmoment niet gelijk was.

## 3.2 Data-analyse

Er zijn twee variabelen gemeten tijdens het onderzoek, te weten multicausaliteit en samenwerking. Daarnaast heeft er een analyse plaatsgevonden over het verband tussen deze twee variabelen. De resultaten bestaan uit scores uit vragenlijsten en observaties. In [bijlage 5](#) zijn de tabellen met alle data te vinden.

### Multicausaliteit

Ten eerste de variabele multicausaliteit. Op twee meetmomenten in de werkvorm is de leerlingen de vraag gesteld: “Waardoor is Bart volgens jou in de armoede geraakt?”. Deze antwoorden zijn gelabeld naar mono- en multicausaliteit. In tabel 3 is te zien welk percentage van de leerlingen een monocausaal of multicausaal antwoord hebben gegeven op beide meetmomenten).

Tabel 3 – mono/multicausaliteit

Meetmoment	n monocausaal	% monocausaal	n multicausaal	% multicausaal	n totaal
t1	42	85,71%	7	14,28%	49
t2	18	40,90%	26	59,09%	44

Uit tabel 3 blijkt dat op meetmoment één (t1) ruim 85 procent van de leerlingen een monocausaal antwoord gegeven heeft. Veertien procent heeft op meetmoment één een multicausaal antwoord gegeven. Kijkend naar meetmoment twee (t2) is er een grote daling te ontdekken in monocausaliteit; veertig procent van de leerlingen geeft een monocausaal antwoord, tegenover 59 procent dat een multicausaal antwoord gegeven heeft. Tijdens meetmoment twee geeft het merendeel van de leerlingen dus een multicausaal antwoord op de vraag.

Naast het totale verschil in het aantal gegeven mono- en multicausale antwoorden is er gekeken naar het aantal leerlingen welke op beide meetmomenten hetzelfde soort antwoord gegeven hebben en het aantal die zijn veranderd van mono- naar multicausaal (of andersom). De resultaten hiervan zijn te vinden in tabel 4.

Tabel 4 – verschil in mono/multicausaliteit

t1 – t2	n	%
Mono – mono	13	32,5%
Mono – multi	21	52,5%
Multi – mono	2	5%
Multi – multi	4	10%
Totaal	40	100%

Wanneer er gekeken wordt naar de verandering van meetmoment één naar meetmoment twee blijkt dat ruim de helft van de leerlingen (52 procent) gedurende de werkvorm is veranderd van een monocausale (op t1) naar een multicausale (op t2) redentatie. In totaal heeft rond de 32 procent op beide meetmomenten een monocausaal antwoord gegeven.

De observaties geven een vergelijkbaar beeld met wat uit bovenstaande scores is gebleken. In de beginfase van les twee reageerden de leerlingen zonder nuance en vanuit vooroordelen op de casus. “Bart is gewoon een luie hond” en “Bart drinkt liever bier dan dat hij aan het werk gaat” zijn voorbeelden van reacties van leerlingen. De genoemde oorzaken van de armoede van Bart zijn monocausaal, de leerlingen zoeken het vanuit één perspectief. Dit is voornamelijk dat het aan de karaktereigenschappen van Bart ligt, Bart is volgens de leerlingen lui en ongemotiveerd.

Tijdens les drie kwamen er meer verschillende perspectieven aan bod. Leerlingen kwamen tot de conclusie dat er meerdere oorzaken meespelen bij de armoede van Bart. Deze oorzaken kwamen uit verschillende invalshoeken, zoals vooroordelen, scheiding ouders en het ontbreken schooldiploma. Een quote van een leerling tijdens les drie: “Bart is en blijft een luie vent, maar hij heeft ook last gehad van zijn jeugd, tekortkomende opleiding en de economie”. De leerlingen in die in deze les nog wel een monocausale redentatie hadden, leken wel een meer genuanceerde houding aan te hebben genomen. Een citaat van een leerling: “wat nuttig om armoede van meerdere kanten te zien, het zet je aan het denken.” Wat ten slotte opviel is dat de (multicausale) oorzaken van de armoede van Bart voornamelijk op microniveau lagen. Maar een enkele leerling benoemde meso/macro oorzaken.

### Samenwerking

Vervolgens de variabele samenwerking. Voor deze variabele is gemeten welk soort ‘talk’ de leerlingen scoorden tijdens twee meetmomenten. Het gaat om het groepsproces, dus voor de analyse is er gekeken naar het groepsniveau. Op individueel niveau is het soort talk ook gemeten, om zo te controleren of de individuele beleving van samenwerking overeenkomt met het beeld van de groep. Deze resultaten zijn te vinden in tabel 5.



Tabel 5 – Soorten ‘talk’ op individueel- en groepsniveau

Talk		Individueel		Groep	
		t1	t2	t1	t2
Cumulative talk	n	40	24	40	30
	%	86,96%	52,18%	90,91%	65,22%
Disputational talk	n	0	0	0	0
	%	0%	0%	0%	0%
Exploratory talk	n	6	22	4	16
	%	13,05%	47,82%	9,09%	34,78%
Totaal	n	46	46	44	46

Indien we kijken naar het verschil tussen individueel en groepsniveau blijken op meetmoment één (t1) de scores op de talks nagenoeg gelijk te liggen. Op meetmoment twee (t2) is er een groter verschil (52 procent cumulative tegenover 65 procent cumulative), maar bij beide is cumulative talk de hoogste score.

Wat opvalt is de score op groepsniveau op meetmoment één. Bij 91 procent van de leerlingen is er sprake van cumulative talk, tegenover negen procent exploratory talk. Bij meetmoment twee is het aandeel cumulative talk gedaald naar 65 procent. Het percentage leerlingen dat op meetmoment twee onder exploratory talk valt is gestegen naar 35 procent. Op meetmoment twee hebben is het aandeel exploratory talk dus gestegen vergeleken meetmoment één, maar het aandeel cumulative talk is nog steeds groter.

De scores bij meetmoment één komen overeen met de observaties, waar cumulative talk de overhand heeft. Leerlingen waren het snel eens, in veel groepjes werd er de leiding genomen en werd deze gevolgd zonder kritisch te zijn op de inbreng. Een quote: “ons overleg ging heel goed, we waren het allemaal met elkaar eens dus geen reden voor discussie”. Er werd over het algemeen goed naar elkaar geluisterd, met uitzondering van één groepje, die een ‘welles – nietes’ discussie aan het voeren waren. Hier leek sprake van disputational talk.

