

De maatschappijwetenschappelijke vaardigheden getoetst

Een onderzoek naar de denkvaardigheden die in de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen zijn getoetst.



zeker weten

Onderzoek van Onderwijs

Verslag van Onderzoek van Onderwijs (10 EC)

Michelle Spijkers

s1587129

Universiteit Twente/ ELAN

Leraar Voortgezet Hoger Onderwijs Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen

Eerste begeleider: drs. M.C. Veldman

Tweede begeleider: Prof.dr. A. Need

In opdracht van Cito

Juli 2015

Onderzoek van Onderwijs

De maatschappijwetenschappelijke vaardigheden getoetst

Een onderzoek naar de denkvaardigheden die in de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen zijn getoetst.

Michelle Spijkers

s1587129

LVHOM (docent maatschappijleer en maatschappijwetenschappen)

Verslag van Onderzoek van Onderwijs (10 EC)

Inhoud

Lijst van schema's en tabellen.....	5
Voorwoord	7
Samenvatting	8
H1 Inleiding.....	10
1.1 De pilot maatschappijwetenschappen.....	10
1.2 Relevantie	11
1.3 Algemene onderzoeksvraag.....	12
H2 Theoretisch kader	14
2.1 Begrippen.....	14
2.1.1 Denkvaardigheden	14
2.1.2 Concept-contextbenadering	16
2.1.3 Differentiatie	19
2.2 Eerder onderzoek	21
H3 Onderzoeksvragen	23
3.1 Hoofdvraag	23
3.2 Subvragen	23
3.3 Hypothesen	24
H4 Methode	26
4.1 Procedure	26
4.2 Instrumenten	27
4.3 Analyse	28
Subvraag 1	28
Subvraag 2	34
Subvraag 3	36
4.4 Validiteit en betrouwbaarheid	37
H5 Resultaten	38
5.1 Categorisering van de examenitems 2014	38
5.1.1 Denkvaardigheden	38
5.1.2 Concept-contextbenadering	45
5.1.3 Denkvaardigheden en de concept-contextbenadering.....	48

5.2 Verschil tussen havo en vwo 2014	49
5.2.1 Havo/vwo: Beheersingsniveau vaardigheden	49
5.2.2 Havo/vwo: Frequentie ‘lagere’ en ‘hogere’ denkvaardigheden.....	50
5.2.3 Havo/vwo: Frequentie van de items die contexten of concepten gebruiken.....	52
5.2.4 Havo/vwo: Soort contexten.....	53
5.3 Categorisering van de examenitems 2015	54
5.3.1 Denkvaardigheden	54
5.3.2 Concept-contextbenadering	59
5.3.3 Denkvaardigheden en de concept-contextbenadering.....	60
5.4 Verschil tussen havo en vwo 2015	61
5.4.1 Havo/vwo: Beheersingsniveau van vaardigheden	61
5.4.2 Havo/vwo: Frequentie van verschillende denkvaardigheden	62
5.4.3 Havo/vwo: Frequentie van de items die contexten of concepten gebruiken.....	63
5.4.4 Havo/vwo: Soort contexten.....	64
H6 Conclusie, reflectie en aanbevelingen	65
6.1 Beantwoording onderzoeksvragen	65
6.1.1 Hoofdvraag	65
6.1.2 Subvragen	65
6.2 Evaluatie van de theorie	68
6.2 Limitaties van het onderzoek.....	69
6.3 Aanbevelingen	70
6.4 Vervolgonderzoek	71
Literatuur	73
Bijlagen	75
Bijlage 1: Overzicht van hoofdconcepten en kernconcepten	76
Bijlage 2: Schema Denkvaardigheden in de Gereviseerde Taxonomie van Bloom.....	77
Bijlage 3: Uitwerking schema denkvaardigheden	82
Bijlage 4: Analyseresultaten examens 2014	84
Bijlage 5: Analyseresultaten examens 2015.....	132

Lijst van schema's en tabellen

3.3	Schema 1	Hypothesen	24-25
4.3	Schema 2	Categorieën in de gereviseerde taxonomie Bloom	29
	Schema 3	Categorieën van Brookhart	31
	Schema 4	Dimensies van Marzano	32
	Schema 5	Categorieën ten aanzien van de concept-contextbenadering	33
	Schema 6	'Hogere' denkvaardigheden * Contexten	34
	Schema 7	Categorieën van beheersingsniveaus vaardigheden	35
	Schema 8	'Lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens de taxonomie van Bloom per examen	35
	Schema 9	'Lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens de indeling van Brookhart per examen	35
	Schema 10	'Lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens de dimensies van Marzano per examen	35
	Schema 11	Contexten per examen	35
	Schema 12	Contexten per examen	36
	Schema 13	Categorieën van differentiatie op context	36
5.1.1	Tabel 1	Frequentie van denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom	39
	Tabel 2	Frequentie van subcategorieën in de gereviseerde taxonomie van Bloom	40
	Tabel 3	Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom	41
	Tabel 4	Frequentie van denkvaardigheden in de indeling van Brookhart	42
	Tabel 5	Frequentie van 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden in de indeling van Brookhart	43
	Tabel 6	Frequentie van dimensies van Marzano	44
	Tabel 7	Frequentie van 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden op basis van dimensies van Marzano	45
5.1.2	Tabel 8	Frequentie van concepten en/of concepten	46
	Tabel 9	Frequentie van de concept-contextbenadering	47
5.1.3	Tabel 10	Denkvaardigheden volgens taxonomie Bloom * Contexten	48
	Tabel 11	Denkvaardigheden volgens indeling Brookhart * Contexten	48
	Tabel 12	Denkvaardigheden volgens dimensies Marzano * Contexten	48
5.2.1	Tabel 13	Frequentie categorieën differentiatie op beheersingsniveau	50
5.2.2	Tabel 14	Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens de taxonomie van Bloom per examen	50
	Tabel 15	Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens indeling van Brookhart per examen	51
	Tabel 16	Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens dimensies van Marzano per examen	51
5.2.3	Tabel 17	Frequentie contexten per examen	52
	Tabel 18	Frequentie concepten per examen	52
5.2.4	Tabel 19	Frequentie categorieën differentiatie op context	53

5.3.1	Tabel 20	Frequentie van denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom (2015)	55
	Tabel 21	Frequentie van subcategorieën in de gereviseerde taxonomie van Bloom (2015)	56
	Tabel 22	Percentage 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom (2015)	56
	Tabel 23	Frequentie van denkvaardigheden in de indeling van Brookhart (2015)	57
	Tabel 24	Frequentie van 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden in de indeling van Brookhart (2015)	57
	Tabel 25	Frequentie van dimensies van Marzano (2015)	58
	Tabel 26	Frequentie van 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden op basis van dimensies van Marzano (2015)	58
5.3.2	Tabel 27	Frequentie van concepten en/of concepten (2015)	59
	Tabel 28	Frequentie van de concept-contextbenadering (2015)	60
5.3.3	Tabel 29	Denkvaardigheden volgens taxonomie Bloom * Contexten (2015)	60
	Tabel 30	Denkvaardigheden volgens indeling Brookhart * Contexten (2015)	60
	Tabel 31	Denkvaardigheden volgens dimensies Marzano * Contexten (2015)	61
5.4.1	Tabel 32	Frequentie categorieën differentiatie op beheersingsniveau (2015)	61
5.4.2	Tabel 33	Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens taxonomie van Bloom per examen (2015)	62
	Tabel 34	Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens indeling van Brookhart per examen (2015)	62
	Tabel 35	Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens dimensies van Marzano per examen (2015)	62
5.4.3	Tabel 36	Frequentie contexten per examen (2015)	63
	Tabel 37	Frequentie concepten per examen (2015)	63
5.4.4	Tabel 38	Frequentie categorieën differentiatie op context (2015)	64

Voorwoord

Dit onderzoek, naar de denkvaardigheden die in de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen zijn getoetst, is uitgevoerd in het kader van het vak ‘Onderzoek van Onderwijs’ dat deel uitmaakt van de masteropleiding Leraar Voortgezet Hoger Onderwijs Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen (LVHOM). De aanleiding voor dit onderzoek was de constatering dat er onvoldoende duidelijkheid bestond over de toetsing van verschillende soorten denkvaardigheden onder toetsdeskundigen van Cito. Twee toetsdeskundigen gaven aan dat zij in het bijzonder behoefte hadden aan een analyse van de centrale examens die zijn afgenomen in het kader van de pilot maatschappijwetenschappen. In het pilotprogramma maatschappijwetenschappen is de beheersing van de zogenaamde ‘hogere’ denkvaardigheden namelijk een belangrijk aandachtspunt. Het onderzoek dat hier voor u ligt is dan ook evaluatief van aard. Het heeft immers tot doel om de toetsing van denkvaardigheden in de pilot maatschappijwetenschappen meer inzichtelijk te maken.

Wat mij aansprak aan dit onderzoek was vooral de hoge mate van relevantie. Niet alleen was de behoefte aan een onderzoek naar denkvaardigheden in de praktijk erg groot maar ook was het vakgebied waarop dit onderzoek in het bijzonder betrekking heeft, namelijk maatschappijwetenschappen, ten tijde van het onderzoek volop in ontwikkeling. Hiernaast heeft het onderzoek bijgedragen aan mijn persoonlijke ontwikkeling als toekomstig docent maatschappijwetenschappen. Ik had dit onderzoek niet kunnen uitvoeren zonder mij volledig in het nieuwe examenprogramma en de daarbij behorende achtergronden te verdiepen.

Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar Michiel Waltman en Victor Gijselhart. Deze twee toetsdeskundigen van Cito hebben deze mooie onderzoeksopdracht aan mij aangeboden. Bovendien hebben zij mij tijdens het onderzoeksproces van goede begeleiding voorzien. Door de werkplek die ik bij Cito mocht innemen was ik voortdurend in de gelegenheid om tussentijds vragen te stellen en tijdens het onderzoeksproces heb ik een aantal keer uitgebreide feedback van beide toetsdeskundigen mogen ontvangen. Ook hebben Michiel Waltman en Victor Gijselhart mij de kans gegeven om mij aan te sluiten bij een aantal bijeenkomsten in het kader van de pilot maatschappijwetenschappen en een bijeenkomst in het kader van de toetsing van denkvaardigheden. Door mijn aanwezigheid bij deze bijeenkomsten heb ik het werkveld leren kennen en heb ik mijn kennis op de desbetreffende gebieden verder kunnen verdiepen. Naast Michiel Waltman en Victor Gijselhart wil ik ook Marco Veldman en Ariana Need bedanken voor hun rol als begeleiders vanuit de Universiteit Twente. Zij hebben mij in contact gebracht met de medewerkers van Cito en hebben mij net als Michiel Waltman en Victor Gijselhart tijdens het onderzoeksproces een aantal keer van uitgebreide feedback voorzien. Zonder de medewerking van deze personen had ik dit verslag niet tot het niveau kunnen brengen dat het nu heeft bereikt.

Varsseveld, 30 juli 2015

Michelle Spijkers

Samenvatting

In dit onderzoek zijn de pilotexamens maatschappijwetenschappen uit 2014 en de pilotexamens maatschappijwetenschappen uit het eerste tijdvak van 2015 geanalyseerd. Daarbij is onderzocht in hoeverre de vakvernieuwingen in deze examens tot uitdrukking zijn gebracht. De belangrijkste vernieuwing binnen maatschappijwetenschappen houdt in dat aandacht moet worden besteed aan verschillende soorten denkvaardigheden. De toetsing van denkvaardigheden is dan ook een belangrijk onderwerp van onderzoek. Daarnaast is in dit onderzoek aandacht besteed aan twee andere belangrijke vernieuwingen, namelijk het gebruik van de concept-contextbenadering en het aanbrengen van een kwalitatief verschil tussen havo en vwo. Ten behoeve van dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

- (a) In hoeverre toetsen de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2014 (beide tijdvakken) en 2015 (eerste tijdvak) de verschillende denkvaardigheden zoals deze zijn omschreven in de nieuwe syllabi van de centrale examens voor de pilotscholen (versies september 2014) en
- (b) hoe is daarbij de concept-contextbenadering tot uitdrukking gebracht in de items bij havo en vwo?

Ten eerste heeft een literatuuronderzoek plaatsgevonden. De resultaten van dit literatuuronderzoek zijn tot uitdrukking gebracht in het theoretisch kader. Het theoretisch kader bestaat uit een uitgebreide uitwerking van de achtergronden bij de drie vernieuwingen en een uiteenzetting van de belangrijkste bevindingen uit eerder onderzoek dat is uitgevoerd in hetzelfde kader.

Ten aanzien van de eerste vernieuwing, de toepassing van verschillende denkvaardigheden, geven verschillende auteurs aan dat kennis niet alleen beheerst moet worden door leerlingen, maar dat leerlingen de aangeleerde kennis ook moeten kunnen toepassen. Wanneer kennis in contexten moet worden toegepast is sprake van ‘hogere’ denkvaardigheden. In dit onderzoek worden verschillende indelingen ten aanzien van denkvaardigheden aangehaald, namelijk de gereviseerde taxonomie van Bloom, de indeling van Brookhart en de dimensies van Marzano. Met betrekking tot toetsing is vooral van belang dat voor elk type denkvaardigheid een ander type vraag wordt gesteld.

Het voornaamste doel van het gebruik van de concept-contextbenadering, de tweede belangrijke vernieuwing, is dat een robuust onderwijsprogramma kan worden aangeboden. De concept-contextbenadering houdt namelijk in dat aan leerlingen een conceptenapparaat wordt aangeleerd dat zij moeten kunnen toepassen op wisselende contexten. Deze contexten zijn erg veranderlijk in de telkens veranderende maatschappij. De concepten zijn echter voor een langere tijd houdbaar. Met betrekking tot toetsing is vooral belangrijk dat toetsvragen worden geconstrueerd waarbij verbanden moeten worden gelegd tussen concepten en contexten. Alleen op die wijze kan getoetst worden of leerlingen beheersen wat volgens het oorspronkelijke idee van de concept-contextbenadering beheerst moet worden.

De laatste belangrijke vernieuwing, namelijk het maken van een kwalitatief verschil tussen havo en vwo, houdt in dat in het nieuwe programma een onderscheid gemaakt moet worden tussen havo en vwo op basis van het beheersingsniveau van vaardigheden en op basis van het abstractieniveau van contexten. Bij toetsing is vooral van belang dat bij de havo vragen worden gesteld waarbij minder stappen moeten worden gezet en dat bij het vwo meer complexe contexten gebruikt moeten worden.

Het theoretisch kader is afgesloten met de belangrijkste bevindingen uit eerder onderzoek dat is uitgevoerd in opdracht van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Op basis van de in die onderzoeken gehanteerde maatstaven is geconcludeerd dat de drie vernieuwingen onvoldoende in de eindexamens tot uitdrukking zijn gebracht.

Naast een literatuurstudie heeft ook een empirisch onderzoek plaatsgevonden. In het hoofdstuk ‘onderzoeksvragen’ en het hoofdstuk ‘methode’ is de opbouw van het onderzoek omschreven. De leidraad voor het empirisch onderzoek wordt gevormd door drie subvragen en zes hypothesen die elk zijn opgedeeld in vier tot vijf subhypothesen. De resultaten van het empirisch onderzoek zijn opgenomen in het hoofdstuk ‘resultaten’. Ook voor het empirisch onderzoek geldt dat de drie vernieuwingen als een rode draad door het onderzoek hebben gelopen.

De eerste grote vernieuwing, namelijk het toepassen van verschillende denkvaardigheden, is in het empirisch onderzoek onderzocht door de verhouding tussen vragen die verschillende soorten denkvaardigheden toetsen in kaart te brengen. Gezien de in dit onderzoek gehanteerde maatstaven is deze verhouding niet optimaal gebleken. In dit onderzoek is een gelijke verhouding tussen verschillende soorten denkvaardigheden als uitgangspunt genomen. In sommige gevallen werden relatief gezien minder items gevonden waarin denkvaardigheden worden getoetst die aangemerkt kunnen worden als ‘hogere’ denkvaardigheid en in ander gevallen bleek het aantal items dat ‘hogere’ denkvaardigheden toetst juist hoog te zijn.

Ten aanzien van de concept-contextbenadering, de tweede grote vernieuwing, is in kaart gebracht in hoeveel items sprake is van concepten, contexten, beiden of geen van twee. Ook is onderzocht hoeveel items aangemerkt kunnen worden als item waarin de concept-contextbenadering is getoetst zoals deze bedoeld is, namelijk het leggen van verbanden tussen concepten en contexten. De spreiding over de hiervoor genoemde categorieën bleek niet aan te sluiten op de verwachting. Relatief weinig vragen bleken concepten te bevatten terwijl relatief veel vragen een op zichzelf staande context bleken te bevatten. Ook het aantal vragen waarin verbanden gelegd moeten worden tussen concepten en contexten bleek laag. Hiernaast is onderzocht welk percentage van de items die een ‘hogere’ denkvaardigheid toetst tevens een context bevatten. Bijna alle items die ‘hogere’ denkvaardigheden toetsen bleken ook een context te bevatten. Dit wijst erop dat de examenmakers erin zijn geslaagd om de eerste twee vernieuwingen in samenhang met elkaar tot uitdrukking te brengen.

Tot slot is de derde grote vernieuwing, namelijk het aanbrengen van een kwalitatief verschil tussen havo en vwo, in het empirisch onderzoek in beschouwing genomen. Opvallend is dat ten aanzien van de examens uit 2014 enkele hypothesen verworpen moesten worden terwijl ten aanzien van de onderzochte examens uit 2015 alle hypothesen konden worden behouden. Ten eerste is het beheersingsniveau gemeten. Het aantal stappen dat gezet moet worden in de beantwoording is daarbij als uitgangspunt genomen. In zowel de examens uit 2014 als in de examens uit 2015 bleken de havo-examens meer vragen te bevatten waarin minder stappen gezet moeten worden. Hiernaast is ook de frequentie van ‘lagere’ en ‘hogere’ denkvaardigheden bij de havo-examens en bij de vwo-examens naast elkaar gezet. Hoewel een kwantitatief onderscheid tussen havo en vwo niet aangemerkt wordt als vernieuwing wordt een kwantitatief onderscheid wel verondersteld. Hoewel anders werd verwacht bleken de havo examens uit 2014 meer items waarin ‘hogere’ denkvaardigheden getoetst worden te bevatten dan de vwo-examens. Ten derde is de frequentie van items die contexten bevatten en items die concepten bevatten naast elkaar gezet om te kunnen onderzoeken of er een verschil bestaat in de wijze waarop de concept-contextbenadering op de verschillende niveaus tot uitdrukking is gebracht. Hoewel andersom werd verwacht bleken in 2014 de vwo-examens relatief meer contexten te bevatten dan het havo-examen en bleken de havo-examens meer concepten te bevatten dan de vwo-examens. Tot slot is gekeken naar het abstractieniveau van de gebruikte contexten. Bij het vwo zouden meer contexten van een hoog abstractieniveau gebruikt moeten worden. Zowel in 2014 als in 2015 was hiervan sprake. Kortom, wat betreft het verschil tussen havo en vwo bleken in de examens uit 2014 enkele tekortkomingen naar voren te komen maar de examens uit 2015 voldeden volledig aan de verwachting.

H1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het onderwerp van onderzoek geïntroduceerd. Naast de algemene introductie van het onderwerp wordt in dit hoofdstuk ook aandacht besteed aan de relevantie van het onderzoek en wordt de algemene onderzoeksvraag gepresenteerd.

1.1 De pilot maatschappijwetenschappen

Dit onderzoek concentreert zich op de examens van de pilot maatschappijwetenschappen. Het adviesrapport van de zogenaamde commissie Schnabel uit 2007 ligt aan het vernieuwde examenprogramma, dat in de pilot centraal staat, ten grondslag (Schnabel, Noordink, & Weme, 2007). Nadat een tweede commissie Schnabel op basis van zowel voortschrijdend als hernieuwd inzicht tot een meer concrete uitwerking was gekomen, heeft een syllabuscommissie een volledig nieuw examenprogramma geëxpliciteerd (College voor Toetsen en Examens, 2014a; College voor Toetsen en Examens, 2014b; Schnabel & Meijs, 2009). Ten opzichte van het oude programma zijn in het nieuwe programma drie grote vernieuwingen te herkennen.

De eerste grote vernieuwing, die door Schnabel et al. (2007) naar voren is gebracht, is het gebruik van een meer wetenschappelijke benadering. Bij de Herziening van de Tweede Fase in augustus 2007 was met de naamsverandering van maatschappijleer 2 naar maatschappijwetenschappen al tot uitdrukking gebracht dat een nieuwe focus wenselijk was.¹ Door 'leer' te veranderen in 'wetenschappen' werd benadrukt dat niet langer een normatief en socialiserend karakter als uitgangspunt moest worden genomen maar dat de basis van het vak moet zijn gelegen in het aanleren van kennis, vaardigheden en inzichten die afgeleid zijn uit allerlei verschillende maatschappijwetenschappen. Schnabel et al. (2007) hebben daarom ten aanzien van het nieuwe examenprogramma gewezen op de grote rol die moet zijn weggelegd voor de sociologie en de politicologie. De verhoudingen tussen mensen, de structuren en processen van het samenleven en de samenleving als geheel moeten centraal staan. De syllabuscommissie heeft dit uitgangspunt tot uitdrukking gebracht in het door hen samengestelde inhoudelijke programma (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b). Daarnaast heeft de syllabuscommissie de nieuwe focus tot uitdrukking gebracht door een bijlage te creëren waarin een overzicht is opgenomen van de verschillende vaardigheden die door de examenkandidaten beheerst moeten gaan worden. Daarbij is uitgegaan van de gereviseerde taxonomie van Bloom zoals omschreven door Anderson et al. (2001). Belangrijk is dat zowel 'lagere' denkvaardigheden als 'hogere' denkvaardigheden worden beheerst (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b).

De tweede grote vernieuwing, die door Schnabel et al. (2007) naar voren is gebracht, is het gebruik van de concept-contextbenadering zoals aangedragen in een rapport van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW) (2003). Volgens de auteurs moet bij het ontwikkelen van onderwijs gezocht worden naar een programma dat robuust van karakter is. Een onderwijsprogramma dat robuust van karakter is, is volgens de auteurs belangrijk omdat de huidige maatschappij zeer dynamisch is, terwijl in het licht van vervolgoopleidingen, de beroepspraktijk en het maatschappelijke leven in algemene zin de aan te leren kennis voor een langere periode bruikbaar moet zijn. In de lespraktijk zou geoefend moeten worden met concepten die toegepast kunnen worden op wisselende contexten.² Bij toetsing zouden concepten en vaardigheden centraal moeten staan. Schnabel en Meijs (2009) wijzen erop dat aan de hand van concepten dwarsverbanden gelegd kunnen worden tussen contexten. In het oorspronkelijke examenprogramma speelden contexten ook een belangrijke rol omdat verschillende contexten gezamenlijk het inhoudelijke programma vormden. Nieuw

¹ Zie <http://nvlm.nl/onderwijs/havo-vwo/>

² Zie bijlage 1 voor de meest recente versie van het conceptenapparaat van maatschappijwetenschappen

in het examenprogramma is dat de wisselwerking tussen kernconcepten en verschillende contexten centraal staat. Door het toepassen van de concept-contextbenadering wordt tevens een bijdrage geleverd aan de eerste grote vernieuwing, namelijk het gebruik van een meer wetenschappelijke benadering waarbij denkvaardigheden een belangrijke rol spelen. ‘Hogere’ denkvaardigheden zijn immers onmisbaar wanneer verbanden gelegd moeten worden.

De derde grote vernieuwing, die door Schnabel et al. (2007) is aangedragen, is het aanbrengen van een kwalitatief onderscheid tussen havo en vwo. Differentiatie moet plaats vinden ten aanzien van het type leerling, de capaciteiten van leerlingen, de manier waarop geleerd wordt en de verschillen in opleiding- en beroepsperspectieven. De tweede commissie Schnabel heeft een verdere uitwerking gegeven van het verschil tussen havo en vwo (Schnabel & Meijs, 2009). Ten eerste zijn abstracte contexten meer geschikt voor vwo en concrete contexten meer geschikt voor havo. Hoewel de eerste commissie Schnabel de situatie in Nederland als uitgangspunt nam omdat de Nederlandse situatie voor leerlingen als toekomstig actieve burgers het meest belangrijk is, gaf de tweede commissie Schnabel aan dat zij bij het vwo ook contexten willen gebruiken die de Nederlandse situatie in internationaal perspectief plaatsen (Schnabel et al., 2007; Schnabel & Meijs, 2009). Verder heeft de tweede commissie Schnabel gezegd dat het beheersingsniveau van de vaardigheden bij de havo moet verschillen van het beheersingsniveau bij vwo (Schnabel & Meijs, 2009). Schnabel en Meijs (2009) zeggen dat vwo-leerlingen namelijk op een meer abstract niveau kunnen denken.

1.2 Relevantie

De tweede commissie Schnabel heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap geadviseerd om na de uitwerking van de eindtermen voor het centraal examen door een syllabuscommissie een pilot te starten in het kader van het vernieuwde examenprogramma (Schnabel & Meijs, 2009). Nu de pilot loopt en de eerste lichten het vak hebben afgerond met een centraal examen doet zich de mogelijkheid voor om te onderzoeken in hoeverre de veranderingen in het nieuwe programma, zoals omschreven in de rapporten van de adviescommissies en in zoverre overgenomen door de syllabuscommissie, in de onderwijspraktijk tot uiting zijn gekomen (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b; Schnabel, 2009; Schnabel et al., 2007; Sluijsmans, 2014b).

In opdracht van het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling (SLO) is eind 2014 een evaluatie van het gehele programma afgerond en is een eindadvies gepubliceerd met betrekking tot de implementatie van het vernieuwde examenprogramma (Sluijsman, 2014b). Toetsdeskundigen van Cito gaven na afronding van de evaluatie echter aan dat er met het oog op de constructie van toekomstige examens een behoefte bestaat aan nader onderzoek (M. Waltman en V. Gijssels, persoonlijke communicatie, 25-03-2015). In het bijzonder wezen zij op een analyse van de centrale examens havo en vwo 2014 en 2015 met als doel inzichtelijk te maken welke denkvaardigheden, zoals omschreven in de herziende syllabi voor de examens havo 2017 en vwo 2018 (versies september 2014), wel en welke denkvaardigheden niet getoetst zijn. Ook de wijze waarop en de mate waarin de concept-contextbenadering in verschillende examenitems tot uitdrukking is gebracht is naar hun mening een onderwerp van aandacht. Naar aanleiding van de eerste reacties van de pilot docenten op de eindexamens uit 2014 kan bovendien een vergelijking tussen havo-examens en vwo-examens op het gebied van de getoetste denkvaardigheden in de concept-contextbenadering interessant zijn.³ Bij de examenbesprekingen op maandag 26 mei 2014 kwam naar voren dat het havo-examen door sommigen als te moeilijk werd ervaren omdat het grote aantal andersoortige vragen waaruit het examen bestond, niet was voorzien. Ten aanzien van het vwo-examen werd tijdens de examenbespreking door een aantal docenten naar voren

³ Zie <http://nvlm.nl/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/Verslag-examenbespreking-havo-pilot.pdf> en <http://nvlm.nl/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/Verslag-examenbespreking-vwo-pilot.pdf>

gebracht dat het examen juist uit te weinig items van het nieuwe soort bestond. Het ontbrak aan vragen waarin de concept-contextbenadering verwerkt was en het examen bevatte een overschot aan de standaardvragen naar detailkennis, aldus enkele docenten. Hoewel in persoonlijke communicatie met V. Gijssels (17-07-2015) naar voren is gebracht dat de toetsmakers bewust gekozen hebben voor een geleidelijke invoering van de vernieuwingen en het evaluatieonderzoek van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) een meer genuanceerd beeld naar voren brengt wat betreft de verhouding tussen verschillende soorten vragen, zou ook een nader onderzoek naar de herkomst van de verschillende reacties van toegevoegde waarde kunnen zijn (Sluijsmans, 2014b).

In dit onderzoek wordt geanalyseerd of de drie grote vernieuwingen, namelijk het toepassen van hogere denkvaardigheden, het gebruik van de concept-contextbenadering en het maken van onderscheid tussen havo en vwo, daadwerkelijk tot uiting zijn gekomen in de in het kader van de pilot tot stand gekomen eindexamens. Aangezien in het eindexamen getoetst wordt of de doelen van het vak bereikt zijn, zouden de veranderingen van het vak hier immers in moeten doorschemeren. De beoogde opbrengst van dit onderzoek is ten eerste om analyseschema's/instrumenten te ontwerpen waarmee examenitems ingedeeld kunnen worden in categorieën met betrekking tot de getoetste denkvaardigheden en in categorieën met betrekking tot het tot uitdrukking komen van de concept-contextbenadering in de vragen. Daartoe zal ten eerste een overzicht worden gemaakt van de examenitems uit 2014 (eerste en tweede tijdvak, havo en vwo) verdeeld over verschillende categorieën. Om de houdbaarheid van deze instrumenten te kunnen testen worden ook de examenitems uit 2015 (eerste tijdvak, havo en vwo) op basis van deze instrumenten gecategoriseerd. Hiermee kan tevens onderzocht worden of een ontwikkelingsproces te herkennen is. Ten tweede wordt met dit onderzoek beoogd om tot een overzicht te komen van standaardformuleringen ten behoeve van de constructie van veel voorkomende typen vragen ten aanzien van denkvaardigheden en de concept-contextbenadering. Daartoe zal het in de syllabus opgenomen schema met voorbeelden van vaardigheden verder worden uitgebreid.⁴ Ten derde moet ten behoeve van de toekomstige constructie van eindexamens tot een overzicht gekomen worden van de feitelijke verschillen die tot nu toe in de eindexamens tussen havo en vwo zijn gemaakt. Naast deze opbrengsten zullen aanbevelingen worden gedaan die betrekking hebben op de ontwikkeling van eindexamens in de toekomst. Deze aanbevelingen hebben niet alleen betrekking op het verwerken van de drie vernieuwingen in de eindexamens maar ook op nader onderzoek dat de in dit onderzoek verkregen resultaten verder kan verfijnen.

1.3 Algemene onderzoeksvraag

In dit onderzoek zal geëvalueerd worden in hoeverre de examens uit 2014 en 2015, die zijn gemaakt in het kader van de pilot maatschappijwetenschappen, de beoogde vernieuwingen met betrekking tot vaardigheden, de concept-contextbenadering en kwalitatieve differentiatie tussen havo en vwo in het programma tot uiting zijn gekomen. Dit is samengebracht in de volgende algemene onderzoeksvraag:

- (a) In hoeverre toetsen de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2014 (beide tijdvakken) en 2015 (eerste tijdvak) de verschillende denkvaardigheden zoals deze zijn omschreven in de nieuwe syllabi van de centrale examens voor de pilotscholen (versies september 2014) en
- (b) hoe is daarbij de concept-contextbenadering tot uitdrukking gebracht in de items bij havo en vwo?

⁴ Zie bijlage 2

Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord in de volgende vijf hoofdstukken. In het tweede hoofdstuk wordt een theoretisch kader geschetst. Het theoretisch kader is gericht op de achtergronden bij de drie vernieuwingen, namelijk het toepassen van ‘hogere’ denkvaardigheden, het gebruik van de concept-contextbenadering en het aanbrengen van meer en andersoortige differentiatie tussen havo en vwo. Naast een uiteenzetting van elke vernieuwing gaat specifieke aandacht uit naar de consequenties die de vernieuwingen met zich meebrengen ten aanzien van toetsing. Hiernaast bevat het theoretisch kader een korte uiteenzetting van eerder onderzoek binnen het kader van de pilot maatschappijwetenschappen. In het derde en vierde hoofdstuk worden respectievelijk de onderzoeksvragen en de onderzoeksmethode uiteengezet. De onderzoeksvragen bestaan uit de hoofdvraag, de subvragen en de hypothesen die op basis van het theoretisch kader zijn opgesteld. Het vijfde hoofdstuk bevat de analyseresultaten per onderzoeksvraag. Dit verslag wordt afgesloten in het zesde hoofdstuk met een conclusie die resulteert in aanbevelingen ten behoeve van de toekomstige constructie van eindexamens binnen het vernieuwde programma van het vak maatschappijwetenschappen.

H2 Theoretisch kader

In het vorige hoofdstuk is het theoretisch kader al geïntroduceerd. Het bestaat uit twee onderdelen. Ten eerste wordt een theoretische achtergrond geschetst bij de begrippen die in dit onderzoek centraal staan, namelijk denkvaardigheden, de concept-contextbenadering en differentiatie. De begrippen worden in eerste instantie beschouwd vanuit het perspectief van de pilot maatschappijwetenschappen. Ter aanvulling is ook relevante algemene literatuur over de onderwerpen in beschouwing genomen. Bovendien wordt bij elk begrip specifiek aandacht besteed aan implicaties voor toetsing. Het tweede onderdeel van het theoretisch kader heeft betrekking op eerder onderzoek naar het onderwerp dat in dit onderzoek centraal staat.

2.1 Begrippen

2.1.1 Denkvaardigheden

Verschillende auteurs hebben over denkvaardigheden binnen het vakgebied van maatschappijleer en maatschappijwetenschappen geschreven. Zo stelt Ruijs (2012) dat het binnen het vakgebied van maatschappijleer en maatschappijwetenschappen draait om het leren denken over de inrichting van de samenleving. Volgens Ruijs (2012) zou een vak als maatschappijleer dan ook in sterke mate in het teken moeten staan van het aanleren van verschillende denkvaardigheden. Het kritisch kunnen denken en het kunnen geven van een eigen mening over maatschappelijke problemen zijn daarbij uitgangspunten. Vaardigheden zoals vergelijken, classificeren en causaal redeneren vormen de kern van het vak. Volgens Ruijs (2012) zou reproductiegericht leren zoveel mogelijk moeten worden vermeden. Leerlingen hebben niets aan kennis als ze alleen over de kennis beschikken en er niets mee kunnen. Bij maatschappijleer is van belang dat leerlingen de opgedane kennis kunnen gebruiken zodanig dat zij goed kunnen gaan functioneren in de maatschappij.

De auteurs van het ‘Handboek vakdidactiek maatschappijleer’ sluiten zich bij dit standpunt aan (Olgers et al., 2014). Zij zijn van mening dat het toetsen van de aangeleerde kennis binnen het vakgebied van maatschappijleer en maatschappijwetenschappen alleen evenwichtig kan zijn als meerdere soorten denkvaardigheden in verschillende examenitems naar voren komen. Gebaseerd op de vakdidactiek zoals dat wordt uitgedragen binnen het vakgebied van aardrijkskunde komen de auteurs van het ‘Handboek vakdidactiek maatschappijleer’ tot een onderscheid in kennisvragen, inzichtvragen, toepassingsvragen, analysevragen en synthesevragen die ieder een beroep doen op een ander soort vaardigheid.

In het adviesrapport van de eerste commissie Schnabel wordt het aanleren van verschillende denkvaardigheden in beeld gebracht (Schnabel et al., 2007). De commissie wijst in het bijzonder op het belang van zogenaamde ‘hogere’ denkvaardigheden. De syllabuscommissie van de pilot maatschappijwetenschappen heeft in navolging hiervan ervoor gekozen om gebruik te maken van de gereviseerde taxonomie van Bloom zoals omschreven door Anderson et al. (2001) (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b). Door gebruik te maken van de taxonomie kan inzichtelijk worden gemaakt welke verschillende denkvaardigheden een rol spelen. Het schema van denkvaardigheden, zoals de syllabuscommissie dat heeft overgenomen, is te vinden in bijlage 2. In de taxonomie komen zowel ‘lagere’ denkvaardigheden als ‘hogere’ denkvaardigheden voor (Anderson et al., 2001). Door deze taxonomie als uitgangspunt te nemen kan aan alle soorten denkvaardigheden recht worden gedaan. De taxonomie bestaat uit de categorieën memoriseren, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Anderson et al. (2001) stellen dat de taxonomie geschikt is als instrument voor docenten om de doelen van het onderwijs te specificeren en te categoriseren. Elk cognitief proces zoals opgenomen in het schema van Anderson et al. (2001) belichaamt een ander proces dat moet worden doorlopen om een specifiek soort doel te kunnen bereiken.

Brookhart (2010) legt zich specifiek toe op de ‘hogere’ denkvaardigheden en de wijze waarop getoetst kan worden of deze bereikt zijn. Het door Ruijs (2012) aangehaalde idee dat leerlingen niet alleen kennis moeten vergaren maar dat zij ook iets moeten kunnen doen met de aangeleerde kennis is namelijk afkomstig van Brookhart (2010). Zij is van mening dat het leven buiten school niet vraagt om reproductie maar om transformatie van de beschikbare kennis zodat het bruikbaar is in een specifieke situatie. Brookhart (2010) onderscheid drie verschillende vormen van ‘hogere’ denkvaardigheden, namelijk transfer, kritisch denken en probleemoplossing. Transfer wordt gedefinieerd als betekenisverlening en het kunnen gebruiken van dat wat is geleerd. Kritisch denken wordt omschreven als een redeneringsproces waarbij een persoon afwegingen maakt om tot een beslissing te komen om iets te geloven of iets te doen. Een alternatieve formulering voor kritisch denken die Brookhart (2010) aandraagt is kunstzinnig denken. Dit wijst op het gebruik van creativiteit. Bij kritisch denken wordt een appèl gedaan op wijsheid en beoordeling. Onder probleemoplossing wordt niet alleen het proces verstaan dat moet worden doorlopen om een specifieke uitkomst of een specifiek doel te bereiken maar worden ook de processen verstaan die je kunnen helpen om zelfstandig verder te leren. Interessant is dat Brookhart (2010) het proces van probleemoplossing ziet als iets dat noodzakelijk is om tot kritisch denken te kunnen komen. De verschillende vormen staan dus niet los van elkaar.

Marzano heeft een model ontworpen ten aanzien van de verschillende complexe leerprocessen die bij een leerling plaats kunnen vinden vanuit het kader van de lespraktijk (Marzano & Miedema, 2005). In het model wordt onderscheid gemaakt in vijf dimensies van leren namelijk motivatie, het verwerven en integreren van nieuwe kennis, het verbreden en verdiepen van bestaande kennis, de toepassing van kennis in betekenisvolle situaties en reflectie. De eerste dimensie kan gezien worden als voorwaarde voor succesvol leren. Zonder motivatie zal het leerproces niet van de grond komen. De tweede dimensie wordt door Marzano and Miedema (2005) aangemerkt als ‘lagere’ denkvaardigheid en de derde en vierde dimensie als ‘hogere’ denkvaardigheid. Marzano and Miedema (2005) stellen net als de hiervoor genoemde auteurs dat het onthouden van informatie niet voldoende is. Bij toetsing moet de toepassing van kennis dan ook centraal staan. Getoetst moet dus niet alleen worden wat de leerling kent omdat kennis hem in de lespraktijk is aangeboden maar vooral wat de leerling zelf met kennis kan doen. Hoewel het gehele leerproces dat in een dimensie centraal staat niet getoetst kan worden, kunnen de deelvaardigheden die in een dimensie aangeleerd zijn wel getoetst worden. Dit geldt niet voor de eerste en de laatste dimensie omdat deze worden aangemerkt als voorwaarden voor succesvol leren. De tweede en derde dimensie zijn wel dimensies waarin vaardigheden geleerd worden die geschikt zijn om te toetsen in summatieve toetsing. Hoewel de vierde dimensie volgens Marzano en Miedema (2005) vooral in projecten tot uiting moet komen en minder relevant is met betrekking tot summatieve toetsing zijn enkele onderzoeksvaardigheden wel geschikt voor summatieve toetsing.

Op basis van het model van Marzano en de uitspraken van de eerder genoemde auteurs met betrekking tot denkvaardigheden kan geconcludeerd worden dat van leerlingen gevraagd wordt om iets met kennis te doen waarbij verschillende soorten vaardigheden gebruikt worden. In de volgende paragraaf wordt meer specifiek ingegaan op de implicaties die dit meebrengt voor toetsing.

Het toetsen van denkvaardigheden

De gereviseerde taxonomie van Bloom kan gebruikt worden bij het ontwikkelen van toetsen (Anderson et al., 2001). Anderson et al. (2001) geven aan dat een duidelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen de denkvaardigheid memoriseren en de andere denkvaardigheden. Memoriseren is een ‘lagere’ denkvaardigheid en de overige denkvaardigheden zijn ‘hogere’ denkvaardigheden. Elk cognitief proces heeft een eigen doel

en verschillende typen doelen moeten altijd op verschillende wijze getoetst worden, aldus Anderson et al. (2001). Omdat elke toets met meerdere verschillende doelen gepaard gaat zal elke toets een evenwichtig aanbod van verschillende soorten vragen moeten bevatten. Gelijktijdig moeten gelijksoortige typen doelen op een gelijksoortige manier getoetst worden, zelfs wanneer het onderwerp van toetsing totaal verschillend is. Als de denkvaardigheid begrijpen wordt getoetst, is het bijvoorbeeld belangrijk dat een bron wordt aangeboden waaraan de aangeleerde kennis gekoppeld kan worden. Omdat de cognitieve processen die zich afspelen bij de leerling tijdens de uitvoering van een denkvaardigheid het belangrijkste zijn, zijn vooral deze interessant om uit te diepen. Anderson et al. (2001) bespreken per categorie welk cognitief proces zich afspeelt. De syllabuscommissie heeft de categorieën van denkvaardigheden en de bij het construeren van toetsen te gebruiken handelingswerkwoorden die de cognitieve processen representeren overgenomen (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b). Dit overzicht is te vinden in bijlage 2.

Alle drie de categorieën die door Brookhart zijn omschreven merkt zij aan als ‘hogere’ denkvaardigheden. ‘Lagere’ denkvaardigheden zijn vaardigheden die niet voldoen aan de kenmerken van de door Brookhart (2010) omschreven categorieën. Ze spreekt in het kader van ‘lagere’ denkvaardigheden over reproductie. Brookhart (2010) noemt een aantal bijzondere eisen waaraan toetsing moet voldoen als het gaat om ‘hogere’ denkvaardigheden, die naast de algemene eisen voor toetsing bestaan. Bij ‘hogere’ denkvaardigheden moet in het kader van toetsing ten eerste een bron gepresenteerd worden met informatie waarover de leerling na kan denken. Net als Anderson et al. (2001) stelt ook Brookhart (2010) dat het materiaal dat wordt aangeboden nieuw moet zijn voor de leerling zodat wordt voorkomen dat slechts reproductie plaats zal vinden. Daarnaast geeft Brookhart (2010) aan dat een duidelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen makkelijk en moeilijk te beantwoorden vragen enerzijds en tussen vragen waarmee verschillende denkniveaus getoetst worden anderzijds. Het maken van een onderscheid tussen verschillende denkniveaus wil zeggen dat ‘lagere’ denkvaardigheden strikt van de ‘hogere’ denkvaardigheden gescheiden moeten worden. Binnen de groep vragen waarmee ‘hogere’ denkvaardigheden getoetst worden moet ook een onderscheid gemaakt worden tussen makkelijk en moeilijk te beantwoorden vragen. Dat betekent dat leerlingen van elk niveau zich met ‘hogere’ denkvaardigheden bezig houden.

Tot slot hebben Marzano en Miedema (2005) uitspraken gedaan over de wijze waarop denkvaardigheden getoetst kunnen worden. De tweede dimensie, namelijk ‘verwerven en integreren van nieuwe kennis’, wordt aangemerkt als een ‘lagere’ denkvaardigheid. Het ‘verwerven en integreren van nieuwe kennis’ toont immers raakvlakken met de categorie ‘memoriseren’ in de gereviseerde taxonomie van Bloom en met reproduceren wat door Brookhart (2010) wordt aanmerkt als ‘lagere’ denkvaardigheid (Anderson et al., 2001). De derde en vierde dimensie worden aangemerkt als ‘hogere’ denkvaardigheden. De ideeën van Marzano en Miedema (2005) en van Anderson et al. (2001) en Brookhart (2010) worden in de analyse van de centrale examens gebruikt. In het hoofdstuk ‘methoden’ wordt uiteengezet op welke wijze.