Rondom meetmoment twee bleek vanuit de observaties een verschil tussen de klassen. Bij de ene klas gingen de leerlingen in de nieuwe groepjes één voor één hun eigen perspectief voorleggen, waarna een discussie begon (kenmerk exploratory talk). De andere klas gebeurde dit niet en kwam het gesprek moeizaam op gang. Wat uiteindelijk bij beide klassen wel opviel is dat na het overleg niet kritisch naar elkaars standpunten werd gekeken en bijvoorbeeld een rangschikking in oorzaken werd gemaakt. Alle verschillende standpunten werden in veel gevallen simpelweg samengevoegd, waarna de overeenstemming snel bereikt was (kenmerk cumulative talk). Een groot deel van de leerlingen gaven wel aan dat de uiteindelijke conclusie een compromis was van verschillende standpunten.

### Verband multicausaliteit en samenwerking

Ten slotte is er onderzocht of er een verband was tussen multicausaliteit en de samenwerking. Hierbij is specifiek gekeken of exploratory talk bijdraagt aan het multicausaal redeneren. In tabel 6 zijn de scores te vinden van het aantal leerlingen die zijn veranderend in mono/multicausaliteit en degene die gelijk zijn gebleven. De leerlingen die dezelfde mono/multicausaliteit score hebben op de verandering van meetmoment één naar meetmoment twee zijn in deze tabel een groep gevormd. Per groep is bekeken hoe zij zijn ontwikkeld in talk' De afkortingen in de tabel betekenen het volgende:

- C-C: leerlingen zijn op beide meetmomenten in cumulative talk zijn gebleven
- E – C: leerlingen zijn van exploratory talk naar cumulative talk gegaan (meetmoment één naar meetmoment twee)
- C – E: meetmoment één cumulative talk, meetmoment twee exploratory talk
- E – E: beide meetmomenten exploratory talk

Tabel 6 – Verschil in mono- en multicausaliteit, naar verschil in 'talk' op groepsniveau

t1 – t2	n	C - C	E – C	C – E	E - E
Mono - mono	13	69,23%	0%	30,77%	0%
Mono – multi	21	47,61%	14,29%	38,09%	0%
Multi – mono	2	50%	50%	0%	0%
Multi - multi	4	25%	0%	50%	25%

De interessante groep zijn de leerlingen die van monocausaliteit naar multicausaliteit zijn gegaan. Dit is de grootste groep en hiervan is 48 procent in cumulative talk gebleven. Van de 21 leerlingen is 38 procent van cumulative naar exploratory talk gegaan. Veertien procent is juist van exploratory naar cumulative talk gegaan.

Voor de groep leerlingen die bij de monocausale redentatie zijn gebleven geldt dat 69 procent ook op beide meetmomenten onder cumulative talk vallen. Het percentage leerlingen van die groep dat van cumulative naar exploratory talk is gegaan, is 31 procent.

## 4. Conclusie & Discussie

---

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de centrale vraagstelling in dit onderzoek. Er wordt zowel antwoord gegeven op de deelvragen als de hoofdvraag. Vervolgens zal worden gereflecteerd op de belangrijkste bevindingen uit dit onderzoek. Daarbij wordt besproken wat de waarde is van de gevonden resultaten, is er aandacht voor de beperkingen van dit onderzoek en worden er suggesties voor vervolgonderzoek gedaan. Aan hand van de bevindingen zal tot slot worden ingegaan op de waarde van dit onderzoek voor de praktijk.

### 4.1 Conclusie

Om de hoofdvraag van dit onderzoek te beantwoorden, zijn een aantal deelvragen opgesteld. Alvorens de hoofdvraag te beantwoorden, zal elke deelvraag kort worden uitgewerkt.

#### Deelconclusies

1. *In hoeverre is er een verschil in het multicausaal redeneren van leerlingen zichtbaar gedurende werkvorm mysterie?*

Na de werkvorm mysterie is er een toename van het aantal multicausale antwoorden geconstateerd (van 14 naar 59 procent). Daarbij heeft 52 procent van alle leerlingen een groei doorgemaakt van mono- naar multicausaliteit, ten opzichte 32 procent van de leerlingen die zijn blijven hangen in monocausaal redeneren. Daaruit kunnen we concluderen dat het multicausaal redeneren van leerlingen zichtbaar is toegenomen gedurende de werkvorm mysterie. Met als kanttekening dat er nog wel een aanzienlijk aandeel leerlingen blijft hangen in een monocausale redentatie. Dit beeld werd bevestigd vanuit observaties.

2. *In hoeverre leidt een werkvorm met jig-saw samenwerking (eerst homogene groepering, dan heterogene groepering) tot exploratory talk in de samenwerking binnen de groepjes?*

De werkvorm leidt in beperkte mate tot exploratory talk in de samenwerking binnen de groepjes. Er is wel een groei zichtbaar (van negen procent exploratory talk naar 35 procent), maar het overgrote deel van de groepjes blijft hangen in cumulative talk (65 procent). Ook in dit geval wordt dit beeld bevestigd vanuit observaties. In één klas kwam een gesprek vanuit verschillende perspectieven moeizaam op gang en in de andere klas werden de verschillende perspectieven wel enthousiast besproken, maar was er meestal alsnog vrij snel overeenstemming. Dit kan worden toegeschreven aan het feit dat er vaak geen kritische discussie volgde. Verschillende standpunten werden in veel gevallen simpelweg samengevoegd, terwijl ze voor exploratory talk eigenlijk ook kritisch tegen elkaar zouden moeten worden afgewogen.

3. *In hoeverre draagt exploratory talk bij aan het bevorderen van multicausaal redeneren?*

Exploratory talk in groepjes leidt niet noodzakelijkerwijs tot multicausaal redeneren. Zo blijkt dat van de leerlingen die bij een monocausale redentatie zijn gebleven, wel 31 procent tot exploratory talk kwam. Een andere constatering is dat multicausaal redeneren ook zonder exploratory talk mogelijk is, omdat van de leerlingen die van monocausaliteit naar multicausaliteit zijn gegaan, het grootste aantal (61 procent) cumulative talk vertoonde binnen de groepjes. Daarmee is niet gezegd dat exploratory talk helemaal geen bijdrage levert aan het

bevorderen van multicausaal redeneren. Het draagt wel enigszins bij, omdat het aantal leerlingen dat van mono- naar multicausaal redeneren is gegaan iets meer exploratory talk vertoonde (38 procent) dan de leerlingen die in monocausaal redeneren zijn blijven hangen (31 procent).