2.1.2 Concept-contextbenadering

De eerste commissie Schnabel heeft de concept-contextbenadering binnen het vakgebied maatschappijleer en maatschappijwetenschappen geïntroduceerd (Schnabel et al., 2007). In het eerste adviesrapport zegt de commissie dat zij naar aanleiding van de voorbeelden van het gebruik van de concept-contextbenadering bij andere vakken en de aanbevelingen van de KNAW (2003) tot de overtuiging is gekomen dat de benadering een hanteerbaar kader kan vormen voor het ‘nieuwe’ maatschappijwetenschappen. Specifiek noemt de commissie de mogelijkheid tot het verminderen van het gevoel overladen te zijn en het gevoel van versnippering bij leerlingen. Programma’s kunnen bovendien aantrekkelijker en actueler

gemaakt worden. In het bijzonder wordt de aansluiting genoemd die de benadering heeft op de dynamiek van de huidige kennismaatschappij. De maatschappij is dermate complex en veranderlijk dat het gevaar bestaat dat de inhoud van een vastgesteld examenprogramma na korte tijd niet meer bruikbaar is in de maatschappij. De concept-contextbenadering kan dit gevaar opvangen doordat concepten relatief continu van karakter zijn. Wanneer leerlingen concepten en vaardigheden beheersen en kunnen toepassen op verschillende contexten, dan bezitten leerlingen gereedschap dat niet alleen in vervolgopleidingen maar ook gedurende een langere periode in de maatschappij bruikbaar is. De insteek die specifiek bij het ‘nieuwe’ maatschappijwetenschappen zal worden gebruikt ten aanzien van de concept-contextbenadering houdt in dat de kennisbasis van het vak wordt gevormd door de concepten (Schnabel & Meijs, 2009). De eerste commissie Schnabel heeft gezegd dat de concepten niet alleen over een langere tijd houdbaar moeten zijn zodat het op allerlei verschillende contexten toepasbaar blijft maar dat de concepten het vak ook een eigen karakter moeten geven (Schnabel et al., 2007). Omdat binnen het vakgebied van maatschappijleer en maatschappijwetenschappen de maatschappelijke ontwikkelingen en veranderingen centraal staan moeten de concepten als geheel aansluiten op dit kader. De tweede commissie Schnabel verklaart dat het gebruik van concepten ook bijdraagt aan de mogelijkheden om analysevaardigheden op te nemen in het programma (Schnabel & Meijs, 2009). Het gebruik van de concept-contextbenadering draagt daardoor ook bij aan de verlegging van de focus van het vak. Analyse kan namelijk worden gestimuleerd doordat contexten niet afzonderlijk maar vanuit het kader van de concepten in samenhang bekeken worden.

De tweede commissie Schnabel omschrijft concepten als abstracte basisbegrippen die in samenhang het instrument vormen dat gebruikt kan worden om het vak eigen te maken (Schnabel & Meijs, 2009).⁵ Om het overzicht te behouden zijn de concepten onderverdeeld in hoofdconcepten en kernconcepten. In een adviesrapport van de zogenaamde Profielcommissies die zich over de inrichting van de tweede fase hebben gebogen naar aanleiding van het rapport van de KNAW (2003) wordt de concept-contextbenadering nader toegelicht (Bruning, Meijs & Veldhuis, 2006). Zij komen tot de volgende definitie van het begrip concept: ‘Concepten zijn basis- of grondbegrippen, zoals principes, beginselen, theorieën, ideeën, beelden, wetten, structuren of systemen, die basis en kader vormen voor de kennisopbouw in een discipline (Bruning, Meijs & Veldhuis, 2006, p. 145).’ In ditzelfde rapport wordt de effectiviteit van de concept-contextbenadering onderbouwd door te wijzen op het onderzoek waaruit is gebleken dat experts binnen vakgebieden het leren inrichten door informatie te ordenen rondom concepten.

Naast hoofd- en kernconcepten wordt in het adviesrapport van de tweede commissie Schnabel ook gewezen op contextspecifieke concepten. Deze zijn van belang om de specifieke context te kunnen begrijpen en om de kernconcepten te verhelderen en meer diepgang te geven. In de meest recente versies van de syllabi contextspecifieke concepten niet als zodanig benoemd (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b).

De tweede commissie Schnabel omschrijft contexten als concrete maatschappelijke thema’s, vraagstukken en processen, met een zekere actualiteitswaarde die leerlingen zicht bieden op de maatschappelijke werkelijkheid (Schnabel & Meijs, 2009). Voor het begrip context komt de eerder genoemde profielcommissie tot de volgende definitie: ‘Contexten zijn bruggen tussen de werkelijkheid en de concepten en vormen ook verbindingen tussen de concepten onderling. Er zijn verschillende contexten beschikbaar: maatschappelijke, beroepsgerichte, theoretische, experimentele en didactische contexten (Bruning, Meijs & Veldhuis, 2006, p. 146).’ Belangrijk bij contexten als hoofddomeinen van het examenprogramma is vooral dat de context geschikt is om de concepten daarop toe te passen

⁵ Een basisoverzicht van de hoofdconcepten en kernconcepten zoals opgenomen in de syllabi voor 2017 (havo) en 2018 (vwo) is te vinden in bijlage 1

(Schnabel et al., 2007). Voor het centrale examen geldt dat vanuit praktisch oogpunt is gekozen voor concrete contexten waar meerdere jaren naar gevraagd kan worden. De specifieke contexten waarop concepten toegepast kunnen worden kunnen concreet tot zeer abstract zijn (Schnabel & Meijs, 2009). Schnabel et al. (2007) geven aan dat op grond van actualiteitswaarde de concrete contexten die in het schoolexamen worden gebruikt geregeld verwisseld zouden kunnen worden. Het gebruik van contexten wordt onderbouwd door te verklaren dat concepten niet los staan van contexten waardoor concepten alleen in samenhang met contexten aangeboden kunnen worden.

Samenvattend kan gezegd worden dat de concept-contextbenadering vraagt om een compleet andere aanpak dan eerder werd gebruikt en daarom als basis genomen moet worden bij de opbouw van een nieuw programma. De vakspecifieke concepten die voor langere tijd houdbaar zijn vormen de basis van het vak waarbij het gebruik van deze concepten en toepassing op verschillende daarvoor geschikte contexten het uitgangspunt is. In de syllabi is bij de specificatie van de globale eindtermen bovendien een specifiek subdomein (A2: Concept contextbenadering) opgenomen dat de te beheersen vaardigheden in het kader van de concept-contextbenadering bevat (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b). De concept-contextbenadering vraagt dan ook niet alleen om een andere opbouw van het programma maar brengt ook specifieke implicaties met zich mee voor toetsing.

De concept-contextbenadering en toetsing

Wanneer getoetst moet worden in het kader van de concept-contextbenadering moet ten eerste rekening gehouden worden met het feit dat het examenprogramma vroegtijdig wordt vastgesteld en dat het een aantal jaren mee moet kunnen gaan (Schnabel & Meijs, 2009). Ook de voorgeschreven contexten moeten dus over een langere periode bruikbaar zijn. Een belangrijke reden om gebruik te maken van de concept-contextbenadering was volgens de eerste commissie Schnabel echter juist de actualiteitswaarde die vooral gewaarborgd kan worden door contexten te wisselen (Schnabel et al., 2007). In het rapport van de eerste commissie Schnabel wordt echter gezegd dat de actualiteitswaarde binnen een context gewaarborgd kan worden door wisselende casussen binnen eenzelfde context aan te dragen.

Verder heeft de syllabuscommissie een reeks voorbeelden gegeven voor de manier waarop verschillende denkvaardigheden getoetst kunnen worden in de concept-contextbenadering (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b). Een overzicht van de voorbeelden per categorie van denkvaardigheden zoals opgenomen in de syllabi voor 2017 (havo) en 2018 (vwo) is te vinden in bijlage 2. Het gebruiken van hoofdconcepten, kernconcepten en contexten staat hierbij centraal.

In het rapport waarin de concept-contextbenadering wordt aangedragen door de KNAW (2003) wordt in het kader van toetsing gezegd dat in het centraal schriftelijk eindexamen de kernconcepten en kernvaardigheden centraal moeten staan. Daarbij moet ruimte geboden worden aan creativiteit. Aan het centraal eindexamen moeten meer gedetailleerde eisen worden gesteld dan aan het schoolexamen. In het rapport van de KNAW (2003) wordt gezegd dat contexten die op zichzelf staan vooral bij het schoolexamen een belangrijke rol moeten spelen. Een relatief groot deel van het centraal eindexamen moet uit items bestaan waarin alleen concepten of concepten in combinatie met contexten een rol spelen. Het leggen van verbanden tussen concepten en contexten is in elk geval van groot belang. Zo goed als het gehele centrale examen moet in elk geval in het teken staan van de concept-contextbenadering. De overige items moeten tenminste betrekking hebben op een context.

2.1.3 Differentiatie

Zoals in de inleiding al naar voren kwam moet volgens Schnabel et al. (2007) differentiatie plaats vinden tussen havo en vwo ten aanzien van verschillen in het type leerling, de capaciteiten van leerlingen, de manier waarop wordt geleerd en de verschillen in opleiding- en beroepsperspectief.

Wat betreft beroeps- en studieperspectieven wijzen Schnabel et al. (2007) erop dat havoleerlingen vaak het beroepsonderwijs in gaan en uitvoerende functies zullen gaan bekleden en dat vwo-leerlingen vaker in het wetenschappelijk onderwijs terecht komen, wat hen vaak naar een meer leidinggevende functie zal leiden. Netjes, van de Werfhorst, Karsten, and Bol (2011) geven in dit kader aan dat het onderwijs bij havo meer gericht zou moeten zijn op vaardigheden die van belang zijn in het beroepsonderwijs terwijl het onderwijs bij vwo meer gericht zou moeten worden op academische vaardigheden. Met de verschillende beroeps- en studieperspectieven van havoleerlingen en vwo-leerlingen kan volgens Schnabel et al. (2007) rekening worden gehouden door een kwalitatief onderscheid te maken. Havoleerlingen zijn volgens Schnabel et al. (2007) vooral gericht op concrete oplossingen voor problemen en maatschappelijk geïnteresseerd terwijl vwo-leerlingen over het algemeen meer wetenschappelijk geïnteresseerd zijn waardoor zij ook open staan voor theoretische benaderingen. De tweede commissie Schnabel heeft dit onderbouwd met een onderzoek dat is uitgevoerd in naam van het Instituut voor sociaal-wetenschappelijk beleidsonderzoek en advies (IVA) (Schnabel & Meijs, 2009; Vermaas en Van der Linden, 2007). In deze studie kwam naar voren dat havoleerlingen minder intrinsiek gemotiveerd zijn voor de leerstof omdat ze zich minder goed kunnen concentreren en omdat ze een concreet doel nodig hebben om voor te leren. Vwo-leerlingen zijn meer intrinsiek gemotiveerd om leerstof te verwerven.

Gebaseerd op Michels (2006) geven Schnabel en Meijs (2009) aan dat havoleerlingen beschikken over minder vaardigheden om te reflecteren, plannen en zelfstandig te werken. Aansluiting bij de eigen ervaring, nut van de leerstof en het voorkomen van een te hoge mate van abstractie zijn daarom van groot belang. De vwo-leerling kan wel met abstracte theoretische kennis aan de slag. Uit de syllabus voor het examenjaar 2018 van vwo (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b) blijkt dat de syllabuscommissie de aanbevelingen van de tweede commissie Schnabel heeft overgenomen. In de syllabus is een theoretische inslag verwerkt doordat paradigma's zijn opgenomen die leerlingen moeten kunnen onderscheiden betreffende de hoofd- en kernconcepten, die leerlingen moeten herkennen in visies op maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen en van waaruit leerlingen redeneringen moeten kunnen opzetten.

Schnabel en Meijs (2009) stellen voor om de motivatie bij havoleerlingen te versterken door aansluiting te zoeken bij de eigen ervaringen of de eigen leefwereld van de leerlingen en door ervoor te zorgen dat de leerlingen direct het nut van een leeractiviteit inzien. In de syllabus voor het examenjaar 2017 van de havo is dit overgenomen door contexten te kiezen die in redelijke mate aansluiten op de beleevingswereld van de havoleerling (College voor Toetsen en Examens, 2014b). Omdat havoleerlingen meer productiegericht zijn en vwo-leerlingen meer betekenisgericht is bij havo gekozen voor contexten die niet alleen aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen maar die ook meer toepassingsgericht zijn en daarbij minder complex (Schnabel & Meijs, 2009). De contexten die bij vwo worden gebruikt zijn theoretisch en betreffen complexe maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen. Bovendien zijn de contexten bij havo nationaal georiënteerd en plaatsen de contexten bij vwo de Nederlandse situatie in internationaal perspectief (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b).

Hoewel verschillende contexten worden gebruikt bij havo en vwo wordt geen onderscheid gemaakt in de aan te leren concepten, aldus Schnabel en Meijs (2009). Wel wordt een ander uitwerkingsniveau verwacht. Zo wordt van vwo-leerlingen verwacht dat zij ook theoretische vergelijkingen kunnen maken op basis van de concepten.

In het adviesrapport van de eerste commissie Schnabel wordt aangegeven dat het niveau waarop denkvaardigheden toegepast kunnen worden voor havo en vwo zou moeten verschillen (Schnabel et al., 2007). Schnabel en Meijs (2009) maken wat betreft denkvaardigheden bovendien een duidelijk onderscheid tussen havo en vwo op het gebied van onderzoeksvaardigheden door bij vwo een extra domein ‘onderzoeksvaardigheden’ toe te voegen. Echter is in de syllabi weinig van dit verschil terug te zien (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b). Het enige verschil is dat het opzetten en uitvoeren van een onderzoek in de eindtermen bij vwo verder is uitgewerkt door het op te bouwen in fasen. In de syllabi wordt dan ook naar voren gebracht dat het verschil tussen havo en vwo tot uiting komt in de verschillende soorten contexten die worden aangeboden en in het beheersingsniveau van vaardigheden en de concepten (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b). Kortom, havoleerlingen en vwo-leerlingen moeten dezelfde denkvaardigheden kunnen gebruiken, maar de manier waarop en de context waarin deze gebruikt moeten worden is verschillend.

Dat differentiatie van belang is kan ook uit andere bronnen worden afgeleid. Zo spreekt Bosker (2005) uitvoerig over het gedifferentieerde systeem in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Daarbij haalt hij de volgende definitie aan: ‘het doen ontstaan van verschillen tussen delen (bijvoorbeeld scholen, afdelingen, klassen, subgroepen, individuele leerlingen) van een onderwijssysteem (bijvoorbeeld nationaal schoolwezen, scholengemeenschap, afdeling, klas) ten aanzien van één of meerdere aspecten (bijvoorbeeld doelstellingen, leertijd, instructiemethoden) (De Koning, 1973, p.3).’ Binnen klassenverband wordt gesproken over interne differentiatie en daarbuiten over externe differentiatie. Laatstgenoemde is in het kader van dit onderzoek van toepassing. Uit meerdere onderzoeken blijkt volgens Bosker (2005) dat vooral goed presterende leerlingen baat kunnen hebben bij externe differentiatie. Bosker (2005) geeft aan dat bij het stellen van doelen en de uiteindelijke toetsing rekening moet worden gehouden met differentiatie. Pas wanneer differentiatie hierin is ingebed kan het een succesvol effect hebben.

Samenvattend kan gesteld worden dat in het kader van het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen de verschillen tussen havo en vwo met betrekking tot het afwijkende beroeps- en studieperspectief, de verschillende interesses van de leerlingen op de verschillende niveaus, de focus die zij gebruiken en het verschil in capaciteit tot uitdrukking moeten komen in het onderwijs en bij toetsing. Als het gaat om toetsing kunnen daarbij een aantal aanvullende opmerkingen worden gemaakt.

Differentiatie en toetsing

Omdat havoleerlingen over minder leervaardigheden beschikken kan ten eerste gekozen worden voor gebruik van meer gesloten vraagformulering bij havoleerlingen en meer open vraagformuleringen bij vwo-leerlingen (Schnabel & Meijs, 2009; Schnabel et al., 2007). In het onderzoek van Michels (2006) komt naar voren dat havoleerlingen inderdaad meer (voor)gestructureerde vragen voorgelegd krijgen en minder vaak met probleemoplossing worden geconfronteerd. Met andere woorden, de havoleerling hoeft de beantwoording minder stappen te zetten. Voor eenzelfde vaardigheid wordt bij havo een lager beheersingsniveau verwacht.

Hiernaast geven Schnabel en Meijs (2009) aan dat verschil aangebracht kan worden in de hoeveelheid vragen of items waarin een ‘hogere’ denkvaardigheid aan bod komt. Schnabel en Meijs (2009) stellen voor dat bij havo vaker ‘lagere’ denkvaardigheden worden getoetst omdat havoleerlingen meer productiegericht zijn en reproductie levert productie op. Bij vwo

kunnen vaker complexe contexten gebruikt worden omdat vwo-leerlingen meer betekenisgericht zijn. Vragen of items waarin complexe contexten worden gebruikt zijn meer geschikt voor toepassing van ‘hogere’ denkvaardigheden, aldus Schnabel en Meijs (2009). Ook in het onderzoek van Michels (2006) wordt verklaard dat volgens SLO-vakspecialisten bij havo onder andere bij centrale toetsing meer reproductievragen worden gesteld en dat bij vwo meer constructieve vragen worden gesteld.

Niet alleen een verschil in denkvaardigheden maar ook een verschil in het soort context kan bij toetsing doorgevoerd worden (Schnabel & Meijs, 2009; Michels, 2006). Het onderscheid tussen havo en vwo kan gemaakt worden door meer concrete begrippen en contexten te gebruiken bij havo en meer abstracte begrippen en contexten bij vwo (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b). Bij de abstracte thema's die bij vwo worden gebruikt moet in sommige gevallen gebruik gemaakt worden van de theoretische paradigma's waardoor de vwo-leerling vaker op een meer abstract niveau moet redeneren (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b).

Het door Schnabel et al. (2007) en Schnabel en Meijs (2009) aangehaalde verschil in het niveau van leervaardigheden zou volgens Schnabel et al. (2007) bij toetsing tot slot ook naar voren kunnen komen door bij havo meer contextvragen te stellen en bij vwo meer conceptvragen. Het toepassen van een denkvaardigheid zou voor een havoleerling makkelijker kunnen zijn bij een contextvraag dan bij een conceptvraag omdat de havoleerling meer concreet is ingesteld en concepten meer algemeen van aard zijn (Schnabel & Meijs, 2009).

2.2 Eerder onderzoek

Eerder onderzoek naar de pilot maatschappijwetenschappen is uitgevoerd door SLO (Sluijsmans, 2014b). Dit betrof een evaluatie van de pilot in de periode 2010-2014 waarbij de focus lag op de haalbaarheid, uitvoerbaarheid en toetsbaarheid van de vernieuwde examenprogramma's voor havo en vwo. Voor dit onderzoek, waarin de analyse van centrale examens centraal staat, zijn vooral de conclusies met betrekking tot toetsbaarheid relevant. De evaluatievraag die hierbij geformuleerd is luidt: ‘In hoeverre zijn de uitwerkingen van de vernieuwing van het examenprogramma terug te zien in de school- en centrale examens voor havo en vwo? (Sluijsmans, 2014b, p. 7).’

Wat betreft de uitwerkingen van de vernieuwingen is gefocust op de concept-contextbenadering, het beheersingsniveau van analyseren en het verschil tussen havo en vwo (Sluijsmans, 2013; Sluijsmans, 2014a). Wat betreft de centrale examens gaat het om het centraal pilotexamen uit 2013 voor de havo in het eerste tijdvak en het centraal pilotexamen uit 2014 voor vwo in het eerste tijdvak. Deze examens zijn onderzocht door gebruik te maken van een paneldiscussie waaraan verscheidene experts van de pilot maatschappijwetenschappen hebben deelgenomen.

De eindconclusie van de evaluatie is dat de aansluiting van de toetsing op het beoogde leerplan matig en voor verbetering vatbaar is. In het eindrapport is gewezen op problemen met betrekking tot de vertaalslag van de concept-contextbenadering naar de examenitems. Gebleken is dat onvoldoende overeenstemming is bereikt over de wijze waarop een item, die de vernieuwingen weerspiegelt, geformuleerd zou moeten worden. Ook is in het rapport geconcludeerd dat ten opzichte van toetsing de verwerking van de vernieuwingen voor zowel het havo-examen als het vwo-examen niet het resultaat ‘goed’ wordt behaald. Genoemd worden een beperkt aantal conceptvragen en de interpretatie van beheersingsniveaus en de constructie van antwoordmodellen die tot onduidelijkheid kunnen leiden. Sluijsmans (2014b) stelt dat naarmate meer wordt geëxperimenteerd de vernieuwingen ook steeds beter getoetst zullen gaan worden.

Een conclusie die specifieke betrekking heeft op de verwerking van de vernieuwingen bij havo is dat een gebrek aan integratie van Domein A (vaardigheden) met de overige domeinen is geconstateerd (Sluijsmans, 2013). Hoewel veel discussie bestaat binnen het panel ten aanzien van het havo-examen uit 2013 (eerste tijdvak) over de typering van een item als een analysevraag bestaat overeenstemming over enerzijds het hoge aantal punten dat met een analysevraag gehaald kan worden en anderzijds de beperkte mate waarin het antwoordmodel punten toekent aan het gebruik van ‘hogere’ denkvaardigheden in het algemeen. Ten opzichte van het reguliere examen was het aantal abstracte vragen bij de havo relatief groot, werd Nederlands van een hoog niveau gebruikt in bronnen en werden wetenschappelijke definities aangehaald die havoleerlingen moeilijk vonden.

Een conclusie die specifiek ten aanzien van het vwo-examen is getrokken is dat een gebrekkige koppeling is gemaakt tussen onderzoeksvaardigheden en kernconcepten en dat geen of in elk geval nauwelijks verbanden gelegd moeten worden tussen verschillende domeinen, hoewel verbanden tussen verschillende kernconcepten wel gelegd moeten worden (Sluijsmans, 2014a). Ook wordt genoemd dat opdrachten in het vwo-examen in sommige gevallen zijn opgebouwd uit veel denkstappen van lager niveau waardoor het hogere denkniveau dat de opdracht als geheel doet vermoeden achterwege blijft. In het antwoordmodel wordt geen waardering toegekend aan het gebruik van ‘hogere’ denkvaardigheden. Het vwo-examen werd over het algemeen als minder pittig ervaren dan het havo-examen. De overige conclusies met betrekking tot toetsing hebben betrekking op wenselijkheid en dat is in het kader van dit onderzoek, waarin eindexamens worden geanalyseerd op inhoud, niet relevant.

SLO heeft in het kader van de hiervoor omschreven pilotevaluatie in 2013 een student van de lerarenopleiding Leraar Voortgezet Hoger Onderwijs Maatschappijleer en maatschappijwetenschappen (LVHOM) een afstudeeropdracht gegeven waarin deze student zich specifiek heeft gericht op een proefexamen uit september 2012, het centrale examen uit 2013, eerste tijdvak, en het centrale examen uit 2013, tweede tijdvak (Cinjee, 2013). De focus ligt in dit onderzoek op het aandeel conceptvragen en het aandeel contextvragen en daarnaast op het aandeel van de examenitems waarin verschillende beheersingsniveaus zoals omschreven in de taxonomie van Bloom worden aangesproken.