### **Eindconclusie**

Met de bevindingen vanuit de deelvragen in het achterhoofd is het mogelijk om antwoord te geven op de hoofdvraag van dit onderzoek: *‘wat gebeurt er met het multicausaal redeneren van de leerling gedurende deelname aan de werkvorm mysterie, welke is ontworpen volgens de principes van geschiedenis, waar samenwerkend leren centraal staat?’*. Op basis van de grote toename in multicausale antwoorden na de werkvorm mysterie, het aantal leerlingen dat een groei heeft doorgemaakt van monocausaal redeneren naar multicausaal redeneren en de observaties die dit beeld ondersteunen, kan worden geconcludeerd dat de werkvorm mysterie in positieve zin bijdraagt aan het multicausaal redeneren van leerlingen. Er valt op basis van dit onderzoek niet eenduidig vast te stellen in hoeverre samenwerkend leren, door middel van exploratory talk, daaraan bijdraagt. Het is in ieder geval geen voorwaardelijk criterium, aangezien leerlingen de stap naar multicausaliteit ook maken wanneer ze niet tot exploratory talk komen. Toch hint het ietwat hogere percentage exploratory talk bij de groep die van mono- naar multicausaal redeneren is gegaan, ten opzichte van de groep die in monocausaal redeneren is blijven hangen, wel enigszins op het belang van samenwerkend leren middels exploratory talk.

## **4.2 Discussie**

De belangrijkste bevinding uit dit onderzoek is dat de ontwikkelde werkvorm, uitgewerkt volgens de principes van geschiedenis, een positieve bijdrage levert aan het multicausaal redeneren – en dus aan het stimuleren van second order vaardigheden - van leerlingen bij maatschappijleer. Deze bevinding is in lijn met de literatuur die stelt dat maatschappijleer net als geschiedenis een ‘ill-structured’ vak is en daarmee veel gelijkenissen vertoont (Sandahl, 2015). De groei in multicausaliteit gedurende de werkvorm is vanuit dat oogpunt te verklaren op basis van het feit dat het ontwerp is gebaseerd op de ontwerpprincipes van activerende werkvormen die bij geschiedenis centraal staan. De vertaling die in dit onderzoek is gemaakt van ‘doing history’ naar ‘doing social science’ lijkt daarmee op zijn plaats.

De werkvorm mysterie zorgt er dus voor dat leerlingen op een hoger niveau nadenken over maatschappelijke vraagstukken, in plaats van voornamelijk feitenkennis, vooroordelen of vanuit één oorzaak redeneren. Daarmee wordt de stap gemaakt naar doing social science en daarbij het stimuleren van second order vaardigheden. Het lukt leerlingen om vanuit meerdere invalshoeken te redeneren en daarmee vanuit een ‘copier stance’ meer richting de gewenste ‘criterialist stance’ te bewegen (Havekes, 2015). Wat daarbij vanuit observaties wel sterk opviel is dat leerlingen diverse invalshoeken wel wisten te benoemen en bespreken, maar dat deze maar in beperkte mate kritisch werden bediscussieerd en afgewogen. Leerlingen waren het daardoor alsnog vrij snel met elkaar eens, wat mogelijk ook een verklaring vormt voor het feit dat exploratory talk maar in beperkte mate tot stand kwam binnen groepjes. Daarmee zou je kunnen zeggen dat leerlingen wel stappen hebben gezet wat betreft doing social science en richting een criterialist stance, maar dat daarbij nog wel ruimte is voor groei. Verschillende perspectieven werden in veel gevallen nog teveel simpelweg samengevoegd in plaats van op basis van argumenten afgewogen. Hier hadden we achteraf gezien als docent ook nog beter op kunnen aansturen: we waren vooral gericht op multicausaliteit, dus het benoemen van meerdere perspectieven, maar dat zorgt niet automatisch ook voor het kritisch afwegen van die verschillende perspectieven. Door leerlingen bijvoorbeeld een top drie van belangrijkste oorzaken te

laten opstellen hadden we dat meer kunnen afdwingen. Vanuit de literatuur wordt het belang van de juiste aansturing door de docent bevestigd. Het toegroeien naar een criterialist stance vergt de juiste aansturing, die gaandeweg steeds verder kan worden afgebouwd en daarnaast vergt het de nodige tijd en oefening (Merriënboer, Clark & De Croock, 2002; Havekes, 2015).

De invloed die samenwerkend leren, één van de ontwerpprincipes, specifiek heeft op het stimuleren van multicausaliteit is niet volledig duidelijk geworden op basis van dit onderzoek. Samenwerkend leren, middels exploratory talk, lijkt op basis van dit onderzoek in eerste instantie niet van enorm grote betekenis te zijn voor het stimuleren van multicausaliteit, aangezien leerlingen ook zonder exploratory talk tot een multicausale redenering komen. Alhoewel uit dit onderzoek blijkt dat exploratory talk geen noodzakelijke voorwaarde is voor multicausale redeneringen lijkt het wel belangrijk te zijn, zeker vanuit de literatuur bezien. Samenwerkend leren op basis van het co-construeren van antwoorden leidt tot het meest diepgaande inzicht in vraagstukken (Chi & Wylie, 2014). Mogelijkerwijs is er eerst meer oefening en aansturing nodig met exploratory talk binnen groepjes voordat het effect ervan goed kan worden vastgesteld. Het bleek in de praktijk niet altijd makkelijk om leerlingen tijdens de werkvorm gemotiveerd te houden of extra aansturing te geven wanneer nodig (zie evaluatie lessenreeks). Dit kan invloed hebben gehad op de mate waarin groepjes werden aangespoord tot exploratory talk.

Een andere beperking is dat het beoordelen van de samenwerking grotendeels is gebaseerd op de percepties van de leerlingen. Het risico bestaat dat zij de samenwerking op basis van hun eigen ervaringen onder- of overwaarden, of dat ze sociaalwenselijk antwoorden. Zo kwam disputational talk bij geen enkel groepje voor als overheersend beeld van het groepsoverleg. Dit kan ook te maken hebben gehad met de vraagstelling; disputational kan overkomen als 'verkeerde' samenwerking, dus dat die antwoorden niet veel zijn gegeven kan ook komen door sociaalwenselijk antwoorden. Om dit te ondervangen is het onderzoek niet alleen gebaseerd op de vragenlijsten aan leerlingen, maar zijn bevindingen ook gestaafd met behulp van observaties.