Gebleken is dat het aandeel conceptvragen respectievelijk 45, 33 en 30 procent betrof. Opgemerkt moet worden dat conceptvragen hier gedefinieerd zijn als de vragen waarin letterlijk naar een concept is gevraagd. Het aandeel van de beheersingsvragen van de hogere niveaus (analyseren en evalueren), zoals deze zijn omschreven in de taxonomie van Bloom in de destijds gehanteerde syllabus, bedroeg respectievelijk 18, 4 en 15 procent. Cinjee (2013) concludeert op basis hiervan dat bij de toekomstige ontwikkeling van examens vooral gefocust moet worden op het creëren van items waarin de concept-contextbenadering en het hogere denkniveau beter tot uitdrukking komen doordat een hogere denkvaardigheid ingezet moet worden om de wisselwerking tussen concepten en contexten tot uitdrukking te kunnen brengen.

Zowel deze bevindingen over eerder onderzoek als de bevindingen uit de literatuurstudie naar de drie grote vernieuwingen in het ‘nieuwe’ maatschappijwetenschappen zijn gebruikt om tot de onderzoeksvragen en de hypothesen voor het empirisch onderzoek te kunnen komen. In het volgende hoofdstuk zijn deze onderzoeksvragen en hypothesen uitgewerkt.

H3 Onderzoeksvragen

Alvorens de subvragen uiteen te zetten wordt in dit hoofdstuk eerst de algemene onderzoeksvraag opnieuw gepresenteerd. Naast de uiteenzetting van de subvragen is in dit hoofdstuk ook een uiteenzetting van de hypothesen te vinden.

3.1 Hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt als volgt:

- (a) In hoeverre toetsen de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2014 (beide tijdvakken) en 2015 (eerste tijdvak) de verschillende denkvaardigheden zoals deze zijn omschreven in de nieuwe syllabi van de centrale examens voor de pilotscholen (versies september 2014) en
- (b) hoe is daarbij de concept-contextbenadering tot uitdrukking gebracht in de vragen bij havo en vwo?

3.2 Subvragen

De drie vakvernieuwingen binnen maatschappijwetenschappen spelen een belangrijke rol bij de totstandkoming van de subvragen. Met dit onderzoek wordt immers de verwerking van de drie vernieuwingen in de eindexamens getoetst. Ten eerste is van belang dat ten aanzien van de examens uit 2014 inzichtelijk wordt gemaakt welke denkvaardigheden getoetst zijn (vernieuwing 1) en dat inzichtelijk wordt gemaakt op welke wijze de concept-contextbenadering is verwerkt in de examenitems (vernieuwing 2). Omdat in beide gevallen sprake is van categorisatie zijn deze twee onderdelen samengebracht in subvraag één. Zowel de categorisatie als de verantwoording van de categorisatie worden bij subvraag één behandeld. De derde vernieuwing, met betrekking tot differentiatie tussen havo en vwo, komt tot uitdrukking in subvraag twee. In deze subvraag worden de resultaten uit de categorisatie voor de havo-examens vergeleken met de resultaten uit de categorisatie voor de vwo-examens. In de derde en laatste subvraag staan de examens van het eerste tijdvak uit 2015 centraal. Deze examens worden op gelijksoortige manier geanalyseerd als de examens uit 2014 met als doel duidelijk te maken of de categorisatie houdbaar is en of zich ontwikkelingen hebben voorgedaan wat betreft de verwerking van de vernieuwingen.

De subvragen luiden als volgt:

1.
 - a. Hoe kunnen de examenitems uit de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2014 (havo en vwo, beide tijdvakken) worden ondergebracht in categorieën met betrekking tot denkvaardigheden en met betrekking tot het gebruik van de concept-contextbenadering op basis van de meest recente versies van de syllabi (september 2014)?
 - b. Welke criteria zijn gehanteerd om de items uit de centrale examens van 2014 (havo en vwo, beide tijdvakken) in categorieën met betrekking tot denkvaardigheden en het gebruik van concept-contextbenadering te plaatsen?
2. In hoeverre verschillen de examens havo en vwo uit 2014 (beide tijdvakken) van elkaar wat betreft het soort vragen dat is gesteld ten aanzien van de getoetste denkvaardigheden en de concept-contextbenadering?
3. In hoeverre kunnen de examenitems uit de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2015 (havo en vwo, eerste tijdvak) ingedeeld worden in het schema van categorieën dat is opgesteld aan de hand van de centrale examens uit 2014 en in hoeverre verschilt het havo-examen uit 2015 van het vwo-examen uit 2015 wat betreft het soort vragen dat is gesteld ten aanzien van de getoetste denkvaardigheden en de concept-contextbenadering?

3.3 Hypothesen

In schema 1 zijn de op basis van het theoretisch kader opgestelde hypothesen te vinden. De hypothesen zijn gebaseerd op aannames van de in het theoretisch kader aangehaalde auteurs.

Schema 1- Hypothesen

Hypothesen ten aanzien van subvraag 1
1. Met betrekking tot denkvaardigheden zijn de items uit de examens van 2014 in te delen in de categorieën ‘memoriseren, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren’, ‘lagere denkvaardigheden, transfer, kritisch denken en probleemoplossing’ en ‘verwerven en integreren van nieuwe kennis, verbreden en verdiepen van bestaande kennis en toepassen van kennis’.
1a Tussen de 80% en 90% van de items toetst een ‘hogere’ denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom (begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren of creëren).
1b Tussen de 70% en 80% van de items toetst een ‘hogere’ denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden van Brookhart (transfer, kritisch denken of probleemoplossing).
1c Tussen de 60% en 70% van de items toetst een ‘hogere’ denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden van Marzano (verbreden en verdiepen van bestaande kennis of toepassing van kennis in betekenisvolle situaties).
1d Tussen de 60% en 100% van de items die ‘hogere’ denkvaardigheden toetsen presenteren een bron die de kandidaat tot nadenken zet en die door de kandidaat gebruikt moet worden. De bron kan aangemerkt worden als context.
2. Met betrekking tot de concept-contextbenadering zijn de examenitems in te delen in de categorieën ‘geen concepten of contexten’, ‘alleen concepten’, ‘alleen contexten’ en ‘concepten en contexten’ en de categorieën ‘geen concept-contextbenadering’ en ‘wel concept-contextbenadering’.
2a In 90% tot 100% van de items komen concepten, contexten of beiden voor.
2b In 80% tot 90% van de items komen concepten of concepten en contexten voor.
2c In 0% tot 20% van de items komen alleen contexten op zichzelf voor zonder dat concepten hieraan te pas komen.
2d Tussen de 40% en 60% van de items is van het soort waarin de kandidaat verbanden tussen concepten en contexten moet leggen.
Hypothesen ten aanzien van subvraag 2
3. Het havo-examen verschilt van het vwo-examen wat betreft het beheersingsniveau van vaardigheden, de frequentie van ‘lagere’ en ‘hogere’ denkvaardigheden, de frequentie van concepten en contexten en het abstractieniveau van contexten.
3a Het havo-examen bevat relatief meer gestructureerde vragen dan het vwo-examen.
3b Het vwo-examen bevat relatief meer items waarmee ‘hogere’ denkvaardigheden worden getoetst dan het havo-examen.
3c Het havo-examen bevat relatief meer items waarin een context een rol speelt dan het vwo-examen.
3d Het vwo-examen bevat relatief meer items waarin een hoofd- en/of kernconcept een rol speelt dan het havo-examen.
3e Het havo-examen bevat relatief meer concrete contexten dan het vwo-examen.
Hypothesen ten aanzien van subvraag 3
4. De categorieën waarin de examenitems uit de centrale examens van 2015 ingedeeld kunnen worden ten aanzien van denkvaardigheden zijn ‘memoriseren, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren’, ‘transfer, kritisch denken en probleemoplossing’ en ‘verwerven en integreren van nieuwe kennis, verbreden en verdiepen van bestaande kennis, toepassen van kennis en reflectie’.

4a	Tussen de 80% en 90% van de items toetst een 'hogere' denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom (begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren of creëren).
4b	Tussen de 70% en 80% van de items toetst een 'hogere' denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden van Brookhart (transfer, kritisch denken of probleemoplossing).
4c	Tussen de 60% en 70% van de items toetst een 'hogere' denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden van Marzano (verbreden en verdiepen van bestaande kennis of toepassing van kennis in betekenisvolle situaties).
4d	Tussen de 80% en 100% van de items die 'hogere' denkvaardigheden toetsen presenteren een bron waarover de kandidaat na kan denken. Met andere woorden, er wordt een context aangeboden.
5.	Met betrekking tot de concept-contextbenadering zijn de examenitems in te delen in de categorieën 'geen concepten of contexten', 'alleen concepten', 'alleen contexten' en 'concepten en contexten' en de categorieën 'geen concept-contextbenadering' en 'wel concept-contextbenadering'.
5a	Tussen de 90% en 100% van de items spelen concepten, contexten of beiden een rol.
5b	In 80% tot 90% van de items komen concepten of concepten en contexten voor.
5c	In 0% tot 20% van de items spelen alleen contexten een rol zonder dat concepten hieraan te pas komen.
5d	Tussen de 40% en 60% van de items is van het soort waarin de kandidaat verbanden tussen concepten en contexten moet leggen.
6.	Het havo-examen verschilt van het vwo-examen wat betreft het beheersingsniveau van vaardigheden, de frequentie van 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden, de frequentie van concepten en contexten en het abstractieniveau van contexten.
6a	Het havo-examen bevat relatief meer gestructureerde vragen dan het vwo-examen.
6b	Het vwo-examen bevat relatief meer items waarmee 'hogere' denkvaardigheden worden getoetst dan het havo-examen.
6c	Het havo-examen bevat relatief meer items waarin een context een rol speelt dan het vwo-examen.
6d	Het vwo-examen bevat relatief meer items waarin een hoofd- en/of kernconcept een rol speelt dan het havo-examen.
6e	Het havo-examen bevat relatief meer concrete contexten dan het vwo-examen.

Ten aanzien van denkvaardigheden is de aanname als uitgangspunt genomen dat bij toetsing sprake moet zijn van een gelijke verdeling over de verschillende categorieën. Bij hypothese 1d en 4d is gekozen voor de grenspercentages van 80% tot 100% vanwege de aanname dat een ruime meerderheid van de items in de daarbij omschreven categorie zou moeten passen. Omdat in het theoretisch kader genoemd is dat elk item een concept, context of beiden zou moeten bevatten is bij hypothese 2a en 5a gekozen voor grenspercentages van 90% tot 100%. Bij hypothese 2b en 5b is gekozen voor grenspercentages van 80% tot 90% vanwege de aanname dat concepten centraal moeten staan in het centrale examen hoewel niet het gehele examen uit concepten zou moeten bestaan. Bij hypothese 2c en 5c is gekozen voor de grenspercentages van 0% tot 20% omdat naar voren is gebracht dat op zichzelf staande contexten volledig aan het schoolexamen voorbehouden moeten worden. Tot slot heeft de aanname dat in veel maar niet in alle items sprake moet zijn van een wisselwerking tussen concepten en contexten, geleid tot grenspercentages van 40% tot 60% bij hypothese 2d en 5d.

De hier opgestelde tentatieve hypothesen worden slechts als richtlijn gebruikt. Het is immers niet uit te sluiten dat de aannames van de in het theoretisch kader aangehaalde auteurs discutabel zijn. In het volgende hoofdstuk wordt de methode van onderzoek nader uitgewerkt.

H4 Methode

Zoals in het vorige hoofdstuk is aangekondigd wordt in dit hoofdstuk de methode van onderzoek behandeld. Na een algemene beschouwing van de procedure wordt in de tweede paragraaf toegelicht welke instrumenten bij het empirisch onderzoek zijn gebruikt. De zelf ontworpen instrumenten worden in de derde paragraaf van dit hoofdstuk gepresenteerd. Het gaat daarbij om de schema's die als basis zijn gebruikt bij de analyse. Tot slot worden de beperkingen van dit onderzoek ten aanzien van validiteit en betrouwbaarheid in overweging genomen.

4.1 Procedure

Dit onderzoek is evaluatief van aard (Baarda en De Goede, 2006). De objecten van evaluatie zijn de examens van de pilot maatschappijwetenschappen. De focus ligt in dit onderzoek op de drie in de inleiding aangehaalde vernieuwingen, namelijk het toepassen van verschillende soorten denkvaardigheden, het gebruik van de concept-contextbenadering en het aanbrengen van een kwalitatief verschil tussen havo en vwo op basis van verschillende criteria. Het overkoepelende doel van de evaluatie is om in kaart te brengen in hoeverre de pilotexamens een representatie vormen van dat wat het vernieuwde vak maatschappijwetenschappen volgens de adviescommissies en de syllabuscommissies in zou moeten houden.

Ten eerste heeft een literatuurstudie plaatsgevonden. Deze literatuurstudie diende ter verduidelijking van de te onderzoeken onderdelen. In de eerste plaats is in kaart gebracht welke denkvaardigheden getoetst zouden moeten worden. Ten tweede is de concept-contextbenadering geconcretiseerd. Tot slot is aandacht besteed aan het verschil dat gemaakt zou moeten worden tussen havo en vwo. Bij deze literatuurstudie zijn de adviesrapporten van de commissies Schnabel, die zich bezig hebben gehouden met de ontwikkeling van het nieuwe programma, van groot belang geweest (Schnabel et al., 2007; Schnabel & Meijs, 2009). Ook zijn de meest actuele versies van de syllabi geraadpleegd (College voor Toetsen en Examens, 2014a, 2014b). Het adviesrapport van de in 2005 ingestelde commissie Schnabel, waarin de drie belangrijke vernieuwingen van het nieuwe examenprogramma gepresenteerd zijn, is als uitgangspunt genomen. De tweede commissie Schnabel heeft deze zaken verder uitgewerkt en bovendien een aantal aanpassing gedaan ten aanzien van het eerste adviesrapport. In de meest recente versies van de syllabi wordt duidelijk hoe deze pijlers tot uitdrukking zijn gebracht in het programma. Naast deze rapporten is ter aanvulling literatuur aangehaald die meer specifiek betrekking heeft op de drie onderwerpen. Omdat dit onderzoek gericht is op de centrale examens is in de literatuurstudie in het bijzonder aandacht besteed aan summatieve toetsing.

Na de inventarisatie van de wijze waarop denkvaardigheden, de concept-contextbenadering en het verschil tussen havo en vwo in toetsen tot uitdrukking gebracht zouden moeten worden, is onderzocht hoe de drie vernieuwingen daadwerkelijk in de examens zijn verwerkt. Dit is gedaan op basis van een documentanalyse waarbij de examenitems uit de te analyseren examens aangemerkt kunnen worden als onderzoekseenheden. De beantwoording van de onderzoeksvraag is opgedeeld in drie subvragen. Ten eerste zijn de examens uit 2014 geanalyseerd. Daarvoor is in de eerste plaats de frequentie onderzocht van de typen denkvaardigheden die met de examenitems worden getoetst en de frequentie van de examenitems waarin de concept-contextbenadering tot uitdrukking is gebracht. Ook de samenhang tussen denkvaardigheden en de mate waarin de concept-contextbenadering tot uitdrukking is gebracht zijn hierbij onderzocht. Dit vormt gezamenlijk de beantwoording van subvraag 1. Ten tweede is een vergelijking gemaakt tussen de frequentie van denkvaardigheden en tussen de frequentie van items waarin concepten en contexten zijn gebruikt in de havo-examens en de vwo-examens. Hieraan toegevoegd is ook een inventarisatie van het aantal items dat aangemerkt kan worden als moeilijk te

beantwoorden vraag en een onderzoek naar de frequentie van het aantal concrete en abstracte contexten bij de havo-examens en de vwo-examens. Hiermee is subvraag 2 beantwoord. Ten derde is subvraag 3 beantwoord door het gehele proces te herhalen voor de examens van het eerste tijdvak uit 2015. Op deze wijze kon het raamwerk, dat is gecreëerd bij subvraag 1 en 2, getoetst worden. Belangrijk hierbij was de vraag of in de examens van 2015 de drie vernieuwingen beter zijn verwerkt dan in de examens van 2014 het geval was.

Bij de analyse ter beantwoording van subvraag 2 en subvraag 3 zijn de beschrijvingen van de denkvaardigheden en de concept-contextbenadering bij de havo en bij het vwo uit de meest recente syllabi (versies september 2014), die zijn aangepast op basis van de evaluatie van SLO, als uitgangspunt genomen (Sluijsmans, 2014b). Sluijsmans (2014b) stelt namelijk dat op basis hiervan tot een betere toetsing kan worden gekomen. De syllabi die van toepassing waren bij de te analyseren examens zijn enkel gebruikt als bron om vast te kunnen stellen wat kandidaten aangedragen hebben gekregen en welke elementen in de examens voor de kandidaten nieuw zijn geweest.⁶ Naast de syllabi zijn bij de analyse zowel de examenitems, de daarbij behorende bijlagen en het correctievoorschrift geraadpleegd. Per item is de informatie uit de verschillende bronnen in beschouwing genomen. Vervolgens is per item onderzocht in welke categorie deze het best geplaatst kon worden. Voor elke categorisatie die plaats moest vinden is dit laatste proces herhaald.

De analyse ter beantwoording van subvraag 2 en ter beantwoording van subvraag 3 is in tien stappen op te delen. De analyse is gestart met het categoriseren van denkvaardigheden voor de examens uit 2014 voor respectievelijk de gereviseerde taxonomie van Bloom (stap 1), de indeling van Brookhart (stap 2) en de dimensies van Marzano (stap 3). In de vierde stap zijn alle examenitems gecategoriseerd ten aanzien van het gebruik van concepten en contexten. De vijfde stap hield een inventarisatie in van de items die wel en die niet volledig de concept-contextbenadering verwerkt hadden. Ten zesde is gekeken naar de samenhang tussen de denkvaardigheden en de verwerking van de concept-contextbenadering. Vervolgens heeft een vergelijking van de havo-examens ten opzichte van de vwo-examens uit 2014 plaats gevonden. Daarbij is onderzocht of een verschil bestond in de frequentie van makkelijk en moeilijk te beantwoorden vragen (stap 7). Verder is gekeken naar het verschil in de frequentie van examenitems waarin ‘lagere’ en ‘hogere’ denkvaardigheden worden getoetst (stap 8). En is de frequentie van vragen waarin concepten een rol spelen en waarin contexten een rol spelen onderzocht (stap 9). En als tiende en laatste stap is het verschil in frequentie van concrete en abstracte contexten in kaart gebracht.

4.2 Instrumenten

De instrumenten die in dit onderzoek voor het analyseren zijn gebruikt zijn zelf ontworpen analyseschema's. Op basis van het theoretisch kader is een ontwerp gemaakt van de instrumenten. De te analyseren categorieën zijn afgeleid van de hypothesen die op basis het theoretisch kader tot stand zijn gekomen. Het betreft zes hypothesen die ieder zijn uitgewerkt in verschillende onderdelen. Niet alleen de omschrijving van de drie vernieuwingen maar ook

⁶ Het betreft de volgende syllabi:

- werkversie syllabus maatschappijwetenschappen voor de pilotscholen havo – augustus 2012
- werkversie syllabus maatschappijwetenschappen voor de pilotscholen vwo – juli 2011
- werkversie syllabus maatschappijwetenschappen voor de pilotscholen havo voor CE 2015 – augustus 2013
- werkversie syllabus maatschappijwetenschappen voor de pilotscholen vwo voor CE 2015 – augustus 2012

Bron: https://www.hetcvte.nl/item/maatschappijwetenschappen_havo_en

de paragrafen waarin de implicaties voor toetsing ten aanzien van de afzonderlijke onderwerpen zijn beschreven zijn van belang geweest voor de totstandkoming van de hypothesen. Hierin wordt namelijk concreet aangegeven welke elementen in een toets terug te zien moeten zijn om recht te kunnen doen aan het desbetreffende vernieuwingselement. Denkvaardigheden vormen een bijzonder thema omdat deze op verschillende wijze opgedeeld kunnen worden. Ik verwacht dan ook dat de examenitems in de verschillende categorieën van drie verschillende indelingen geplaatst kunnen worden. Het betreft de categorieën ‘memoriseren, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren’, ‘transfer, kritisch denken en probleemoplossing’ en ‘verwerven en integreren van nieuwe kennis, verbreden en verdiepen van bestaande kennis, toepassen van kennis en reflectie’. Doordat meerdere indelingen in dit onderzoek meegenomen zijn kan onderzocht worden of de verschillende indelingen eenzelfde beeld geven van het onderscheid tussen ‘lagere’ en ‘hogere’ denkvaardigheden. De analyseschema’s zijn tijdens het analyseren verder aangescherpt en uitgebreid. In de volgende paragraaf worden de uiteindelijk gehanteerde categorisatieschema’s gepresenteerd.

4.3 Analyse

Ten eerste zijn de havo-examens 2014, eerste en tweede tijdvak, en de vwo-examens 2014, eerste en tweede tijdvak, geanalyseerd. Om antwoord te kunnen geven op de eerste twee subvragen is de analyse opgedeeld in tien delen. Hieronder wordt elk onderdeel toegelicht. Elk onderdeel, of categorisatie, bestaat uit één of enkele schema’s. Per schema zijn alle examenitems uit de voornoemde examens in beschouwing genomen en in de bijpassende categorie geplaatst. In het resultatenhoofdstuk wordt nader ingegaan op de exacte criteria voor de indeling in categorieën omdat dit gepaard gaat met de beantwoording van subvraag 1b. Na afloop van de analyse van de examens uit 2014 zijn ook de examens van het eerste tijdvak uit 2015 geanalyseerd op basis van dezelfde categorisatie onderdelen en schema’s.

Subvraag 1

De eerste subvraag bestond uit twee onderdelen en luidt als volgt:

- a. Op welke wijze kunnen de examenitems uit de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2014 (havo en vwo, beide tijdvakken) worden ondergebracht in categorieën met betrekking tot denkvaardigheden en met betrekking tot het gebruik van de concept-contextbenadering op basis van de meest recente versies van de syllabi (september 2014)?
- b. Welke criteria zijn gehanteerd om de items uit de centrale examens van 2014 (havo en vwo, beide tijdvakken) in categorieën met betrekking tot denkvaardigheden en het gebruik van concept-contextbenadering te plaatsen?

Om antwoord te kunnen geven op deze twee deelvragen zijn categorisatie 1 tot en met categorisatie 6 tot stand gebracht.

Categorisatie 1:

Ten eerste wordt de gereviseerde taxonomie van Bloom gebruikt zoals omschreven door Anderson et al. (2001, p. 28) waarin een onderscheid gemaakt wordt tussen de volgende categorieën:

Bloom 1 - Memoriseren
 Bloom 2 - Begrijpen
 Bloom 3 - Toepassen
 Bloom 4 - Analyseren
 Bloom 5 - Evalueren
 Bloom 6 - Creëren

Het schema Denkvaardigheden in de Gereviseerde Taxonomie van Bloom, zoals te vinden in bijlage 2, is als uitgangspunt genomen om de items in te delen in categorieën. In bijlage 3 is een verdere uitwerking van dit schema te vinden dat tot stand is gekomen op basis van de items die zijn geanalyseerd. Bij het plaatsen van de items in de categorieën is niet alleen geredeneerd vanuit het schema maar is ook de nadere uitwerking van de categorieën zoals omschreven door Anderson et al. (2001) in beschouwing genomen. Anderson et al. (2001) onderscheiden de eerste categorie, namelijk memoriseren, nadrukkelijk van de overige categorieën. De overige categorieën kenmerken zich door het feit dat ze allen betrekking hebben op het vermogen om de aangeleerde kennis te gebruiken om nieuwe problemen op te lossen, nieuwe vragen te beantwoorden of om het leren van nieuwe onderwerpen mogelijk te maken, aldus Anderson et al. (2001). Om die reden wordt in dit onderzoek de categorie memoriseren aangemerkt als ‘lagere’ denkvaardigheid en de overige categorieën als ‘hogere’ denkvaardigheden. Om de categorisatie in de indeling van de gereviseerde taxonomie van Bloom goed te kunnen onderbouwen zijn niet alleen de hoofdcategorieën maar ook de subcategorieën tijdens de analyse in beschouwing genomen. Om de analyse goed te kunnen uitvoeren zijn de categorieën in schema 2 samengevoegd.

Schema 2 - Categorieën in de gereviseerde taxonomie Bloom

Memoriseren	Herkennen
	Herinneren
Begrijpen	Interpreteren
	Voorbeelden geven
	Classificeren
	Samenvatten
	Afleiden
	Vergelijken
	Verklaren
Toepassen	Uitvoeren
	Implementeren
Analyseren	Differentiëren
	Organiseren
	Attribueren
Evalueren	Controleren
	Bekritisieren
Creëren	Genereren
	Plannen
	Produceren

Kenmerkend aan de eerste categorie uit de taxonomie, memoriseren, is volgens Anderson et al. (2001) dat het materiaal dat centraal staat niet van vorm verandert. In deze categorie staat de aangeleerde kennis centraal. Deze aangeleerde kennis moet opgehaald worden door de leerling. In sommige gevallen wordt bronmateriaal aangehaald op basis waarvan de aangeleerde kennis opgehaald moet worden. Onderdelen die binnen de categorie memoriseren

zijn te plaatsen zijn herkennen en herinneren. Anderson et al. (2001) noemen specifieke voorbeelden van het soort items dat geplaatst kan worden onder het onderdeel herkennen, namelijk vragen naar verificatie, matching en geforceerde keuze. Bij herinneren wordt door Anderson et al. (2001) specifiek gewezen op het feit dat in het item een aanwijzing wordt gegeven dat de kandidaat ertoe doet bewegen om de juiste aangeleerde kennis naar boven te halen.

Kenmerkend voor de tweede categorie, namelijk begrijpen, is dat leerlingen in staat worden geacht om betekenis te verlenen aan aangeleerde informatie door zowel schriftelijk als mondeling of grafisch daarover te communiceren. Tijdens de betekenisverlening worden connecties gelegd met eerder opgedane kennis. Onderdelen binnen deze categorie zijn interpreteren, voorbeelden geven, classificeren, samenvatten, afleiden, vergelijken en verklaren.

Anderson et al. (2001) omschrijven toepassen als procedures die worden gebruikt om oefeningen uit te kunnen voeren of om problemen op te lossen. Onderdelen binnen deze categorie zijn uitvoeren en implementeren.

Analyseren wordt door Anderson et al. (2001) omschreven als het opbreken van informatie stukjes waarbij gezocht wordt naar de relatie tussen de stukjes en de overkoepelende structuur. Categorieën hierbinnen zijn differentiëren, organiseren en attribueren. De context staat hier centraal.

Evalueren houdt volgens Anderson et al. (2001) in dat beoordelingen worden toegekend aan gegeven informatie aan de hand van criteria en standaarden op zowel kwantitatief als kwalitatief gebied. Evalueren kan bestaan uit controleren en uit bekritisieren. Voor en nadelen van een product of operatie worden afgewogen.

Bij de laatste categorie die door Anderson et al. (2001) wordt beschreven, namelijk creëren, gaat het om het samenvoegen van stukjes informatie tot een coherent of functioneel geheel. De leerling brengt een nieuw product tot stand door informatie te synthetiseren in een geheel. Daarmee is het eindproduct meer dan de elementen waaruit het product is opgebouwd. Drie fasen kunnen onderscheiden worden, namelijk representeren, planning van de oplossing de uitvoering van de oplossing. Deze drie fasen worden ook wel aangemerkt als genereren, plannen en produceren.

Categorisatie 2:

Ten tweede wordt een indeling gemaakt op basis van het onderscheid dat wordt gemaakt door Brookhart (2010) ten aanzien van ‘hogere’ denkvaardigheden. Daarin worden de volgende categorieën onderscheiden.

Brookhart 1 - Lagere denkvaardigheden

Brookhart 2 - Transfer

Brookhart 3 - Kritisch denken

Brookhart 4 - Probleemoplossing

Brookhart (2010) concentreert zich op de ‘hogere’ denkvaardigheden. Een denkvaardigheid kan aangemerkt worden als een ‘hogere’ denkvaardigheid wanneer sprake is van het zogenaamde transfer. Naast transfer onderscheid Brookhart twee bijzondere vormen van ‘hogere’ denkvaardigheden, namelijk kritisch denken en probleemoplossing. Ten behoeve van de analyse zijn de categorieën in schema 3 overzichtelijk weergegeven.

Schema 3 - Categorieën van Brookhart

Lagere denkvaardigheid
Transfer
Kritisch denken
Probleem oplossing

Brookhart (2010) koppelt haar definitie van transfer aan dat wat Anderson en Krathwohl (2001) betekenisvol leren noemen. Anderson et al. (2001) merken de tweede tot en met de zesde categorie van cognitieve processen aan als transfer. Volgens Brookhart gaat het bij transfer om vragen waarbij een leerling moet laten zien dat hij of zij in staat is om te denken. De leerling kan de kennis en vaardigheden die zijn ontwikkeld tijdens het leren toepassen op nieuwe contexten. De leerling moet in staat zijn om het geleerde te relateren aan andere elementen dan de elementen die bij het leerproces al zijn aangedragen om aan het geleerde te relateren. Het leven buiten school kan gezien worden als een serie van transfer activiteiten.

Kritisch denken omschrijft Brookhart (2010) ook wel als het vermogen van leerlingen om wijze oordelen of beargumenteerde kritiek te produceren. De leerling moet maatschappelijke, persoonlijke en professionele dilemma's begrijpen en wijsheid gebruiken om over die dilemma's te kunnen beslissen. Wanneer in een item een keuze moet worden gemaakt door de leerling is vaak sprake van een dilemma. Als voorbeelden noemt Brookhart (2010) het beoordelen van de betrouwbaarheid van een bron en het identificeren van achterliggende assumpties. Processen die zich kunnen afspelen zijn het verkennen van gezichtspunten, redeneren, bevragen en onderzoeken, observeren en beschrijven, vergelijken en relateren en het vinden van complexiteit.

Hoewel probleemoplossing volgens Brookhart (2010) in elke vraag een rol speelt, zeker wanneer het gaat om hogere denkvaardigheden, omschrijft Brookhart (2010) een specifiek soort vraag dat in deze categorie geplaatst zou moeten worden. Het gaat om items waarbij de leerling moet laten zien dat hij of zij over het vermogen beschikt om problemen te identificeren en op te lossen. De vraag kan daarbij betrekking hebben op een probleem dat al geformuleerd is of een vraag waarin het probleem nog zelf geformuleerd moet worden. In elk geval kan de oplossing aangemerkt worden als nieuw, iets wat de leerling zelf bedacht heeft.

Categorisatie 3:

Het derde onderscheid bestaat uit de dimensies uit het model van Marzano die volgens Marzano en Miedema (2005) van toepassing kunnen zijn op summatieve toetsing. Het betreft de volgende categorieën:

Marzano 1 – Dimensie 2: Verwerven en integreren van nieuwe kennis

Marzano 2 – Dimensie 3: Verbreden en verdiepen van bestaande kennis

Marzano 3 – Dimensie 4: Toepassing van kennis in betekenisvolle situaties

Bij het categoriseren van de items in de dimensies van Marzano is de nadere toelichting van Marzano en Miedema (2005) in beschouwing genomen. De eerste dimensie (motivatie) en de vijfde dimensie (reflectie) worden gezien als voorwaarden voor succesvol leren en zijn daarom buiten beschouwing gelaten. Bij motivatie gaat het om de positieve houding van de leerling ten aanzien van het leren en bij reflectie gaat het om de reflectieve vaardigheden van de leerling ten aanzien van het eigen leerproces. De overige dimensies betreffen leerprocessen. Bij summatieve toetsing spelen zich geen dermate complexe leerprocessen af zoals in de dimensies is omschreven. Een item kan dan ook niet een leerproces uit een dimensie als zodanig toetsen. Wel kan per examenitem onderzocht worden welk leerproces wordt verondersteld plaats te hebben gevonden voorafgaand aan het examen om tijdens het

examen een antwoord te kunnen geven op het examenitem. De examenitems worden dus bijvoorbeeld ingedeeld in Marzano 1 als de leerprocessen die in de tweede dimensie omschreven zijn verondersteld worden plaats te hebben gevonden voorafgaand aan het examen. In het bij de analyse gehanteerde schema 4 zijn de categorieën overzichtelijk weergegeven.

Schema 4 - Dimensies van Marzano

Dimensie 2 (<i>integreren en verwerven van nieuwe kennis</i>)
Dimensie 3 (<i>verbreden en verdiepen bestaande kennis</i>)
Dimensie 4 (<i>kennis toepassen in betekenisvolle situaties</i>)

De tweede dimensie uit de door Marzano en Miedema (2005) omschreven taxonomie is de dimensie ‘verwerven en integreren van nieuwe kennis’. In deze dimensie wordt een onderscheid gemaakt tussen inhoudelijke kennis enerzijds en vaardigheden anderzijds. Het gaat bij de laatste groep om zowel motorische als mentale handelingen. Bij de uitvoering van vaardigheden binnen deze dimensie is van belang dat de vaardigheden altijd gekoppeld zijn aan het doorlopen van verschillende stappen. Items die betrekking hebben op het controleren of integreren van kennis kunnen ingedeeld worden bij de tweede dimensie.

Binnen de derde dimensie ‘verbreding en verdieping van bestaande kennis’ wordt door Marzano en Miedema (2005) een onderscheid gemaakt tussen de vaardigheden vergelijken, classificeren, abstraheren, induceren, deduceren, het onderbouwen van een stelling, analyseren van fouten en analyseren van perspectieven. Deze vaardigheden zijn bedoeld om inzichten te ontwikkelen die toegepast kunnen worden op nieuwe situaties.

De vierde dimensie die door Marzano en Miedema (2005) is beschreven, namelijk ‘kennis toepassen in betekenisvolle situaties’, heeft betrekking op het doen van onderzoek. Processen die daarbij horen zijn beslissen, probleem oplossen, ontwerpen en het analyseren van systemen. Het gaat erom dat leerlingen in deze dimensie zelf denken over een onderwerp.

Categorisatie 4:

Niet alleen het gebruik van hogere denkvaardigheden maar ook het gebruik van de concept-contextbenadering zoals de commissies Schnabel deze omschreven hebben (Schnabel et al., 2007; Schnabel & Meijs, 2009) staat centraal in het nieuwe programma. Omdat sprake kan zijn van items die niet volledig aansluiten op het doel van de concept-contextbenadering zoals aangedragen door de KNAW (2003) maar wel raakvlakken tonen met de benadering doordat concepten en contexten een rol spelen wordt ten eerste een onderscheid gemaakt in verschillende soorten vragen die met concepten en/of contexten te maken hebben.

1. Geen concepten of contexten
2. Alleen concepten
3. Alleen contexten
4. Concepten en contexten

De concepten zijn terug te vinden in bijlage 1. Voor de derde categorie, contexten, is een ruime definitie aangehouden. De KNAW (2013) gaf aan dat aan de hand van een context verbanden gelegd kunnen worden tussen concepten. Informatie wordt dan ook al snel als context aangemerkt. Het kan gaan om informatie die in de syllabus als context is aangemerkt maar het kan ook gaan om nieuwe informatie in een examenitem dat door de kandidaat gebruikt moet worden. Bij de categorisatie is zelfs informatie als context aangemerkt wanneer concepten wel aan de basis staan van de informatie maar niet nadrukkelijk genoemd worden. Alle informatie over maatschappelijke gebeurtenissen, instituties, beleid, maatschappelijke

verschijnselen en ontwikkelingen kan immers teruggevoerd worden op de concepten. Deze concepten vormen immers de basis van het vak en elke context kan hieraan gekoppeld worden. Ook wanneer informatie in een item is opgenomen die als contextkennis uit de syllabus kan worden aangemerkt is er daarom voor gekozen om het item in te delen als item waarbij contexten gebruikt moeten worden in plaats van als conceptkennis.⁷ De vierde categorisatie heeft gelijktijdig met de vijfde categorisatie plaats gevonden. Na de vijfde categorisatie is het schema te vinden dat is gehanteerd tijdens de analyse ten aanzien van deze beide onderdelen.

Categorisatie 5:

De omschrijving van de concept-contextbenadering door de KNAW (2013) benadrukt echter dat van de benadering sprake is wanneer tussen concepten en contexten connecties moeten worden gelegd. Daarom wordt ook een onderscheid gemaakt in items die geen volledige aansluiting hebben bij de concept-contextbenadering en items die wel volledig aansluiten op het doel dat aan de concept-contextbenadering ten grondslag ligt.

1. Geen concept-contextbenadering
2. Wel concept-contextbenadering

Een item wordt ingedeeld in de categorie ‘wel concept-contextbenadering’ wanneer het aansluit op de omschrijving van de benadering door de KNAW (2003). Bij de concept-contextbenadering worden concepten toegepast op contexten. In de syllabi wordt niet vastgelegd welke contexten dit zijn. Een kandidaat moet concepten op elke willekeurige context kunnen toepassen. Wanneer dus een concept moet worden gebruikt en de kandidaat gelijktijdig vanuit een context moet redeneren is wel sprake van de concept-contextbenadering. Belangrijk ten aanzien van de concept-contextbenadering is dat de nadruk ligt op het leggen van verbanden tussen concepten of op het leggen van verbanden aan de hand van concepten zodat duidelijk wordt of de kandidaten in staat zijn om concepten toe te passen op zaken die in de huidige maatschappij een rol spelen (KNAW, 2003). Een item wordt aangemerkt als een vraag die de concept-contextbenadering als zodanig heeft verwerkt wanneer zowel concepten als contexten een rol spelen en in wisselwerking zijn met elkaar. Items waarin alleen concepten of alleen contexten aan bod komen raken wel aan de concept-contextbenadering maar worden niet als zodanig aangemerkt omdat met deze items niet het doel wordt bereikt dat met de concept-contextbenadering is bedoeld. Het doel is namelijk dat de tussen concepten en contexten gevonden kan worden. Sluijsmans (2014b) geeft voorbeelden van concept-contextbenaderingsvragen, namelijk verbanden leggen tussen structuren, processen en problemen van de moderne samenleving aan de hand van concepten, analyseren van maatschappelijke vraagstukken aan de hand van concepten en bespreken van de werkelijkheid. Hieronder volgt schema 5 dat is gebruikt tijdens de analyse ten aanzien van de vierde en de vijfde categorisatie.

Schema 5 - Categorieën ten aanzien van de concept-contextbenadering

Geen concepten of contexten	Geen concept-contextbenadering
Alleen concepten	
Alleen contexten	
Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering

⁷ In de hernieuwde syllabi die bij de examens in 2017 zullen worden gebruikt worden contextspecifieke begrippen wel aangemerkt als uitwerking van concepten. In een analyse van nieuwe examens zou dus vaker een item gecategoriseerd worden als item met concepten.

Categorisatie 6:

Hierbij worden de denkvaardigheden afgezet tegen het gebruik van de concept-contextbenadering. Voor elke van de drie indelingen van denkvaardigheden, namelijk Bloom, Brookhart en Marzano, wordt onderzocht hoeveel items daadwerkelijk een context gebruiken. Schema 6 is gebruikt als basis voor de analyse. De resultatentabel wordt naar analogie van schema 6 tot stand gebracht.

Schema 6 - 'Hogere' denkvaardigheden * Contexten

	Wel context	Geen context
Bloom		
'Hogere' denkvaardigheden (= begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren)		
Brookhart		
'Hogere' denkvaardigheden (= transfer, kritisch denken en probleemoplossing)		
Marzano		
'Hogere' denkvaardigheden (=verbreden en verdiepen van bestaande kennis en toepassing van kennis in betekenisvolle situaties)		

Subvraag 2

De tweede subvraag luidt als volgt:

In hoeverre verschillen de examens havo en vwo uit 2014 (beide tijdvakken) van elkaar wat betreft het soort vragen dat is gesteld ten aanzien van de getoetste denkvaardigheden en de concept-contextbenadering?

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag zijn categorisatie 7 tot en met 10 tot stand gebracht. Hieronder is elke categorisatie met bijbehorende schema's uitgewerkt.

Categorisatie 7:

Schnabel en Meijs (2009) geven aan dat het verschil tussen havo en vwo vooral zou moeten zitten in verschillen in beheersingsniveaus van dezelfde denkvaardigheden. Hieronder volgen de gehanteerde categorieën.

1. Makkelijk te beantwoorden vraag
2. Moeilijk te beantwoorden vraag

Schnabel et al. (2007) geeft aan dat tussen havo en vwo geen verschil gemaakt zou moeten worden in denkvaardigheden. De uitvoering van eenzelfde denkvaardigheid zou echter bij vwo op een hoger niveau moeten liggen. Het onderscheid wat betreft beheersingsniveaus concentreert zich op de moeilijkheidsgraad bestaande uit de complexiteit van de toepassing van de vaardigheid en de mate waarin gestuurd wordt in het uitvoeren van de vaardigheid (Sluijsmans, 2014b). Ook Brookhart (2014) wijst op het verschil in structurering, hoe meer structurering hoe makkelijker een vraag is. Michels (2006) concludeert dat bij havo meer (voor)gestructureerde vragen worden gesteld terwijl bij vwo meer stappen zelfstandig gezet moeten worden. Omdat de kandidaat degene is die ervaart of het examen moeilijk of makkelijk is, is ervoor gekozen om het aantal door de kandidaat te zetten stappen als uitgangspunt te nemen om de mate van structuur in kaart te kunnen brengen. Het correctievoorschrift speelde bij deze analyse dus een belangrijke rol. Een item is moeilijk

wanneer meer dan twee stappen gezet moeten worden om de vraag te kunnen beantwoorden. Ten behoeve van de analyse zijn de categorieën in schema 7 overzichtelijk weergegeven.

Schema 7 - Categorieën van beheersingsniveaus vaardigheden

Makkelijk te beantwoorden vraag
Moeilijk te beantwoorden vraag

Categorisatie 8:

Per examen wordt gekeken wat de frequentie per denkvaardigheid is. Op de verticale as staan de verschillende denkvaardigheden en de examens staan telkens op de horizontale as. Er worden drie schema's gemaakt. Voor elk van de manieren waarop onderscheid gemaakt kan worden tussen denkvaardigheden is een schema gemaakt. Hieronder zijn schema 8, schema 9, schema 10 en schema 11 te vinden die zijn gebruikt als basis bij de analyse. De resultatentabellen zijn naar analogie van deze schema's tot stand gebracht.

Schema 8 - 'Lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens de taxonomie van Bloom per examen

	Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 tijdvak 2	Examen vwo 2014 tijdvak 1	Examen vwo 2014 tijdvak 2
'Lagere' denkvaardigheden				
'Hogere' denkvaardigheden				

Schema 9 - 'Lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens de indeling van Brookhart per examen

	Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 tijdvak 2	Examen vwo 2014 tijdvak 1	Examen vwo 2014 tijdvak 2
'Lagere' denkvaardigheden				
'Hogere' denkvaardigheden				

Schema 10 - 'Lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens de dimensies van Marzano per examen

	Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 tijdvak 2	Examen vwo 2014 tijdvak 1	Examen vwo 2014 tijdvak 2
'Lagere' denkvaardigheden				
'Hogere' denkvaardigheden				

Categorisatie 9:

Per examen wordt gekeken wat de frequentie is van items die concepten en/of contexten gebruiken. Op de verticale as wordt de frequentie van de items weergegeven en op de horizontale as staan de examens. Hieronder zijn schema 11 en schema 12 te vinden die zijn gebruikt als basis bij de analyse. De resultatentabellen zijn naar analogie van deze schema's tot stand gebracht.

Schema 11 - Contexten per examen

	Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 tijdvak 2	Examen vwo 2014 tijdvak 1	Examen vwo 2014 tijdvak 2
Geen context				
Wel context				

Schema 12 - Concepten per examen

	Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 tijdvak 2	Examen vwo 2014 tijdvak 1	Examen vwo 2014 tijdvak 2
Geen concept				
Wel concept				

Categorisatie 10:

Schnabel en Meijs (2009) geeft aan dat verschillende soorten contexten gebruikt kunnen worden bij havo dan bij vwo. Daarom wordt ook een verschil in concreetheid onderzocht (Schnabel & Meijs, 2009).

1. Concreet
2. Abstract

Deze categorieën zijn overzichtelijk weergegeven in schema 13, dat is gebruikt bij de analyse.

Schema 13 - Categorieën van differentiatie op context

Concreet
Abstract

Het verschil tussen concrete en abstracte contexten is te maken op basis van een aantal verschillende factoren. Een item is ingedeeld in de categorie waarvan de meeste factoren bij het item aansluiten.