### **Praktische implicaties en vervolgonderzoek**

Een belangrijke bevinding voor de praktijk van het vak maatschappijleer is het inzicht dat de ontwerpprincipes van geschiedenis ook bij maatschappijleer van belang kunnen worden geacht voor het stimuleren van second order vaardigheden. Daarbij is het erg belangrijk voor docenten om regelmatig te oefenen met dit soort werkvormen en daarbij de juiste begeleiding te bieden. Dit laatste is niet makkelijk. Ook voor docenten vergt het de nodige oefening om leerlingen op de juiste manier te kunnen begeleiden naar een meer criterialist stance (Havekes, 2015). Zeker voor beginnende docenten is het begeleiden van deze werkvormen best een uitdaging.

Wat betreft vervolgonderzoek zou het interessant zijn om een groter onderzoek uit te voeren naar de werking van werkvormen volgens de ontwerpprincipes van geschiedenis binnen maatschappijleer. Om op die manier uitspraken te kunnen doen op basis van een groter aantal leerlingen, maar ook om het groepsoverleg van meerdere groepen leerlingen te kunnen vastleggen (op camera) en analyseren. Om daarmee een diepgaander inzicht te krijgen in de samenwerking dan op basis van observaties en memo's mogelijk is. Daarmee zou bijvoorbeeld meer inzicht kunnen worden verkregen in het belang van samenwerkend leren, middels exploratory talk. Daarnaast zou een longitudinaal onderzoek interessant zijn, om vast te stellen of leerlingen door herhaaldelijk oefenen zich gedurende de tijd steeds meer ontwikkelen richting een criterialist stance. Ook zou zo'n onderzoek meer inzicht kunnen geven in de (afnemende) rol van sturing door een docent.

## 5. Literatuur

---

Aardema, A., Havekes, H., van Rooijen, B., & de Vries, J. (2004, 2005, 2011). *Actief Historisch Denken*. Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.

Boeije, H.R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom Onderwijs.

Boxtel, C., Hemker, A., Klijnsma T., & Ruijs, G. (2017). *Toetsen van denkvaardigheden en conceptuele kennis bij maatschappijwetenschappen*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Carpay, T., Krijgsman, H., Meijs, L., Norbruis, W., Ribbink, R., & Verblakt, J. (2006). *Actief denken met Maatschappijleer*. Wormerveer: Essener.

Chi, M., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.

Erzberger, Ch., & Kelle, U. (2003). Making inferences in mixed methods: the rules of integration. In A. Tashakorri, & Ch. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 457-488). Thousand Oaks: Sage.

Havekes, H. (2015). *Knowing and doing history. Learning historical thinking in the classroom*. Proefschrift.

Havekes, H., de Vries, J. & Aardema, A. (2009). Actief Historisch Denken. Werkvormen die leerlingen motiveren en diverse aspecten van historisch denken actief laat inzetten. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging Leraren Geschiedenis*, 13, 16-20.

Kleemans, E., Korf, D., & Staring, R. (2008). Mensen van vlees en bloed. Kwalitatief onderzoek in de criminologie. *Tijdschrift voor Criminologie*, 50(4), 323-336.

Jeliazkova, M., Hoppe, R., Ruijs, G., Hoek, B. van der, & Olgers, T. (2012). *Maatschappijleer hoofdzaak: een sociaal-wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Keulen, van, H., & Koster, A. S. (2009). Samenwerkend leren met de jigsaw-methode. *Begeleid Zelfstandig Leren*, 24, 81-100.

Mercer, N. (2008) The seeds of time: why classroom dialogue needs a temporal analysis. *The Journal of the Learning Sciences*, 17 (1), 33-59.

Merriënboer, J. J. G., Clark, R. E., & de Croock, M. B. M. (2002). Blueprints for complex learning: the 4C/ID-model. *ETR&D*, 50(2), 39-64.

Olgers, T., Otterdijk, van, R., Ruijs, G., Kievid, de, J., & Meijs, L. (2014). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Den Haag: ProDemos.

Reulink, N. & L. Lindeman (2005). Kwalitatief onderzoek.

[http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2\\_files/syllabus/kwalitatief.pdf](http://www.cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/kwalitatief.pdf).

Geraadpleegd op 8 december 2018.

Sandahl, J. (2015). Preparing for citizenship: The value of second order thinking concepts in social science education. *Journal of Social Science Education*, 14 (1), 19-30.

van Staa, A.L, & Evers, J.C. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON. Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 43(1), 5-12.

## Bijlagen

---

### Bijlage 1: Praktijkervaring - experiment Algemene Didactiek

#### **Kritisch denken en gedachtes uitwisselen bij Maatschappijleer**

Ons experiment is erop gericht om te achterhalen waar leerlingen op dit moment staan op het gebied van de vakspecifieke vaardigheid van kritisch denken. Met als doel om te achterhalen welke denkstappen ze zetten en welke aanpak ze hanteren bij opdrachten die kritisch denken vereisen. Dat inzicht kunnen we vervolgens gebruiken om een werkvorm te ontwikkelen waarbij leerling meer actief worden aangespoord tot kritisch denken – vanuit een ‘critical stance’ en met behulp van ‘exploratory talk’. Tot slot geeft het inzicht in de hoeveel ondersteuning je als docent moet bieden en welke deelvaardigheden nog meer oefening vragen.

#### **Het experiment**

In college hebben we besproken dat een leerstrategie cruciaal is om van een vakspecifieke taak naar prestatie te komen. Om erachter te komen welke leerstrategie nodig is om kritisch denken bij leerlingen aan te leren, zal in dit experiment worden gekeken in hoeverre leerlingen kritisch denken zonder ondersteuning en oefening. Door dat vast te stellen kan worden vastgesteld welke voorbeelden, oefeningen en/of instructies nodig zijn bij het (verder) stimuleren van kritisch denken bij leerlingen. Het experiment bestaat uit één ‘grootschalig’ onderdeel waarbij gegevens zijn verzameld uit één klas.

#### Aanpak

Om vast te stellen in hoeverre leerlingen al kritisch denken en waar eventuele problemen en moeilijkheden zitten, is er bij één klas data verzameld toen zij een opdracht moesten doen die kritisch denken en overleggen vereiste. Het gaat om een mysterie opdracht genaamd: ‘op wie stemt Simon de Bruin’, waarbij leerlingen in groepjes a.d.h.v. informatie op kaartjes moeten achterhalen op wie Simon zou kunnen stemmen. Daarbij moeten ze (meerdere) verbanden kunnen leggen tussen de informatie over partijen en het leven van Simon de Bruin. Om uiteindelijk een afweging te kunnen maken voor een partij moesten de verschillende invalshoeken daarnaast kritisch tegen het licht worden gehouden. Om vast te stellen in hoeverre leerlingen bij deze opdracht echt tot kritisch denken kwamen, is per groepje een observator aangesteld die met behulp van een observatieformulier het proces in de gaten moest houden (= metacognitieve methode, zie bijlage 1). Daarnaast hebben we ook als docent de groepjes geobserveerd. Tot slot is de opdracht uitgebreid nabesproken met leerlingen.

#### **Conclusie**

##### **1. Inzichten:**

- Zoals verwacht vanuit de theorie van Mercer (2008) komen leerlingen niet tot ‘exploratory talk’, maar zijn ze het erg snel met elkaar eens en houden ze verschillende antwoordmogelijkheden dus niet kritisch tegen het licht
- Tijdens de nabespreking is gebleken dat leerlingen niet goed konden omgaan met het feit dat ‘het goede antwoord’ niet bestond en er dus meerdere antwoorden mogelijk waren met de juiste argumentatie. Dit past bij de theorie van Havekes dat leerlingen vaak blijven hangen in een ‘copier stance’ met vaststaande antwoorden en definities i.p.v. een ‘critical stance’ waarbij opvattingen en ideeën ter discussie worden gesteld.



- Zonder voldoende hulp / aansturing bereiken leerlingen dus niet het niveau van kritisch denken dat bij Maatschappijleer zo belangrijk is.

## **2. Praktische bruikbare ideeën:**

Welke hulp en aansturing je kunt geven om leerlingen meer aan te zetten tot kritisch denken – en hoe je bovengenoemde leerproblemen kunt aanpakken - wordt vanuit het vakgebied geschiedenis al langere tijd onderzocht (Sandahl, 2015). Bij maatschappijleer staat dit onderzoek nog in de kinderschoenen (Sandahl, 2015; Boxtel, Hemker, Klijnstra & Ruijs, 2017). Om leerlingen in de toekomst meer aan te zetten tot kritisch denken willen we gebruik gaan maken van de ontwerpprincipes die vanuit de geschiedenis gebruikt worden. Maatschappijleer vertoont wat betreft het soort vaardigheden namelijk grote gelijkenissen met geschiedenis: het zijn beide ‘ill-structured’ vakken waarbij een eenduidig antwoord (vaak) niet bestaat (Sandahl, 2015).

## Bijlage 2: Ontwerpprincipes werkvorm

Bij geschiedenis is men verder in de ontwikkeling en het onderzoek naar werkvormen die *second* order vaardigheden ofwel doing history stimuleren. Naar aanleiding daarvan zijn een aantal ontwerpprincipes vastgesteld die belangrijk zijn om in acht te nemen bij het ontwikkelen van activerende werkvormen. Geschiedenis is net als maatschappijleer een 'ill-structured' vak (Havekes, de Vries & Aardema, 2009), dat veel gelijkenissen vertoont wat betreft het soort vaardigheden die belangrijk zijn. Daarom zal in dit onderzoek een werkvorm worden ontworpen volgens deze ontwerpprincipes. Met als uiteindelijke doel dat leerlingen *kritisch* leren denken op het niveau van 'criticalist stance'.

Het gaat om de volgende ontwerpprincipes:

1. Gebruik ill-structured historische vragen en problemen in goed gestructureerde opdrachten:
  - Er zijn meerdere redelijke antwoorden mogelijk; de antwoorden worden op grond van argumenten tegen elkaar afgewogen
  - De opdracht verloopt volgens vaste patronen en fasen, waarbij het proces van historisch denken in de tussen- en nabesprekingen helder wordt gemaakt.
2. Maak gebruik van een cognitieve dissonantie:
  - de aangeboden informatie heeft conflicterende informatie in zichzelf, maar kan ook conflicteren met de voorkennis van de leerlingen.
3. Laat leerlingen hun voorkennis gebruiken om antwoorden te formuleren
4. Laat leerlingen verschillende componenten van historisch denken gebruiken om redelijke argumenten te formuleren om hun antwoorden te onderbouwen:
  - zoals gebruik maken van vakconcepten, structuurbegrippen, bronnen en historische context.
5. Maak bij de opdrachten gebruik van samenwerkend leren, zodat de leerlingen een antwoord co-construeren.
6. Maak het leren van de leerlingen expliciet zichtbaar voor de docent en de leerlingen (brains on the table)
7. Besteed bij de tussen- en nabesprekingen aandacht aan vakkennis (de kwaliteit van de antwoorden), het proces van historisch denken (hoe ben je tot je antwoord gekomen?) en het proces van historische vaardigheden (waarom is dit een historische vraagstelling? Welke structuurbegrippen spelen hier een rol? Welke historische vaardigheden heb je in moeten zetten?)
8. Zorg voor uitdaging bij de opdracht, de historische vraag en problemen. Dit zorgt ervoor, samen met het samenwerkend leren, dat de studenten beter gemotiveerd zijn.
9. De docent speelt een cruciale rol in het begeleiden en stimuleren van het (historisch) denken en leren van de leerlingen

## Bijlage 3: Vragenlijsten

### Opstellen van de vragenlijst

Voor een goede samenwerking en het bereiken van een hoog denk niveau is *exploratory talk* gewenst. Dit is gebaseerd op de theorie van Mercer (2008), waarbij *disputational talk* inhoudt dat er veel onenigheid is tussen de leerlingen en dat leerlingen bij hun eigen standpunt blijven zonder rekening te houden met de mening van anderen. Bij *cumulative talk* zijn de leerlingen daarentegen snel geneigd om elkaar te volgen zonder enige vorm van kritiek, de overeenstemming is snel bereikt. Bij *exploratory talk* staan de leerlingen kritisch tegenover elkaar, maar streven wel naar overeenstemming. Ze weerleggen elkaars argumenten met een onderbouwde redenering.

De vragenlijst is zo opgebouwd om te kunnen scoren op de drie soorten talks, met behulp van de theorie van Mercer (2008). Hierbij zijn de volgende indicatoren gebruikt:

Disputational talk:

- Veel meningsverschillen, iedereen maakt eigen keuzes
- Geen opbouwende kritiek naar groepsgenoten
- Overleg resulteert vaak in 'welles-nietes' gesprekken
- Competitieve sfeer

Cumulative talk:

- Iedereen accepteert en is eens met input van groepsgenoten
- Leerlingen zijn niet kritisch naar elkaar
- Veel herhaling van elkaars ideeën, zonder deze zorgvuldig te evalueren
- Overeenstemming is snel bereikt

Exploratory talk:

- Er wordt actief naar elkaar geluisterd en er worden vragen gesteld
- Er is opbouwende kritiek op elkaars ideeën
- Iedereen wordt aangespoord om input te geven
- Gezamenlijk doel
- Onderling vertrouwen

De volgende vragenlijst (T2) is hier uitgekomen. De antwoorden zijn gelabeld naar soort talk, waar D staat voor disputational, C voor Cumulative en E voor exploratory. Er is een vergelijking gemaakt tussen de scores op deze vragenlijst op T1 en T2. Hiervoor is gekeken naar het algemene beeld; welke talk overheerst? Hierbij is zowel op individueel als op groepsniveau een vergelijking gemaakt.