Schnabel en Meijs (2009) geven aan dat concrete contexten aansluiten op de beleavingswereld van de kandidaat, toepassingsgericht zijn en landelijk georiënteerd. Met toepassingsgericht wordt bedoeld dat het gaat om praktijkvoorbeelden. Bij abstracte contexten moet een theoretische inslag gebruikt worden, betreft het een complex maatschappelijk verschijnsel of ontwikkeling en is de oriëntatie internationaal. Om een duidelijke grens aan te brengen tussen concreet en abstract hebben Schnabel en Meijs (2009) bovendien een onderscheid gemaakt in de volgende categorieën:

I. Actuele gebeurtenis (aanslag Koninginnendag 2009, bankcrisis)

II. Instituties (samenlevingsvormen, kiesstelsel)

III. Beleidsterreinen (integratiebeleid, veiligheidsbeleid)

IV. Algemene maatschappelijke verschijnselen (consumptiemaatschappij, populisme)

V. Maatschappelijke veranderingsprocessen (het ontstaan van de moderne

westerse samenleving, globalisering van de maatschappij en politiek,

multiculturele samenleving) (Schnabel & Meijs, 2009, p. 82).'

De eerste drie soorten worden aangemerkt als concreet en de laatste drie als abstract.

Elk item uit de examens van 2014 (eerste en tweede tijdvak, havo en vwo) is in elk van de tien categorisatie schema's in de juiste categorie ingedeeld.

Subvraag 3

De derde subvraag luidt als volgt:

In hoeverre kunnen de examenitems uit de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2015 (havo en vwo, eerste tijdvak) ingedeeld worden in het schema van categorieën dat is opgesteld aan de hand van de centrale examens uit 2014 en in hoeverre verschilt het havo-examen uit 2015 van het vwo-examen uit 2015 wat betreft het soort vragen dat is gesteld ten aanzien van de getoetste denkvaardigheden en de concept-contextbenadering?

De categorisatie van de examens uit 2015 is gelijk aan de categorisatie van de examens uit 2014. De eerste tot en met het tiende categorisatie met de daarbij behorende dertien schema's zijn dus ook gebruikt voor beantwoording van de derde subvraag, met als enige verschil dat niet de vier examens uit 2014 maar de twee examens uit 2015 zijn meegenomen in de analyse.

4.4 Validiteit en betrouwbaarheid

De Vaus (2001) omschreef validiteit als het exact meten van dat wat naar bewering gemeten wordt. In dit onderzoek is categoriseren van de examenitems een belangrijk onderdeel van het meten. Hierbij is belangrijk dat duidelijk wordt gemaakt om welke redenen items in bepaalde categorieën zijn ingedeeld. Om ervoor te zorgen dat gemeten wordt wat de bedoeling is te meten wordt per categorisering verantwoord op basis waarvan items in bepaalde categorieën zijn ingedeeld. Deze verantwoording is gebaseerd op het theoretisch kader. Bovendien zorgt het structureel verantwoorden van categorisering voor de mogelijkheid tot aanscherping van de categorisatie schema's gedurende het onderzoek.

Betrouwbaarheid betekent volgens De Vaus (2001) dat continu dezelfde resultaten worden gevonden bij het gebruik van hetzelfde meetinstrument voor eenzelfde meetobject. De verantwoording van de categorisatie zorgt niet alleen voor bescherming van validiteit maar ook voor bescherming van betrouwbaarheid. Doordat wordt verantwoord op welke wijze en om welke redenen keuzes zijn gemaakt met betrekking tot de indelingen kan ervoor gezorgd worden dat niet alleen elk examenitem maar ook elk examen dat aan de hand van de categorisatie schema's uit dit onderzoek wordt geanalyseerd op dezelfde wijze in de schema's wordt verwerkt. Ook is ervoor gekozen om per categorisatie schema alle examens in te delen in plaats van per examen alle examenitems te categoriseren. Hierdoor is de kans groter dat de categorisatie schema's telkens op dezelfde wijze zijn benaderd. Verder zijn om de betrouwbaarheid vast te stellen de examens uit 2015 ingedeeld in het categorisatie schema dat is gemaakt voor de examens van 2014. Door het indelen voor de examens van 2015 te vergelijken met de indelingen die zijn gemaakt voor de examens van 2014 kan gecontroleerd worden of het schema bruikbaar is. Mocht het indelen van de examens uit 2015 op andere wijze verlopen of tot extreem verschillende resultaten leiden dan is dat een teken van onbetrouwbaarheid van het instrument.

Rekening houdend met het bewaken van de validiteit en betrouwbaarheid en gebruik makend van de in dit hoofdstuk gepresenteerde onderzoeksinstrumenten is het empirisch onderzoek tot uitwerking gebracht. In het volgende hoofdstuk zijn de resultaten te vinden.

H5 Resultaten

De in vorig hoofdstuk uitgewerkte onderzoeksmethode heeft tot de volgende resultaten geleid.

5.1 Categorisering van de examenitems 2014

In deze paragraaf staat deelvraag 1, bestaande uit twee delen, centraal:

- a. Hoe kunnen de examenitems uit de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2014 (havo en vwo, beide tijdvakken) worden ondergebracht in categorieën met betrekking tot denkvaardigheden en het gebruik van de concept-contextbenadering op basis van de meest recente versies van de syllabi (september 2014)?
- b. Welke criteria zijn gehanteerd om de items uit de centrale examens van 2014 (havo en vwo, beide tijdvakken) in categorieën met betrekking tot denkvaardigheden en het gebruik van concept-contextbenadering te plaatsen?

Deelvraag b moet gezien worden als een ondersteunende vraag bij deelvraag a. In het hiernavolgende wordt telkens per onderdeel eerst de beantwoording van deelvraag b behandeld alvorens de beantwoording van deelvraag a in kaart wordt gebracht.

5.1.1 Denkvaardigheden

Elk van de drie indelingen in denkvaardigheden zal afzonderlijk worden behandeld.

Gereviseerde taxonomie van Bloom

Anderson et al. (2001) geven aan dat aan de ‘hogere’ denkvaardigheden vaak ‘lagere’ denkvaardigheden vooraf zijn gegaan of dat de ‘lagere’ denkvaardigheden gezien moeten worden als noodzakelijk opstap naar het kunnen uitvoeren van een ‘hogere’ denkvaardigheid uit de taxonomie. Hoewel vaak meerdere denkvaardigheden in een item te herkennen zijn is daarom telkens gekozen voor de hoogste denkvaardigheid die in het item wordt herkend. De volgende criteria zijn gebruikt bij het indelen van de examenitems in de denkvaardigheden zoals omschreven in de gereviseerde taxonomie van Bloom door Anderson et al. (2001).

Binnen de eerste denkvaardigheid, namelijk memoriseren, zijn twee subcategorieën te onderscheiden. Voor de eerste subcategorie, namelijk herkennen, geldt dat de kandidaat aangeleerde kennis moet koppelen aan aangeboden informatie. Het uitgangspunt is dat de kandidaat kan laten zien dat hij of zij de aangeleerde kennis begrijpt doordat de kandidaat kan aangeven hoe de aangeleerde kennis is terug te zien in een context. Bij herinneren staat ook de aangeleerde kennis centraal maar bij herinneren moet de kandidaat zelf de aangeleerde kennis aanhalen die van toepassing is op aangeboden informatie.

De tweede denkvaardigheid, namelijk begrijpen, bestaat uit zeven subcategorieën. Interpreteren vindt plaats wanneer de kandidaat laat zien dat hij of zij de stof begrijpt door verschillende bronnen op een juiste wijze te converteren. Het geven van voorbeelden houdt in dat de kandidaat laat zien dat deze een concept of principe begrijpt door een voorbeeld aan te halen dat aan alle kenmerken van dat concept of principe voldoet. Classificeren betekent dat de kandidaat betekenis verleent aan aangeboden informatie door het te koppelen aan een categorie van een concept of aangeleerde contextkennis dat uit meerdere categorieën bestaat. Bij samenvatten moet de kandidaat een kort statement geven dat een weergave is van een gehele tekst of informatiebron waardoor de kandidaat laat zien dat hij of zij laatstgenoemde begrijpt. Afleiden houdt in dat de kandidaat een patroon moet vinden in aangeboden informatie waaraan een concept te koppelen is.

De derde denkvaardigheid is toepassen. Deze denkvaardigheid bestaat uit uitvoeren en implementeren. Bij uitvoeren moeten vaardigheden of algoritmes worden ingezet. Implementeren betekent dat de kandidaat een procedure doorloopt waarbij een theorie, model of structuur als leidraad wordt gebruikt.

Analyseren is de vierde denkvaardigheid. Deze is op te delen in drie subcategorieën. De eerste subcategorie is differentiëren. Differentiëren is anders dan herkennen omdat bij differentiëren de focus ligt op de context terwijl bij herkennen de focus ligt op de te beheersen kennis. De kandidaat moet bij differentiëren vanuit aangeboden informatie selecteren welke informatie uit de aangeboden bron wel en welke informatie niet relevant is in het kader van aangeleerde kennis. De context wordt hierbij gebruikt. Bij herkennen wordt een context alleen gebruikt zodat de kandidaat kan laten zien dat het aangeleerde beheerst wordt. Bij organiseren krijgt de kandidaat verschillende stukjes informatie aangeboden en moet de kandidaat deze zelf in structuur brengen. Attribueren tot slot betekent dat de kandidaat de achterliggende boodschap moet achterhalen van informatie zoals bedoeld door degene die de informatie tot stand heeft gebracht.

De op een na laatste denkvaardigheid is evalueren, bestaande uit twee subcategorieën. Ten eerste heeft controleren betrekking op de beoordeling van interne consistentie door een afweging te maken. Bekritisieren heeft betrekking op het maken van een afweging op basis van externe criteria.

De laatste denkvaardigheid, namelijk creëren, kan onderverdeeld worden in drie subcategorieën. Bij genereren wordt op basis van criteria een nieuwe representatie gegeven van de aangeboden informatie bestaande uit alternatieve oplossingen of hypothesen. Plannen heeft betrekking op het ontwerpen van een design voor het oplossen van problemen. Produceren tot slot betekent dat de kandidaat iets moet construeren dat compleet nieuw is.

De uitwerking van de analyse, die is te vinden in bijlage 4, bevat per item de categorieën die van toepassing zijn, de handelingswerkwoorden en een toelichting op de gemaakte keuze. Als basis is schema 2 gebruikt. Als toevoeging op schema 2 zijn ook de handelingswerkwoorden van de examenitems opgenomen in de bijlage 4. In sommige gevallen konden de handelingswerkwoorden namelijk gebruikt worden als aanwijzing voor de categorie waarin het item het beste geplaatst kon worden. Hieronder volgen tabel 1 tot en met tabel 3 waarin de resultaten zoals te vinden in bijlage 4 zijn samengevat.

Tabel 1 - Frequentie van denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom

		Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 Tijdvak 2	Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Examen vwo 2014 Tijdvak 2
Memoriseren	Frequentie	6	2	5	2
	Percentage	23,1%	8,3%	17,2%	8,3%
Begrijpen	Frequentie	11	15	15	14
	Percentage	42,3%	62,5%	51,7%	58,3%
Analyseren	Frequentie	6	7	5	4
	Percentage	23,1%	29,2%	17,2%	16,7%
Evalueren	Frequentie	2	0	1	3
	Percentage	7,7%	0,0%	3,4%	12,5%
Creëren	Frequentie	1	0	3	1
	Percentage	3,8%	0,0%	10,3%	4,2%
Totaal	Frequentie	26	24	29	24
	Percentage	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 2 - Frequentie van subcategorieën in de gereviseerde taxonomie van Bloom

		Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 Tijdvak 2	Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Examen vwo 2014 Tijdvak 2
Herkennen	Frequentie	2	2	1	1
	Percentage	7,7%	8,3%	3,4%	4,2%
Herinneren	Frequentie	4	0	4	1
	Percentage	15,4%	0,0%	13,8%	4,2%
Interpreteren	Frequentie	3	6	4	5
	Percentage	11,5%	25,0%	13,8%	20,8%
Voorbeeld geven	Frequentie	0	2	1	2
	Percentage	0,0%	8,3%	3,4%	8,3%
Classificeren	Frequentie	4	3	0	0
	Percentage	15,4%	12,5%	0,0%	0,0%
Afleiden	Frequentie	0	1	2	4
	Percentage	0,0%	4,2%	6,9%	16,7%
Vergelijken	Frequentie	0	0	0	1
	Percentage	0,0%	0,0%	0,0%	4,2%
Verklaren	Frequentie	4	3	8	2
	Percentage	15,4%	12,5%	27,6%	8,3%
Differentiëren	Frequentie	3	4	0	1
	Percentage	11,5%	16,7%	0,0%	4,2%
Organiseren	Frequentie	2	3	2	1
	Percentage	7,7%	12,5%	6,9%	4,2%
Attribueren	Frequentie	1	0	3	2
	Percentage	3,8%	0,0%	10,3%	8,3%
Controleren	Frequentie	1	0	1	0
	Percentage	3,8%	0,0%	3,4%	0,0%
Bekritisieren	Frequentie	1	0	0	3
	Percentage	3,8%	0,0%	0,0%	12,5%
Genereren	Frequentie	1	0	2	1
	Percentage	3,8%	0,0%	6,9%	4,2%
Produceren	Frequentie	0	0	1	0
	Percentage	0%	0,0%	3,4%	0,0%
Totaal	Frequentie	26	24	29	24
	Percentage	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 3 - Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom

		Frequentie	Percentage
Examen HAVO 2014 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	6	23.1
	'Hogere' denkvaardigheid	20	76.9
	Totaal	26	100.0
Examen HAVO 2014 Tijdvak 2	'Lagere' denkvaardigheid	2	8.3
	'Hogere' denkvaardigheid	22	91.7
	Totaal	24	100.0
Examen VWO 2014 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	5	17.2
	'Hogere' denkvaardigheid	24	82.8
	Totaal	29	100.0
Examen VWO 2014 Tijdvak 2	'Lagere' denkvaardigheid	2	8.3
	'Hogere' denkvaardigheid	22	91.7
	Totaal	24	100.0

Opvallend in tabel 1 is dat de categorie begrijpen in alle examens het hoogste percentage scoort. Memoriseren en analyseren liggen dicht bij elkaar in de buurt. De overige categorieën scoren aanzienlijk lager. Het havo-examen tweede tijdvak uit 2014 scoort geen enkele keer evalueren of op creëren. In tabel 2 zijn hoge scores vooral te vinden voor de subcategorieën herinneren, interpreteren, classificeren, verklaren en differentiëren. Opvallend hierbij is dat veel verschillen tussen examens zijn te zien met nulcores op het ene examen en scores boven de 10% op een ander examen. De gegevens uit tabel 3 kunnen gebruikt worden om de volgende hypothese te toetsen:

- 1a Tussen de 80% en 90% van de items toetst een 'hogere' denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom (begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren of creëren).

Uit tabel 3 blijkt dat het examen havo uit 2014, eerste tijdvak, onder de 80% scoort wat betreft 'hogere' denkvaardigheden, namelijk 76,9%. Beide examens uit het tweede tijdvak van 2014 scoren juist boven de grens van 90%. Hoewel de scores dicht bij de grens liggen moet de hypothese wel verworpen worden. Uitgaande van de aanname in het theoretisch kader dat een gelijke verhouding is gewenst moet hier geconcludeerd worden dat de verhouding tussen 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden niet voldoet aan de verwachting.

De categorieën van Brookhart

Bij het maken van een onderscheid tussen denkvaardigheden gaat het bij de indeling van Brookhart (2010) alleen om het soort processen dat zich afspeelt en. De indeling van Brookhart is dan ook geen taxonomie want de processen staan los van elkaar en het is niet altijd zo dat een bepaald proces altijd nodig is om een ander proces te kunnen uitvoeren. In het antwoordmodel moeten de verschillende denkstappen die gemaakt moeten worden naar voren komen om van een 'hogere' denkvaardigheid te kunnen spreken (Brookhart, 2010). De volgende criteria zijn gebruikt bij het indelen van de examenitems in de verschillende categorieën van 'hogere' denkvaardigheden zoals omschreven door Brookhart (2010).

Volgens Brookhart (2010) kan gesproken worden van een ‘hogere’ denkvaardigheid wanneer sprake is van transfer. Van een ‘lagere’ denkvaardigheid is dus in alle overige gevallen sprake.

Brookhart omschrijft transfer als betekenisvol leren. Hiervan is sprake wanneer de kandidaat met aangeleerde kennis iets moet doen zodat het betekenis krijgt. Kritisch denken en probleemoplossing zijn bijzondere vormen van ‘hogere’ denkvaardigheden. Hoewel de indeling van Brookhart geen taxonomie is, is bij deze bijzondere vormen dus altijd ook sprake van transfer. Om de categorisatie overzichtelijk te maken is bij de items die in te delen zijn bij kritisch denken of probleemoplossing niet genoemd dat ook sprake is van transfer hoewel dit wel het geval is.

Belangrijk bij kritisch denken is dat de kandidaat een afweging moet maken om tot het antwoord van de vraag te kunnen komen. Daarbij moet de kandidaat tot een eindbeslissing komen. De afweging staat centraal dus ook items waarbij de eindbeslissing al is gegeven en de kandidaat moet laten zien hoe deze tot de eindbeslissing kan komen, worden in deze categorie ingedeeld.

Probleemoplossing is de laatste bijzondere categorie. Opvallend is dat Brookhart (2010) aangeeft dat probleemoplossing eigenlijk altijd plaats vindt. Een examenitem wordt echter in deze categorie ingedeeld wanneer de kandidaat nadrukkelijk gevraagd wordt om een probleem te identificeren door een volledig nieuwe oplossing te creëren.

In bijlage 4 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 3, inclusief een toelichting op de gemaakte keuzes. Hieronder volgen tabel 4 en tabel 5 waarin de resultaten zijn samengevat.

Tabel 4 - Frequentie van denkvaardigheden in de indeling van Brookhart

		Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 Tijdvak 2	Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Examen vwo 2014 Tijdvak 2
Lagere denk- vaardigheid	Frequentie	6	3	5	2
	Percentage	23,1%	12,5%	17,2%	8,3%
Transfer	Frequentie	15	20	14	11
	Percentage	57,7%	83,3%	48,3%	45,8%
Kritisch denken	Frequentie	4	1	7	10
	Percentage	15,4%	4,2%	24,1%	41,7%
Probleem- oplossing	Frequentie	1	0	3	1
	Percentage	3,8%	0,0%	10,3%	4,2%
Totaal	Frequentie	26	24	29	24
	Percentage	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 5 - Frequentie van 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden in de indeling van Brookhart

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2014 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	6	23,1
	'Hogere' denkvaardigheid	20	76,9
	Totaal	26	100,0
Examen havo 2014 Tijdvak 2	'Lagere' denkvaardigheid	3	12,5
	'Hogere' denkvaardigheid	21	87,5
	Total	24	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	5	17,2
	'Hogere' denkvaardigheid	24	82,8
	Totaal	29	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 2	'Lagere' denkvaardigheid	2	8,3
	'Hogere' denkvaardigheid	22	91,7
	Totaal	24	100,0

Wat opvalt in tabel 4 is dat alle examens een hoog percentage scoren voor transfer. Op basis van tabel 5 kunnen uitspraken gedaan worden over de volgende hypothese:

- 1b Tussen de 70% en 80% van de items toetst een 'hogere' denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden van Brookhart (transfer, kritisch denken of probleemoplossing).

Alleen het examen havo uit 2014 eerste tijdvak voldoet aan de hypothese. De 'hogere' denkvaardigheden scoren namelijk 76,9%. Opvallend is dat de overige examens allemaal meer dan 80% scoren. De hypothese moet dus worden verworpen. De 'lagere' denkvaardigheden in de definitie van Brookhart zijn ondervertegenwoordigd en het aantal items dat 'hogere' denkvaardigheden toetst is juist hoger dan verwacht op basis van de aanname dat een gelijke verdeling gewenst is.

Dimensies van Marzano

De dimensies van Marzano zijn gericht op de praktijk van het lesgeven. De dimensies hebben dan ook betrekking op complexe leerprocessen die niet als zodanig in summatieve toetsing opgenomen kunnen worden. De indeling laat vooral een beeld zien van de verschillende denkprocessen die zich kunnen afspelen bij leerlingen tijdens het leerproces. Een categorie kan ingedeeld worden in een van de drie dimensies die zijn aangehaald als categorieën wanneer het doel van de dimensies gelijkenis vertoont met het doel van de examenvraag. Dimensie 2 gaat bijvoorbeeld over nieuwe kennis. Een item wordt ingedeeld onder dimensie 2 wanneer het controleren van de beheersing van kennis die tijdens het vak nieuw aangeleerd is centraal staat.

Een examenitem wordt dus ingedeeld in de categorie Marzano 1 (dimensie 2: Verwerven en integreren van nieuwe kennis) wanneer de kandidaat moet laten zien dat aangeleerde 'nieuwe' kennis beheerst wordt. Dat kan doordat de kandidaat laat zien dat hij of zij over kennis beschikt omdat hij het noemt of dat hij of zij de kennis kan integreren in andere kennis doordat de kandidaat laat zien dat hij de kennis herkent in contexten. Het gaat hier dus om wat Anderson et al. (2001) aanmerken als memoriseren en wat Brookhart (2010) aanmerkt als 'lagere' denkvaardigheden.

In de categorie Marzano 2 (dimensie 3: Verbreden en verdiepen van bestaande kennis) worden items ingedeeld wanneer de kandidaat met aangeleerde kennis iets nieuws moet doen. Marzano en Miedema (2005) noemen de specifieke vaardigheden waarvan sprake kan zijn, namelijk vergelijken, classificeren, abstraheren, induceren, deduceren, het onderbouwen van een stelling, analyseren van fouten en analyseren van perspectieven. Bij vergelijken moet de kandidaat overeenkomsten en/of verschillen noemen. Classificeren houdt in dat de kandidaat moet laten zien dat hij of zij verschillende categorieën kan onderscheiden. Abstraheren is een onderliggend patroon vinden. Inductief redeneren is op basis van specifieke informatie een conclusie trekken. Deductief redeneren is aangeleerde kennis toepassen op een nieuwe situatie. Het onderbouwen van een stelling houdt in dat argumenten moeten worden gegeven. Het analyseren van fouten en perspectieven houdt in dat de kandidaat vanuit aangeboden informatie de fouten moet aanwijzen (met interne of externe criteria) of moet bepalen welk perspectief in de informatie te herkennen is.

De laatste te onderscheiden categorie is Marzano 3 (dimensie 4: Toepassing van kennis in betekenisvolle situaties). Marzano en Miedema (2005) spreken hierbij over onderzoek doen. De kandidaat brengt op basis van informatie iets nieuws tot stand.

In bijlage 4 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 4 met daarbij een toelichting op de gemaakte keuzes. Hieronder volgen tabel 6 en tabel 7 waarin de resultaten zijn samengevat.