### Vragenlijst samenwerking

Aan het begin van groepsopdracht kregen jullie de vraag: waarom is Bart in de armoede geraakt. Dit antwoord moesten jullie samenvatten tot een achterflaptekst voor op een boek over het levensverhaal van Bart.

1. Hoe snel waren jullie het er in het groepje eens over het antwoord op deze vraag?

- Binnen 1 minuut **C** *Omcirkel het juiste antwoord*
- Binnen 1 tot 5 minuten **C**
- Binnen 5 tot 10 minuten
- Langer dan 10 minuten
- We werden het niet eens **D**

2. Welke beschrijving is volgens jou het meest van toepassing op de samenwerking in jullie groepje?

- A. Wanneer iemand iets zei in de groep waren we het daar vaak snel mee eens, zonder verdere discussie **C**
- B. Iedereen praatte door elkaar heen zonder echt goed naar elkaar te luisteren en op elkaar te reageren **D**
- C. Wanneer iemand iets zei in de groep, gaf iedereen eerst zijn mening daarover voordat we besloten of we dit mee wilden nemen in ons eindantwoord **E**
- D. Iedereen verdedigde zijn eigen standpunt, maar we waren ook bereid om onze mening aan te passen als iemand daarvoor een goed argument had **E**

3. Wie hebben er in jullie groepje tijdens de discussie een mening ingebracht?

- noem de namen: **1 naam = C, Iedereen = E**

---

Onder een standpunt verstaan we meningen/opvattingen.

4. Zijn er verschillende standpunten besproken tijdens de discussie?

- A. Niet **C**
- B. Een paar
- C. Veel verschillende **E**

5. Hoe goed is er in jouw groepje volgens jou geluisterd naar elkaars standpunten?

- A. Niet, iedereen praatte door elkaar heen en we luisterden niet naar elkaars mening **D**
- B. Een beetje, soms luisterden we maar er werd ook door elkaar heen gepraat **D**
- C. Best wel, meestal luisterden we naar elkaars mening **E**
- D. Heel goed, iedereen kon zijn/haar mening geven en daar werd naar geluisterd **E**

6. Was er verschil van mening in jullie groepjes tijdens de discussie?

- A. Niet, we waren het steeds met elkaar eens **C**
- B. Een beetje, we waren het niet de hele tijd meteen met elkaar eens **E**
- C. Best wel, we verschilden over veel dingen best wel van mening **E**
- D. Alleen maar, iedereen dacht er steeds anders over, er was steeds verschil van mening **D**

7. Welke stelling is volgens jou het meest van toepassing op jullie groepje?

- A. Onze eindconclusie was hetzelfde als 1 van de eerdere standpunten die naar voren was gekomen **C**
- B. Onze eindconclusie was een 'compromis' tussen verschillende standpunten die eerder naar voren waren gekomen **E**
- C. Onze eindconclusie was iets heel anders dan wat er eerder in het gesprek naar voren was gekomen **E**
- D. We hadden geen duidelijke gezamenlijke eindconclusie **D**

Leg uit, waarom:

---



---



---

### Vragenlijst t1

Zoals beschreven in de methode paragraaf is er een ingreep gedaan met betrekking tot de vragenlijst. Bovenstaande vragenlijst is degene na de ingreep (t2). De scores zijn vergeleken op de vragen die hetzelfde zijn gebleven. In onderstaande tabel is te zien welke vragen met elkaar vergeleken zijn. Waar een 'x' staat is geen vergelijking mogelijk geweest.

Vraag in T1	Vraag in T2
1	1
2	2
3	3
4	6
5	4
6	x
7	x
8	7
x	5

### Vragenlijst samenwerking T1

<b>Naam:</b>  <b>Klas:</b>	<b>Groepsleden:</b>
----------------------------------	---------------------

1. Hoe snel waren jullie het eens over het antwoord op de vraag waarom Bart in de armoede is geraakt?

- Binnen 1 minuut **C**

*Omcirkel het juiste antwoord*

- Binnen 1 tot 5 minuten **C**
- Binnen 5 tot 10 minuten
- Langer dan 10 minuten
- We werden het niet eens **D**

Leg uit waardoor dit kwam:

---



---



---



---

2. Welke stelling is volgens jou het meest van toepassing op jullie groepje?

- A. Wanneer iemand iets zei in de groep waren we het daar vaak snel mee eens, zonder verdere discussie **C**
- B. Iedereen praatte door elkaar heen zonder echt goed naar elkaar te luisteren en op elkaar te reageren **D**
- C. Wanneer iemand iets zei in de groep, gaf iedereen eerst zijn mening daarover voordat we besloten of we dit mee wilden nemen in ons eindantwoord **E**
- D. Iedereen verdedigde zijn eigen standpunt, maar we waren ook bereid om onze mening aan te passen als iemand daarvoor een goed argument had **E**

Leg uit:

---



---



---



---

3. Wie hebben er in jullie groepje tijdens de discussie een mening ingebracht?

- noem de namen: **1 naam = C, iedereen = E**

---

4. Was er verschil van mening in jullie groepje tijdens de discussie?

- Niet **C** *omcirkel het juiste antwoord*
- Een beetje **E**
- Best wel **E**
- Alleen maar **D**

Leg uit:

---



---



---



---

5. Zijn er verschillende standpunten besproken tijdens de discussie?

- Niet **C** *omcirkel het juiste antwoord*
- Een paar
- Veel verschillende **E**

Leg uit:

---

---

---

6. Was er iemand die in de discussie in jullie groepje de leiding nam? Ja / Nee

- Zo ja: Leg uit, op welke manier?

---

---

---

- Vond je dat fijn/niet fijn?

---

---

---

7. Is er in jouw groepje volgens jou goed geluisterd naar elkaars standpunten? Ja / Nee

- Waarom wel, waarom niet?