Tabel 6 - Frequentie van dimensies van Marzano

		Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 Tijdvak 2	Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Examen vwo 2014 Tijdvak 2
Integreren en verwerken van nieuwe kennis	Frequentie	6	3	5	2
	Percentage	23,1%	12,5%	17,2%	8,3%
Verbreden en verdiepen van bestaande kennis	Frequentie	15	20	14	11
	Percentage	57,7%	83,3%	48,3%	45,8%
Kennis toepassen in betekenisvolle situatie	Frequentie	5	1	10	11
	Percentage	19,2%	4,2%	34,5%	45,8%
Totaal	Frequentie	26	24	29	24
	Percentage	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 7 - Frequentie van 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden op basis van dimensies van Marzano

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2014 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	6	23,1
	'Hogere' denkvaardigheid	20	76,9
	Totaal	26	100,0
Examen havo 2014 Tijdvak 2	'Lagere' denkvaardigheid	3	12,5
	'Hogere' denkvaardigheid	21	87,5
	Totaal	24	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	5	17,2
	'Hogere' denkvaardigheid	24	82,8
	Totaal	29	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 2	'Lagere' denkvaardigheid	2	8,3
	'Hogere' denkvaardigheid	22	91,7
	Totaal	24	100,0

Uit de tabel 6 blijkt dat vooral het verbreden en verdiepen van bestaande kennis veelvuldig in de examens terug komt. Op het examen havo uit 2014 tweede tijdvak na komt ook het toepassen in betekenisvolle situaties vaak voor. Tabel 7 bevat informatie ten aanzien van de volgende hypothese:

- 1c Tussen de 60% en 70% van de items toetst een 'hogere' denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden van Marzano (verbreden en verdiepen van bestaande kennis of toepassing van kennis in betekenisvolle situaties).

Alle examens scoren boven de 70% met zelfs 97,7 procent voor het examen vwo uit 2014 tweede tijdvak. De hypothese moet dus worden verworpen. Uitgaande van een evenredige verdeling van verschillende denkvaardigheden zijn de 'hogere' denkvaardigheden relatief oververtegenwoordigd.

5.1.2 Concept-contextbenadering

Om inzichtelijk te kunnen maken in hoeverre de concept-contextbenadering in de examens is verwerkt wordt in eerste instantie onderzocht in welke vragen concepten en/of contexten een rol spelen. Er is een onderscheid gemaakt tussen items waarin geen concepten of contexten, alleen concepten, alleen contexten en beiden een rol spelen.

Items waarin geen concepten of contexten een rol spelen zijn items waarin feitenkennis, niet zijnde een concept, letterlijk wordt opgevraagd. Items waarin alleen concepten een rol spelen zijn items waarin een in de syllabus omschreven concept genoemd of uitgelegd moet worden.⁸ Een item wordt aangemerkt als item met een context wanneer de kandidaat informatie uit aangeleerde kennis of nieuw aangeboden informatie moet gebruiken. Ook wanneer sprake is van contextspecifieke begrippen is het item aangemerkt als item waarin contexten een rol spelen. Dit laatste geldt alleen wanneer in de syllabus die van toepassing is op het desbetreffende examen het begrip als contextspecifiek begrip is aangemerkt.

⁸ Zie bijlage 1 voor een overzicht van alle hoofd- en kernconcepten.

In bijlage 4 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 5 met daarbij een toelichting. Hieronder volgt tabel 4 waarin de resultaten zijn samengevat voor de frequentie van concepten en/of contexten.

Tabel 8 - Frequentie van concepten en/of contexten

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2014 Tijdvak 1	Geen concepten of contexten	0	0
	Alleen concepten	0	0
	Alleen contexten	15	57,7
	Concepten en contexten	11	42,3
	Totaal	26	100,0
Examen havo 2014 Tijdvak 2	Geen concepten of contexten	0	0
	Alleen concepten	0	0
	Alleen contexten	11	45,8
	Concepten en contexten	13	54,2
	Totaal	24	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Geen concepten of contexten	3	10,3
	Alleen concepten	0	0
	Alleen contexten	17	58,6
	Concepten en contexten	9	31,0
	Totaal	29	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 2	Geen concepten of contexten	0	0
	Alleen concepten	0	0
	Alleen contexten	10	41,7
	Concepten en contexten	14	58,3
	Totaal	24	100,0

Ten eerste kunnen aan de hand van tabel 8 uitspraken gedaan worden over de volgende hypothese:

2a Tussen de 90% en 100% van de items spelen concepten, contexten of beiden een rol.

Op basis van het examen vwo uit 2014, eerste tijdvak, moet de hypothese verworpen worden. Immers speelt in meer dan 10% (namelijk 10,3%) van de items geen concept of context een rol. De overige vier examens sluiten wel aan op de hypothese. Ondanks dat deze examens wel aansluiten op de concept-contextbenadering moet op basis van het vwo examen uit 2014, eerste tijdvak, geconcludeerd worden dat de concept-contextbenadering onvoldoende tot uitdrukking is gekomen.

Ten tweede zijn uit tabel 8 de gegevens af te lezen die betrekking hebben op de volgende hypothese:

2b In 80 % tot 90% van de items spelen concepten op zichzelf of in combinatie met contexten een rol.

Opvallend is ten eerste dat in geen enkel examen items voorkomen die concepten op zichzelf bevatten. In de examens scoren items die zowel concepten als contexten bevatten tussen de 40% en 60%. Dit ligt beduidend onder de grens van 80%. Wanneer de opmerkingen in het rapport van de KNAW (2003) ten aanzien van toetsing en de concept-contextbenadering als uitgangspunt worden genomen is dus geen sprake van een goede verhouding. Hierbij moet wel benadrukt worden dat de rapporten Schnabel (2007) en Schnabel en Meijs (2009) geen uitspraken doen waaruit af te leiden is wat zij als gewenste verhouding zouden zien.

Ten derde en als laatst is de volgende hypothese aan de hand van tabel 8 te bespreken:

- 2c In 0% tot 20% van de items spelen alleen contexten een rol zonder dat concepten hieraan te pas komen.

Deze hypothese moet ook verworpen worden. Echter ligt in dit geval het percentage juist veel hoger dan de grens van 20%. Het aantal items waarin een context een rol speelt zonder dat nadrukkelijk om het gebruik van een concept wordt gevraagd is erg hoog. Ook hierbij moet opgemerkt worden dat de hier gehanteerde grenzen zijn opgesteld uitgaande van de uitspraken van het KNAW. Onduidelijk is wat de commissies Schnabel als gewenste verhouding zien.

Om inzicht te kunnen krijgen in de verwerking van de concept-contextbenadering in de examenitems wordt ook een onderscheid gemaakt tussen items die volledig op de benadering aansluiten en items die niet volledig op de benadering aansluiten. Een item dat alleen een concept of alleen een context gebruikt raakt wel aan de benadering maar is niet in lijn met de definiëring van de benadering zoals dat oorspronkelijk is aangebracht door de KNAW (2013).

Een examenitem wordt ingedeeld in de categorie wel concept-contextbenadering als zowel concepten als contexten een rol spelen en met elkaar in wisselwerking zijn. Wanneer alleen concepten, alleen contexten of geen van beiden een rol spelen wordt het item aangemerkt als item dat geen aansluiting vindt op de concept-contextbenadering.

In bijlage 4 is, zoals eerder vermeld, een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën volgens schema 5. Hieronder volgt tabel 9 waarin de resultaten uit de indeling in de categorieën ‘geen concept-contextbenadering’ en ‘wel concept-contextbenadering’ zijn samengevat.

Tabel 9 - Frequentie van de concept-contextbenadering

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2014 Tijdvak 1	Geen concept-contextbenadering	15	57,7
	Wel concept-contextbenadering	11	42,3
	Totaal	26	100,0
Examen havo 2014 Tijdvak 2	Geen concept-contextbenadering	11	45,8
	Wel concept-contextbenadering	13	54,2
	Totaal	24	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Geen concept-contextbenadering	20	69,0
	Wel concept-contextbenadering	9	31,0
	Totaal	29	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 2	Geen concept-contextbenadering	11	45,8
	Wel concept-contextbenadering	13	54,2
	Totaal	24	100,0

Uit tabel 9 kan worden afgeleid of de volgende hypothese verworpen of behouden moet worden:

- 2d Tussen de 40% en 60% van de items is van het soort waarin de kandidaat verbanden tussen concepten en contexten moet leggen.

Het examen vwo uit 2014, eerste tijdvak, scoort onder de grens van 40%, namelijk 31%. De overige examens voldoen wel aan de hypothese. Op basis van het hiervoor genoemde examen moet de hypothese echter toch verworpen worden. Het aantal items dat de concept-contextbenadering heeft verwerkt zoals deze bedoeld is, is lager gebleken dan werd verwacht.

5.1.3 Denkvaardigheden en de concept-contextbenadering

Verwacht wordt dat items die 'hogere' denkvaardigheden toetsen ook altijd een context bevatten. Om dit in kaart te kunnen brengen wordt hieronder in kaart gebracht welk percentage van de items die 'hogere' denkvaardigheden toetsen ook een context bevatten. Schema 6 is gebruikt als basis. Tabel 10 tot en met tabel 12 zijn het resultaat van de analyse.

Tabel 10 - Denkvaardigheden volgens taxonomie Bloom * Contexten

		Geen context	Wel context
Examen havo 2014 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid		100,0%
Examen havo 2014 Tijdvak 2	'Hogere' denkvaardigheid		100,0%
Examen vwo 2014 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid	4,2%	95,8%
Examen vwo 2014 Tijdvak 2	'Hogere' denkvaardigheid		100,0%

Tabel 11 - Denkvaardigheden volgens indeling Brookhart * Contexten

		Geen context	Wel context
Examen havo 2014 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid		100,0%
Examen havo 2014 Tijdvak 2	'Hogere' denkvaardigheid		100,0%
Examen vwo 2014 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid	4,2%	95,8%
Examen vwo 2014 Tijdvak 2	'Hogere' denkvaardigheid		100,0%

Tabel 12 - Denkvaardigheden volgens dimensies Marzano * Contexten

		Geen context	Wel context
Examen havo 2014 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid		100,0%
Examen havo 2014 Tijdvak 2	'Hogere' denkvaardigheid		100,0%
Examen vwo 2014 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid	4,2%	95,8%
Examen vwo 2014 Tijdvak 2	'Hogere' denkvaardigheid		100,0%

De volgende hypothese kan aan de hand van de tabel 10 tot en met tabel 12 beantwoord worden:

- 1d Tussen de 90% en 100% van de items die 'hogere' denkvaardigheden toetsen presenteren een bron waarover de kandidaat na kan denken (context).

Deze hypothese kan behouden worden. Opvallend is dat drie van de vier examens zelfs 100% scoren. Het gebruik van contexten zorgt er dus voor dat gelijktijdig het toetsen van ‘hogere’ denkvaardigheden wordt gestimuleerd.

Slechts twee van de acht hypothesen die zijn opgesteld bij subvraag 1 kunnen op basis van alle geanalyseerde examens behouden worden. Het betreft hypothese 1d waarin gesteld wordt dat elk item dat tussen de 90% en 100% van de items die een ‘hogere’ denkvaardigheid toetsten een context bevatten. De andere hypothese die behouden kan worden is 2a. Deze houdt in dat tussen 90% en 100% van de items een concept, een context of beiden bevat. De verhoudingen tussen de verschillende soorten denkvaardigheden en tussen het verschillende soort vragen die raken aan de concept-contextbenadering voldoet gezien deze resultaten niet aan de verwachtingen. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het verschil tussen de havo-examens en de vwo-examens.

5.2 Verschil tussen havo en vwo 2014

In deze paragraaf staat de tweede deelvraag centraal:

In hoeverre verschillen de examens havo en vwo uit 2014 (beide tijdvakken) van elkaar wat betreft het soort vragen dat is gesteld ten aanzien van de getoetste denkvaardigheden en de concept-contextbenadering?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden worden de havo-examens en de vwo-examens met elkaar vergeleken op de beheersingsniveaus van de vaardigheden die getoetst worden. Vervolgens wordt een overzichtstabel getoond waarin duidelijk wordt of de havo-examens en de vwo-examens van elkaar verschillen wat betreft de frequentie waarin hogere denkvaardigheden zijn getoetst. Daarna wordt een overzichtstabel gepresenteerd van het aantal examenitems dat volledig aansluit op de concept-contextbenadering bij de havo-examens en de vwo-examens. Tot slot wordt gekeken naar het soort contexten dat bij havo en bij vwo wordt gebruikt.

5.2.1 Havo/vwo: Beheersingsniveau vaardigheden

Om een onderscheid te maken tussen makkelijk en moeilijk te beantwoorden vragen is gekeken naar het aantal stappen dat de kandidaat moet maken in een afzonderlijk item. Hoe meer stappen gezet moeten worden bij het beantwoorden van een item hoe minder sprake is van structurering. In sommige gevallen wordt in het item aangegeven welke stappen doorlopen moeten gaan worden en in andere gevallen moet de kandidaat zelf ontdekken welke stappen doorlopen moeten worden. In dit onderzoek elke stap die in het denkproces van de kandidaat plaats vindt aangemerkt als stap, ongeacht of vooraf is aangegeven dat deze stap doorlopen moest worden. De gereviseerde taxonomie van Bloom is immers het startpunt van dit onderzoek en Anderson et al. (2001) geven aan dat gefocust moet worden op de processen die zich bij de lerende daadwerkelijk afspelen. Het correctiemodel is dus een belangrijke bron bij deze categorisatie. Aangenomen wordt dat de voorbeelden een goede indicatie geven van het aantal stappen dat gezet moet worden ook al zijn alternatieve antwoorden ook mogelijk. Gekozen is voor een grens van twee stappen. Wanneer meer dan twee stappen gezet moeten worden is sprake van een ongestructureerde en dus moeilijk te beantwoorden vraag.

In bijlage 4 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 7 met daarbij een toelichting. Hier volgt tabel 13 waarin de resultaten zijn samengevat.

Tabel 13 - Frequentie categorieën differentiatie op beheersingsniveau

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2014 Tijdvak 1	Makkelijk te beantwoorden vraag	15	57,7
	Moeilijk te beantwoorden vraag	11	42,3
Examen havo 2014 Tijdvak 2	Makkelijk te beantwoorden vraag	10	41,7
	Moeilijk te beantwoorden vraag	14	58,3
Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Makkelijk te beantwoorden vraag	12	41,4
	Moeilijk te beantwoorden vraag	17	58,6
Examen vwo 2014 Tijdvak 2	Makkelijk te beantwoorden vraag	9	37,5
	Moeilijk te beantwoorden vraag	15	62,5

De volgende hypothese kan aan de hand van tabel 13 besproken worden.

3a Het havo-examen bevat relatief meer gestructureerde vragen dan het vwo-examen.

De havo examens uit de eerste tijdvakken bevatten inderdaad relatief meer makkelijk te beantwoorden vragen dan de vwo examens uit dezelfde tijdvakken. De hypothese kan dus worden behouden.

5.2.2 Havo/vwo: Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden

Schnabel et al. (2007) geeft aan dat havoleerlingen en vwo-leerlingen dezelfde denkvaardigheden moeten beheersen. Op basis daarvan wordt verwacht dat de frequentie van 'hogere' denkvaardigheden in de havo-examens gelijk is aan de frequentie van 'hogere' denkvaardigheden in de vwo-examens. Hoewel de 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden voor de verschillende indelingen al in kaart zijn gebracht worden ze hier opnieuw per examen in kaart gebracht met als uitgangspunt dat de havo-examens gemakkelijk vergeleken kunnen worden met de vwo-examens. Met schema 8, schema 9 en schema 10 als basis zijn tabel 14 tot en met tabel 16 tot stand gekomen.

Tabel 14 - Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens de taxonomie van Bloom per examen

		Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 Tijdvak 2	Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Examen vwo 2014 Tijdvak 2
'Lagere' denkvaardigheid	Frequentie	6	2	5	2
	Percentage	23,1%	8,3%	17,2%	8,3%
'Hogere' denkvaardigheid	Frequentie	20	22	24	22
	Percentage	76,9%	91,7%	82,8%	91,7%
Totaal	Frequentie	26	24	29	24
	Percentage	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 15 - Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens indeling van Brookhart per examen

		Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 Tijdvak 2	Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Examen vwo 2014 Tijdvak 2
'Lagere' denkvaardigheid	Frequentie	6	3	5	2
	Percentage	23,1%	12,5%	17,2%	8,3%
'Hogere' denkvaardigheid	Frequentie	20	21	24	22
	Percentage	76,9%	87,5%	82,8%	91,7%
Totaal	Frequentie	26	24	29	24
	Percentage	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 16 - Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens dimensies van Marzano per examen

		Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 Tijdvak 2	Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Examen vwo 2014 Tijdvak 2
'Lagere' denkvaardigheid	Frequentie	6	3	5	2
	Percentage	23,1%	12,5%	17,2%	8,3%
'Hogere' denkvaardigheid	Frequentie	20	21	24	22
	Percentage	76,9%	87,5%	82,8%	91,7%
Totaal	Frequentie	26	24	29	24
	Percentage	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De informatie in tabel 14 tot en met tabel 16 heeft betrekking op de volgende hypothese:

- 3b Het vwo-examen bevat relatief meer items waarmee 'hogere' denkvaardigheden worden getoetst dan het havo-examen.

Ten aanzien van de gereviseerde taxonomie van Bloom bevat het vwo examen in het eerste tijdvak relatief meer (82,8% ten opzichte van 76,9%) items waarin 'hogere' denkvaardigheden worden getoetst. Het vwo examen in het tweede tijdvak bevat exact hetzelfde percentage items waarin 'hogere' denkvaardigheden worden getoetst (91,7%). De hypothese moet dus ten aanzien van de gereviseerde taxonomie van Bloom en gezien de examens uit het tweede tijdvak verworpen worden. Ten aanzien van de indeling van Brookhart bevatten de vwo examens uit zowel het eerste als het tweede tijdvak relatief meer 'hogere' denkvaardigheden (82,8% ten opzichte van 76,9% en 91,7% ten opzichte van 87,5%). Ten aanzien van de dimensies van Marzano liggen de verhoudingen exact hetzelfde als bij de indeling van Brookhart. Ten aanzien van zowel de indeling van Brookhart als de dimensies van Marzano kan de hypothese behouden worden. Opvallend is wel dat de scores dicht bij elkaar liggen. Het havo-examen uit het tweede tijdvak bevat zelfs een hoger percentage dan het vwo-examen uit het eerste tijdvak.

5.2.3 Havo/vwo: Frequentie van de items die contexten of concepten gebruiken

Schnabel et al. (2007) wijst op het gebruik van verschillende soorten contexten. Hoewel de concept-contextbenadering wordt aangehaald als basis voor het nieuwe examenprogramma is, zoals eerder is aangehaald, niet duidelijk hoeveel vragen daadwerkelijk zouden moeten aansluiten op de benadering. Wel zijn in het theoretisch kader uitspraken van auteurs aangehaald die erop wijzen dat de benadering wel op verschillende wijze zou moeten doorwerken bij havo en bij vwo. Om te onderzoeken of de benadering op verschillende wijze is doorgevoerd is daarom ook de frequentie van de verschillende typen vragen bij de havo-examens en de vwo-examens naast elkaar gezet. Schema 11 en schema 12 zijn gebruikt als basis. Tabel 17 en tabel 18 zijn het resultaat.

Tabel 17 - Frequentie contexten per examen

		Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 Tijdvak 2	Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Examen vwo 2014 Tijdvak 2	Totaal
Geen context	Frequentie	0	0	3	0	3
	Percentage	0,0%	0,0%	10,3%	0,0%	2,9%
Wel context	Frequentie	26	24	26	24	100
	Percentage	100,0%	100,0%	89,7%	100,0%	97,1%
Totaal	Frequentie	26	24	29	24	103
	Percentage	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 18 - Frequentie concepten per examen

		Examen havo 2014 Tijdvak 1	Examen havo 2014 Tijdvak 2	Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Examen vwo 2014 Tijdvak 2	Totaal
Geen concepten	Frequentie	15	11	20	10	56
	Percentage	57,7%	45,8%	69,0%	41,7%	54,4%
Wel concepten	Frequentie	11	13	9	14	47
	Percentage	42,3%	54,2%	31,0%	58,3%	45,6%
Totaal	Frequentie	26	24	29	24	103
	Percentage	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabel 17 en tabel 18 hebben betrekking op respectievelijk hypothese 3c en hypothese 3d.

- 3c Het havo-examen bevat relatief meer items waarin een context een rol speelt dan het vwo-examen.

Uit tabel 17 blijkt dat slechts in één examen items zijn opgenomen waarin contexten op geen enkele wijze een rol spelen, namelijk in het examen vwo uit het eerste tijdvak van 2014. In de overige examens is in alle items sprake van een context. In de examens uit het tweede tijdvak het relatieve aantal contexten zowel voor de havo als voor het vwo 100%. De hypothese moet dus verworpen worden. De havo-examens onderscheiden zich niet van de vwo-examens wat betreft de frequentie waarin contexten worden gebruikt.

- 3d Het vwo-examen bevat relatief meer items waarin een hoofd- en/of kernconcept een rol speelt dan het havo-examen.

In het eerste tijdvak bevat het havo examen relatief meer items waarin concepten een rol spelen dan het vwo examen (42,3% ten opzichte van 31,0%). De hypothese moet op grond hiervan dus verworpen worden. In het tweede tijdvak bevat het vwo-examen wel meer items waarin concepten een rol spelen dan het havo-examen (58,3% ten opzichte van 54,2%). Echter liggen de scores ook in dit geval dicht bij elkaar. Ook als het havo-examen uit het tweede tijdvak met het vwo-examen uit het eerste tijdvak wordt vergeleken blijkt dat het havo-examen relatief meer concepten bevat (54,2% ten opzichte van 31,0%). Het vwo-examen uit het tweede tijdvak heeft wel het hoogste percentage wat betreft items die concepten bevatten (58,3%). Geconcludeerd kan worden dat de vwo-examens zich niet van de havo-examens onderscheiden wat betreft de frequentie van concepten zoals werd verwacht.

5.2.4 Havo/vwo: Soort contexten

Voor elk item wordt bepaald welk van de categorieën zoals omschreven door Schnabel en Meijs (2009) en welk van de eerder genoemde factoren van toepassing zijn. De context van een item wordt aangemerkt als concreet of abstract wanneer de meeste factoren daarop wijzen. Aanwijzingen voor een concrete context zijn dat de context nationaal georiënteerd is, aansluit op de leefwereld van de kandidaat, toepassingsgericht is en het item betrekking heeft op een actuele gebeurtenis, instituties of beleidsterreinen. Aanwijzingen voor een abstracte context zijn dat de context internationaal georiënteerd is, theoretisch benaderd wordt en betrekking heeft op een complex maatschappelijk verschijnsel of veranderingsproces. Met toepassingsgericht wordt bedoeld dat een herkenbare praktijksituatie gebruikt wordt.