---

---

---

8. Welke stelling is volgens jou het meest van toepassing op jullie groepje?

- E. Onze eindconclusie was hetzelfde als 1 van de eerdere standpunten die naar voren was gekomen **C**
- F. Onze eindconclusie was een 'compromis' tussen verschillende standpunten die eerder naar voren waren gekomen **E**
- G. Onze eindconclusie was iets heel anders dan wat er eerder in het gesprek naar voren was gekomen **E**
- H. We hadden geen duidelijke eindconclusie **D**

Leg uit, waarom:

---

---

---

---



## Bijlage 4: Leeropbrengsten

### PowerPoint presentaties

**WAAROM LEEFT BART IN ARMOEDE?**

Tim Aben, Kiki Schouten en Joris Winters

**WETENSCHAPPELIJKE VERKLARING ARMOEDE**

Factoren die een rol spelen bij armoede:

- 1) Persoonlijk gedrag/karakterfouten
- 2) Verkeerde beslissingen
- 3) Geldzorgen

**HET LEVEN VAN BART**

- Achterstand op school
- Geen diploma's
- Mondenschool
- Eindigt in de schulden

# Bart in armoede

STEVEN, IMRE, GUS  
BV4C

## Persoonlijk

- ▶ Gestopt met middelbare school
- ▶ Geen back-up
- ▶ Wordt nergens aangenomen
- ▶ Geen reserves

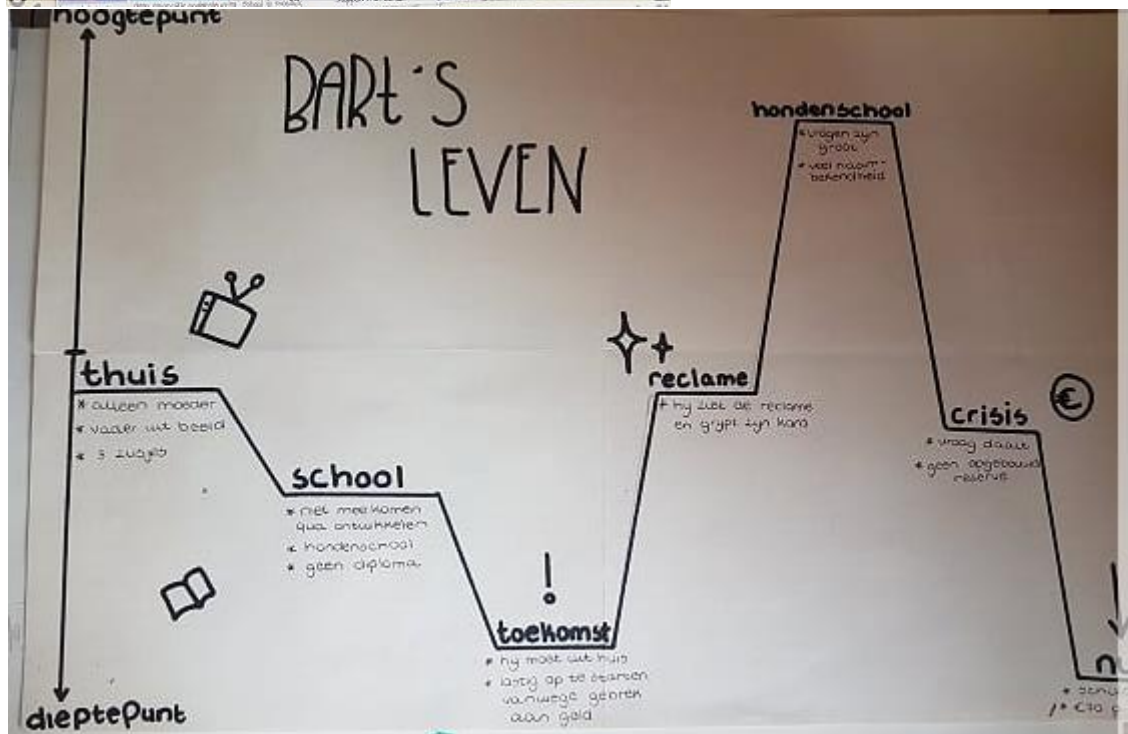
## Wetenschappelijk

- ▶ Economische crisis
  - Door de crisis zijn lonen en uitkeringen lager
  - De werkloosheid neemt toe
  - Minder geld beschikbaar voor de armen
  - Klantenaantal loopt achteruit en hondenscholen worden als eerste geschrapt
- ▶ Technologische ontwikkelingen
  - Werk wordt overgenomen door robots en technologie

## Hoe is het nu met Bart?

- ▶ Enige inkomen is klusjes voor vrienden en kleine bijstandsuitkering
- ▶ Enorme schuld
- ▶ Hondenschool is opgedoekt onder budgetbeheer

Posterpresentaties



## Bijlage 5: Resultaten data-analyse

### Mono/multicausaal

Leerling	T1	T2
1	Wil niet werken	School niet afgemaakt, geen werk kunnen vinden, schulden
2	Kan geen werk vinden, verkeerde instelling, besteedt geld aan verkeerde dingen, nooit geleerd voor zichzelf te zorgen	Geen diploma, geen werk, schulden, geen hulp ouders
3	Wil niet werken en geen goede kwalificaties	-
4	Lui, geen motivatie, geen doorzettingsvermogen	School verpest
5	Wil niet werken	Crisis
6	Geen motivatie om te werken	Niet slim
7	Geen studie, lui, geen zin in werk	Lui en verkeerde keuzes gemaakt
8	Geen motivatie om te werken	Gestopt met school en faillissement eigen bedrijf
9	Geen studie, geen werk, geen motivatie	Geen diploma
10	Lui	Geen diploma, geen werk, schulden
11	Geen motivatie om te werken	-
12	Wil niet werken	Geen diploma en veel tegenslag met bedrijf
13	Geen motivatie	Geen goed inzicht, niet aanpassen gebeurtenissen in leven
14	Wil niet werken, geen studie	Stoppen school, geen werk, schulden
15	Lui en drinkt te veel	Gescheiden ouders, slecht leren, lening, crisis
16	Lui en kan geen werk vinden	Crisis en schulden
17	Te lui om te werken	Geen diploma, automatisering
18	Lui	Vooroordelen en slechte thuissituatie
19	Geen zin om te werken	School niet afgemaakt, schulden
20	Wil niet werken, drinkt te veel	Bedrijf begonnen zonder rekening houden met gevolgen van lening
21	Wil niks doen	School niet afgemaakt, geen werk, schulden
22	Lui	Geen opleiding en lui
23	Wil niet werken	Geen diploma om op terug te vallen
24	Wil niet werken	Verkeerde keuzes
25	Lui	Vooroordelen, motivatie, crisis, modernisering
26	Wil niet werken	School niet afgemaakt
27	Lui	School niet afgemaakt, schulden
28	Lui	School niet afgemaakt, geen baan, schulden
29	Lui, drinkt veel, geen ambitie	Eigen verantwoording
30	Lui	Lui
31	Drinkt te veel bier	Crisis en niet goed lopen hondenschool
32	-	Verkeerde keuzes gemaakt in het leven
33	Hij leeft in armoede omdat hij niet iets wil doen om geld te verdienen	Scheiding ouders, verkeerde keuzes en persoonlijk gedrag

34	Omdat hij geen motivatie heeft om te werken	Omdat Bart geen diploma heeft en dus ook geen baan kan vinden
35	Hij wil niet werken, want dat ligt niet in zijn aard.	Door een combinatie van verschillende factoren, zoals drop-out van middelbare school, scheiding en geen hulp bij werk
36	Omdat Bart niet de behoefte heeft om te werken. Hierdoor leeft hij van een uitkering.	-
37	Hij heeft niet zo veel geld, want hij werkt niet graag. Hij leeft van een uitkering.	Door een achterstand op school heeft hij geen diploma en krijgt hij moeilijk werk
38	Bart kiest ervoor om niet te gaan werken. Hierdoor krijgt hij een uitkering en dat is een bedrag om maar net rond te komen zonder enkele luxe	Hij heeft geen geluk op school gehad en geen motivatie, waardoor hij geen baan heeft.
39	Hij is werkloos en leeft van de uitkering die hij krijgt	Gedeeltelijk heeft Bart verkeerde keuzes gemaakt, maar hij had ook last van de scheiding van zijn ouders en kreeg daarna niet de goede hulp, waardoor hij geen diploma heeft.
40	Hij heeft geen motivatie om te werken. Het zit niet in zijn aard	Door zijn slechte motivatie. Je kan altijd aan het werk komen als je iets doet
41	Hij wil niet werken	-
42	Hij heeft geen motivatie om te werken	Door zijn persoonlijke gedrag
43	Hij is te lui om te werken. Hij heeft geen motivatie. Kranten bezorgen kan altijd.	Door hoge schulden
44	Omdat hij werkloos is en dus leeft hij van het geld van de uitkering die hij krijgt	-
45	Ik denk dat Bart in armoede leeft omdat hij werkloos is & leeft van een uitkering	Bart is in armoede geraakt door zijn persoonlijke gedrag, doordat hij geen begeleiding heeft gekregen van school en doordat hij geen hulp van instanties heeft gekregen
46	Hij vindt werken niks voor hem. Hij zit liever thuis met een uitkering. Misschien is hij wel onzeker en denkt hij dat hij niet kan werken.	Door de economische crisis is het niet gelukt zijn hondenschool te behouden
47	Het zit niet in zijn aard, geen motivatie om te werken	Door een achterstand op school heeft hij geen diploma, waardoor niemand hem wil aannemen. Ook is hij het slachtoffer geworden van de opkomst van robots waardoor hij zijn baan is kwijtgeraakt.
48	Hij heeft geen zin om te werken en leeft daardoor in de armoede	-
49	Hij leeft van een uitkering omdat hij niet wil werken.	Omdat hij geen diploma had en ook totaal geen motivatie om te gaan werken. Ik denk dat hij zijn geld ook niet altijd aan de goede dingen uitgeeft.
50	Hij is werkloos en moet leven van een kleine uitkering	Door diverse problemen zoals gescheiden ouders heeft Bart verkeerde keuzes gemaakt en kwam hij in de geldzorgen. Hierdoor raakte hij zijn cognitieve vermogen kwijt en raakte hij nog verder in de armoede.

Gekleurde achtergrond = multicausaal.

Groep T1	Groep T2	Respondent	T1 causaliteit	T1 samenwerking individueel	T1 samenwerking groep	T2 samenwerking individueel	T2 samenwerking groep	T2 causaliteit
A	C	1	Mono	C	C	E	C	Mono
A	G	2	Mono	C	C	C	C	Mono
A	A	3	Mono	C	C	C	C	Multi
A	E	4	Mono	C	C	E	E	Multi
B	G	5	Mono	C	C	E	C	Mono
B	A	6	Mono	C	C	C	C	Multi
B	C	7	Mono	C	C	C	C	Multi
B	E	8	Mono	E	C	E	E	Multi
C	F	9	Multi	C	C	C	C	Mono
C	B	10	Multi	C	C	C	C	Multi
C	D	11	Mono	C	C	E	E	Multi
C	H	12	Multi	C	C	E	E	Multi
D	A	13	Mono	C	E	C	C	Multi
D	C	14	Mono	E	E	E	C	Multi
D	E	15	Multi	E	E	E	E	Multi
D	G	16	Mono	E	E	E	C	Multi
E	A	17	Mono	C	C	E	C	Mono
E	E	18	Multi	C	C	C	E	Multi
E	G	19	Mono	C	C	C	C	Multi
E	C	20	Mono	C	C	X	X	X
F	D	21	Mono	C	C	E	E	Mono
F	F	22	Mono	C	C	E	C	Mono
F	B	23	Mono	C	C	C	C	Multi
F	H	24	Mono	C	C	C	E	Multi
G	B	25	Mono	C	C	C	C	Mono
G	F	26	Mono	C	C	C	C	Mono
G	H	27	Mono	C	C	C	E	Mono
G	D	28	Mono	C	C	E	E	Multi
H	B	29	X	X	C	C	C	Mono
H	D	30	Mono	C	C	E	E	Mono
H	F	31	Mono	C	C	C	C	Multi
H	H	32	Multi	C	C	X	X	X
I	I	33	Mono	C	C	C	E	Multi
I	J	34	Mono	C	C	C	C	Multi
I	K	35	Mono	C	C	C	C	Multi
J	I	36	Mono	C	C	E	E	Multi
J	K	37	Mono	E	C	E	C	Multi
J	J	38	Mono	C	C	C	C	X
K	I	39	Mono	X	X	C	E	Mono
K	J	40	Mono	X	X	C	C	Mono
K	K	41	Mono	X	X	C	C	Multi

L	I	42	Mono	C	C	E	E	Mono
L	K	43	Mono	C	C	E	C	Mono
L	J	44	Mono	C	C	E	C	Multi
M	J	45	Multi	E	C	E	C	Mono
M	K	46	Mono	C	C	E	C	Mono
M	I	47	Mono	C	C	E	E	Multi
N	I	48	Mono	C	X	X	X	X
N	J	49	Mono	C	X	C	C	X
N	K	50	Mono	C	X	X	X	X