In bijlage 4 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën die is gemaakt op basis van schema 13 met daarbij een toelichting. Hieronder volgt tabel 19 waarin de resultaten zijn samengevat.

Tabel 19 - Frequentie categorieën differentiatie op context

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2014 Tijdvak 1	Concrete context	12	46,2
	Abstracte context	14	53,8
	Totaal	26	100,0
Examen havo 2014 Tijdvak 2	Concrete context	8	33,3
	Abstracte context	16	66,7
	Totaal	24	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 1	Concrete context	11	37,9
	Abstracte context	15	51,7
	Geen context	3	10,3
	Totaal	29	100,0
Examen vwo 2014 Tijdvak 2	Concrete context	4	16,7
	Abstracte context	20	83,3
	Totaal	24	100,0

Over de volgende hypothese kunnen aan de hand van tabel 19 uitspraken gedaan worden:

3e Het havo-examen bevat relatief meer concrete thema's dan het vwo-examen.

Het havo-examen uit het eerste tijdvak bevat relatief meer concrete thema's dan het vwo-examen uit het eerste tijdvak (46,2% ten opzichte van 37,9%). Ook bevat het havo-examen uit het tweede tijdvak relatief meer concrete thema's dan het vwo-examen uit het tweede tijdvak (33,3% ten opzichte van 16,7%). De hypothese kan dus behouden worden. Wel moet hierbij de kanttekening geplaatst worden dat het havo-examen uit het tweede tijdvak minder concrete contexten bevat dan het vwo-examen uit het eerste tijdvak (33,3% ten opzichte van 37,9%). Toch kan op basis van deze resultaten geconcludeerd worden dat de havo-examens zich van de vwo-examens onderscheiden wat betreft het soort contexten dat gebruikt wordt.

Twee van de vijf hypothesen ten aanzien van de tweede subvraag kunnen behouden worden. Het havo-examen bevat meer makkelijk te beantwoorden vragen en meer concrete contexten (respectievelijk hypothese 3a en hypothese 3e). De verhouding tussen contextvragen en contextvragen en de verhouding tussen 'hogere' denkvaardigheden en 'lagere' denkvaardigheden kan nog verder geoptimaliseerd worden. Het verschil tussen havo en vwo zoals het zou moeten zijn komt niet tot uitdrukking in de cijfers. In de volgende paragraaf wordt aandacht besteed aan de analyse van de examenitems uit 2015. Belangrijk is hierbij de vraag of de schema's houdbaar zijn maar vooral ook of de verhoudingen in 2015 anders liggen.

5.3 Categorisering van de examenitems 2015

In deze paragraaf staat de volgende deelvraag centraal:

In hoeverre kunnen de examenitems uit de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2015 (havo en vwo, eerste tijdvak) ingedeeld worden in het schema van categorieën dat is opgesteld aan de hand van de centrale examens uit 2014 en in hoeverre verschilt het havo-examen uit 2015 van het vwo-examen uit 2015 wat betreft het soort vragen dat is gesteld en de getoetste denkvaardigheden in de concept-contextbenadering?

5.3.1 Denkvaardigheden

Elk van de drie indelingen in denkvaardigheden, de gereviseerde taxonomie van Bloom, de indeling van Brookhart en de dimensies van Marzano, zal afzonderlijk worden behandeld.

Gereviseerde taxonomie van Bloom

Bij het categoriseren van de examenitems uit 2015 in de gereviseerde taxonomie van Bloom zijn dezelfde uitgangspunten genomen als bij de categorisatie van de examenitems uit 2014. Op het schema Denkvaardigheden in de Gereviseerde Taxonomie van Bloom, zoals te vinden in bijlage 2, en de nadere uitwerking van dit schema zoals te vinden in bijlage 3, zijn nog enkele aanvullingen toegevoegd naar aanleiding van de analyse van de examenitems uit 2015. Ten eerste is item 1 van het havo-examen een vraag binnen de eerste categorie, memoriseren. Het handelingswerkwoord dat hier wordt gebruikt is *beargumenteren*. Deze beargumentering moet volledig bestaan uit contextkennis uit de syllabus. Bij het vwo-examen is bij item 9 het werkwoord *beargumenteren* gebruikt terwijl dit item te plaatsen is in de categorie evalueren. Ook dit handelingswerkwoord moet daarom toegevoegd worden. Tot slot is in het vwo-examen bij item 6 en 7 gebruik gemaakt van een andersoortige formulering van een item die in de categorie creëren te plaatsen is. Het voorbeeld dat hier aan toegevoegd moet worden is:

De kandidaat kan:

Argumenten formuleren met gebruikmaking van contextkennis uit de syllabus en hoofd- en kernconcepten

In bijlage 5 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën die is gemaakt op basis van schema 2 met daaraan toegevoegd de handelingswerkwoorden en een toelichting. Hieronder volgen tabel 20, tabel 21 en tabel 22 waarin de resultaten zijn samengevat.

Tabel 20 - Frequentie van denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom (2015)

		Examen havo 2015 Tijdvak 1	Examen vwo 2015 Tijdvak 1
Memoriseren	Frequentie	5	3
	Percentage	20,0%	10,0%
Begrijpen	Frequentie	11	16
	Percentage	44,0%	53,3%
Analyseren	Frequentie	5	6
	Percentage	20,0%	20,0%
Evalueren	Frequentie	1	2
	Percentage	4,0%	6,7%
Creëren	Frequentie	3	3
	Percentage	12,0%	10,0%
Totaal	Frequentie	25	30
	Percentage	100,0%	100,0%

Tabel 21 - Frequentie van subcategorieën in de gereviseerde taxonomie van Bloom (2015)

		Examen havo 2015 Tijdvak 1	Examen vwo 2015 Tijdvak 1
Herkennen	Frequentie	3	1
	Percentage	12,0%	3,3%
Herinneren	Frequentie	2	2
	Percentage	8,0%	6,7%
Interpreteren	Frequentie	5	8
	Percentage	20,0%	26,7%
Vergelijken	Frequentie	1	1
	Percentage	4,0%	3,3%
Verklaren	Frequentie	5	7
	Percentage	20,0%	23,3%
Differentiëren	Frequentie	2	2
	Percentage	8,0%	6,7%
Organiseren	Frequentie	0	2
	Percentage	0,0%	6,7%
Attribueren	Frequentie	3	2
	Percentage	12,0%	6,7%
Controleren	Frequentie	0	2
	Percentage	0,0%	6,7%
Bekritisieren	Frequentie	1	0
	Percentage	4,0%	0,0%
Genereren	Frequentie	3	3
	Percentage	12,0%	10,0%
Producersen	Frequentie	0	0
	Percentage	0%	0%
Producersen	Frequentie	0	0
	Percentage	0%	0%
Totaal	Frequentie	25	30
	Percentage	100,0%	100,0%

Tabel 22 - Percentage 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom (2015)

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2015 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	5	20,0
	'Hogere' denkvaardigheid	20	80,0
	Totaal	25	100,0
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	3	10,0
	'Hogere' denkvaardigheid	27	90,0
	Totaal	30	100,0

Hypothese 4a kan aan de hand van tabel 20, tabel 21 en tabel 22 in beschouwing genomen worden.

- 4a Tussen de 80% en 90% van de items toetst een 'hogere' denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom (begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren of creëren).

Begrijpen scoort in beide examens beduidend het hoogst gevolgd door memoriseren en analyseren. De subcategorieën interpreteren en verklaren springen ook in het oog. Zowel het havo-examen als het vwo-examen scoren binnen de grenzen van 80% en 90% (80% voor het havo-examen en 90% voor het vwo-examen). De hypothese kan dus worden behouden. Er is sprake van een gelijke verdeling ten aanzien van 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden over de examenitems wanneer de taxonomie van Bloom als uitgangspunt wordt genomen.

Taxonomie van Brookhart

In bijlage 5 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 3 met daarbij een toelichting. Hieronder volgen tabel 23 en tabel 24 waarin de resultaten zijn samengevat.

Tabel 23 - Frequentie van denkvaardigheden in de indeling van Brookhart (2015)

		Examen havo 2015 Tijdvak 1	Examen vwo 2015 Tijdvak 1
Lagere denkvaardigheid	Frequentie	5	2
	Percentage	20,0%	6,7%
Transfer	Frequentie	13	19
	Percentage	52,0%	63,3%
Kritisch denken	Frequentie	4	6
	Percentage	16,0%	20,0%
Probleemoplossing	Frequentie	3	3
	Percentage	12,0%	10,0%
Totaal	Frequentie	25	30
	Percentage	100,0%	100,0%

Tabel 24 - Frequentie van 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden in de indeling van Brookhart (2015)

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2015 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	5	20,0
	'Hogere' denkvaardigheid	20	80,0
	Totaal	25	100,0
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	2	6,7
	'Hogere' denkvaardigheid	28	93,3
	Totaal	30	100,0

Hypothese 4b kan aan de hand van tabel 23 en tabel 24 in beschouwing genomen worden.

- 4b Tussen de 70% en 80% van de items toetst een ‘hogere’ denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden van Brookhart (transfer, kritisch denken of probleemoplossing).

Transfer scoort opvallend hoog (52,0% en 63,3%). Het examen havo scoort 80% op de hogere denkvaardigheden en het vwo-examen 93,3%. Dat betekent dat het vwo-examen de grens van 80% overschrijdt en de hypothese verworpen moet worden. Uitgaande van de indeling van Brookhart is geen gelijke verdeling te herkennen over ‘lagere’ en ‘hogere’ denkvaardigheden.

Dimensies van Marzano

In bijlage 5 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 4 met daarbij een toelichting. Hier volgen de tabel 25 en tabel 26 waarin de resultaten zijn samengevat.

Tabel 25 - Frequentie van dimensies van Marzano (2015)

		Examen havo 2015 Tijdvak 1	Examen vwo 2015 Tijdvak 1
Integreren en verwerken van nieuwe kennis	Frequentie	5	3
	Percentage	20,0%	10,0%
Verbreden en verdiepen van bestaande kennis	Frequentie	13	20
	Percentage	52,0%	66,7%
Kennis toepassen in betekenisvolle situatie	Frequentie	7	7
	Percentage	28,0%	23,3%
Totaal	Frequentie	25	30
	Percentage	100,0%	100,0%

Tabel 26 - Frequentie van ‘lagere’ en ‘hogere’ denkvaardigheden op basis van dimensies van Marzano (2015)

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2015 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	5	20,0
	'Hogere' denkvaardigheid	20	80,0
	Totaal	25	100,0
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	'Lagere' denkvaardigheid	3	10,0
	'Hogere' denkvaardigheid	27	90,0
	Totaal	30	100,0

Aan de hand van de resultaten uit tabel 25 en tabel 26 kan de volgende hypothese besproken worden:

- 4c Tussen de 60% en 70% van de items toetst een ‘hogere’ denkvaardigheid in de definitie van denkvaardigheden van Marzano (verbreden en verdiepen van bestaande kennis of toepassing van kennis in betekenisvolle situaties).

Zowel het examen havo als het examen vwo overschrijden de grens van 70% (respectievelijk 80% en 90%). De hypothese moet dus verworpen worden. Ervan uitgaande dat een gelijke verdeling wenselijk is moet geconcludeerd worden dat de ‘hogere’ denkvaardigheden zijn oververtegenwoordigd.

5.3.2 Concept-contextbenadering

Ook ten aanzien van de examens uit 2015 is ten eerste onderzocht of concepten en/of contexten een rol spelen.

In bijlage 5 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 5 met daarbij een toelichting. Hieronder volgt tabel 27 waarin de resultaten ten aanzien van de aanwezigheid van concepten, contexten of beiden zijn samengevat.

Tabel 27 - Frequentie van concepten en/of contexten (2015)

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2015 Tijdvak 1	Geen concepten of contexten	1	4,0
	Alleen concepten	0	0
	Alleen contexten	13	52,0
	Concepten en contexten	11	44,0
	Totaal	25	100,0
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	Geen concepten of contexten	2	6,7
	Alleen concepten	0	0
	Alleen contexten	9	30,0
	Concepten en contexten	19	63,3
	Totaal	30	100,0

Op basis van tabel 27 kunnen drie hypothesen in beschouwing worden genomen.

5a Tussen de 90% en 100% van de items spelen concepten, contexten of beiden een rol.

Het percentage items dat geen concept en geen context bevat is voor de havo slechts 4,0% en voor het vwo 6,7%. Dit betekent dat meer dan 90% van de items wel een concept, een context of zelfs beiden bevat. De hypothese kan behouden worden. In de examens zijn voldoende items opgenomen waarin concepten en/of contexten moeten worden gebruikt.

5b In 80 % tot 90% van de items spelen concepten op zichzelf of in combinatie met contexten een rol.

Opvallend is dat in geen enkel item concepten op zichzelf een rol spelen. Bij het havo examen is wel 44% van de items van het soort waarin zowel concepten als contexten een rol spelen en in het vwo-examen is dit 63,3%. Deze percentages liggen echter ver onder de grens van 80%. De hypothese moet dan ook verworpen worden. Gezien de uitspraken in het theoretisch kader over de verwerking van de concept-contextbenadering in examens door het KNAW moet geconcludeerd worden dat concepten ondervertegenwoordigd zijn.

5c In 0% tot 20% van de items spelen alleen contexten een rol zonder dat concepten hieraan te pas komen.

Items waarin alleen contexten een rol spelen zijn oververtegenwoordigd (havo: 52,0% en vwo: 30%). Beide examens overschrijden de grens van 20%. De hypothese moet dus verworpen worden. Echter is dus zoals eerder verklaard onduidelijk of ook de commissies Schnabel deze verhoudingen onwenselijk zouden vinden.

Net als bij de analyse van de examens uit 2014 is ook bij de analyse van de examens uit 2015 ten tweede een indeling gemaakt van examenitems die geen en die wel aansluiting hebben op de concept-contextbenadering.

In bijlage 5 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 5. Hieronder volgt tabel 28 waarin de resultaten ten aanzien van aansluiting op de concept-contextbenadering zijn samengevat.

Tabel 28 - Frequentie van de concept-contextbenadering (2015)

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2015 Tijdvak 1	Geen concept-contextbenadering	14	56,0
	Wel concept-contextbenadering	11	44,0
	Totaal	25	100,0
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	Geen concept-contextbenadering	11	36,7
	Wel concept-contextbenadering	19	63,3
	Totaal	30	100,0

Uit tabel 28 kan afgeleid worden of hypothese 5d houdbaar is.

- 5d Tussen de 40% en 60% van de items is van het soort waarin de kandidaat verbanden tussen concepten en contexten moet leggen.

In het examen havo is 44% van de items van het soort waarin verbanden tussen concepten en contexten moet worden gelegd. In het vwo examen ligt dit percentage op 63,3%. Dit betekent dat het vwo-examen de grens van 60% in lichte mate overschrijdt. De hypothese moet worden verworpen. Verbanden moesten vaker gelegd worden dan werd verwacht.

5.3.3 Denkvaardigheden en de concept-contextbenadering

Op basis van schema 6 zijn de tabel 29, tabel 30 en tabel 31 tot stand gekomen waarin overzichtelijk wordt gemaakt hoeveel procent van de items die 'hogere' denkvaardigheden toetsen ook een context bevatten.

Tabel 29 - Denkvaardigheden volgens taxonomie Bloom * Contexten (2015)

		Geen context	Wel context
Examen havo 2015 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid	5,0%	95%
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid	7,4%	92,6%

Tabel 30 - Denkvaardigheden volgens indeling Brookhart * Contexten (2015)

		Geen context	Wel context
Examen havo 2015 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid	5,0%	95%
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid	7,1%	92,9%

Tabel 31 - Denkvaardigheden volgens dimensies Marzano * Contexten (2015)

		Geen context	Wel context
Examen havo 2015 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid	5,0%	95%
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	'Hogere' denkvaardigheid	7,4%	92,6%

Over hypothese 4d kunnen aan de hand van tabel 29, tabel 30 en tabel 31 uitspraken gedaan worden.

- 4d Tussen de 90% en 100% van de items die 'hogere' denkvaardigheden toetsen presenteren een bron waarover de kandidaat na kan denken. Met andere woorden, er wordt een context aangeboden.

De percentages liggen voor de verschillende indelingen in denkvaardigheden gelijk met een kleine afwijking op de indeling van Brookhart (Examen vwo 2015, eerste tijdvak: 92,9% ten opzichte van 92,6% bij de overige indelingen). Bij het examen havo uit het eerste tijdvak is in alle gevallen 95% van de items die een 'hogere' denkvaardigheid toetsen van het soort dat een context bevat. De hypothese kan worden behouden. Wanneer contexten gebruikt moeten worden moet tevens gebruik gemaakt worden van 'hogere' denkvaardigheden.

Net als bij de examens van 2014 kunnen ook bij de examens van 2015 slechts enkele hypothesen met betrekking tot de verhouding tussen denkvaardigheden en het gebruik van de concept-contextbenadering behouden blijven. In dit geval drie van de vijf hypothesen. Dat is één hypothese meer dan bij de examens uit 2014. Het betreft de hypothese 4a betreffende de verhouding tussen denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom. De overige hypothesen zijn de dezelfde als bij de examens uit 2014, namelijk 4d en 5a. De verhouding tussen verschillende denkvaardigheden kan dus nog steeds verder geoptimaliseerd worden.

5.4 Verschil tussen havo en vwo 2015

De examens uit 2015 worden net als de examens uit 2014 ook geanalyseerd op het verschil tussen havo en vwo. Ook voor dit onderdeel geldt dat dezelfde schema's zijn gehanteerd bij de analyse.

5.4.1 Havo/vwo: Beheersingsniveau van vaardigheden

In bijlage 5 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 7 met daarbij een toelichting. Hieronder volgt tabel 32 waarin de resultaten zijn samengevat.

Tabel 32 - Frequentie categorieën differentiatie op beheersingsniveau (2015)

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2015 Tijdvak 1	Makkelijk te beantwoorden vraag	11	44,0
	Moeilijk te beantwoorden vraag	14	56,0
	Totaal	25	100,0
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	Makkelijk te beantwoorden vraag	12	40,0
	Moeilijk te beantwoorden vraag	18	60,0
	Totaal	30	100,0

Hypothese 6a kan aan de hand van tabel 32 in beschouwing genomen worden.

6a Het havo-examen bevat relatief meer gestructureerde vragen dan het vwo-examen.

Het havo-examen bevat relatief gezien iets meer makkelijk te beantwoorden vragen (44% ten opzichte van 40%). Dit betekent dat de hypothese behouden kan worden. Het havo-examen onderscheidt zich van het vwo-examen wat betreft de structurering van vragen.

5.4.2 Havo/vwo: Frequentie van verschillende denkvaardigheden

Ook voor de examens uit 2015 zijn op basis van schema 8 tot en met schema 10 tabellen uitgewerkt waarin de 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden naast elkaar zijn gezet per examen. Tabel 33 tot en met 35 zijn hieruit het resultaat.

Tabel 33 - Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens taxonomie van Bloom per examen (2015)

		Examen havo 2015 Tijdvak 1	Examen vwo 2015 Tijdvak 1
'Lagere' denkvaardigheid	Frequentie	5	3
	Percentage	20,0%	10,0%
'Hogere' denkvaardigheid	Frequentie	20	27
	Percentage	80,0%	90,0%
Totaal	Frequentie	25	30
	Percentage	100,0%	100,0%

Tabel 34 - Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens indeling van Brookhart per examen (2015)

		Examen havo 2015 Tijdvak 1	Examen vwo 2015 Tijdvak 1
'Lagere' denkvaardigheid	Frequentie	5	2
	Percentage	20,0%	6,7%
'Hogere' denkvaardigheid	Frequentie	20	28
	Percentage	80,0%	93,3%
Totaal	Frequentie	25	30
	Percentage	100,0%	100,0%

Tabel 35 - Frequentie 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden volgens dimensies van Marzano per examen (2015)

		Examen havo 2015 Tijdvak 1	Examen vwo 2015 Tijdvak 1
'Lagere' denkvaardigheid	Frequentie	5	3
	Percentage	20,0%	10,0%
'Hogere' denkvaardigheid	Frequentie	20	27
	Percentage	80,0%	90,0%
Totaal	Frequentie	25	30
	Percentage	100,0%	100,0%

Tabel 33, tabel 34 en tabel 35 moeten in beschouwing worden genomen om uitspraken te kunnen doen over hypothese 6b.

- 6b Het vwo-examen bevat relatief meer items waarmee ‘hogere’ denkvaardigheden worden getoetst dan het havo-examen.

In elk van de drie indelingen bevat het vwo-examen meer ‘hogere’ denkvaardigheden dan het havo-examen (90% ten opzichte van 80% bij de gereviseerde taxonomie van Bloom en de dimensies van Marzano en 93,3% ten opzichte van 80% bij de indeling van Brookhart). Dit betekent dat deze hypothese behouden kan worden. Het vwo-examen onderscheidt zich van het havo-examen wat betreft de frequentie van items die ‘hogere’ denkvaardigheden toetsen.

5.4.3 Havo/vwo: Frequentie van de items die contexten of concepten gebruiken

Op basis van schema 11 en schema 12 zijn tabel 36 en tabel 37 tot stand gebracht. Deze tabellen laten zien in hoeverre een verschil bestaat in de wijze waarop de concept-contextbenadering tot uitdrukking is gebracht bij havo en bij vwo.

Tabel 36 - Frequentie contexten per examen (2015)

		Examen havo 2015 Tijdvak 1	Examen vwo 2015 Tijdvak 1
Geen context	Frequentie	1	2
	Percentage	4,0%	6,7%
Wel context	Frequentie	24	28
	Percentage	96,0%	93,3%
Totaal	Frequentie	25	30
	Percentage	100,0%	100,0%

Tabel 37 - Frequentie concepten per examen (2015)

		Examen havo 2015 Tijdvak 1	Examen vwo 2015 Tijdvak 1
Geen concepten	Frequentie	14	11
	Percentage	56,0%	36,7%
Wel concepten	Frequentie	11	19
	Percentage	44,0%	63,3%
Totaal	Frequentie	25	30
	Percentage	100,0%	100,0%

Hypothese 6c en hypothese 6d kunnen aan de hand van tabel 36 en tabel 37 in beschouwing worden genomen.

- 6c Het havo-examen bevat relatief meer items waarin een context een rol speelt dan het vwo-examen.

In het havo-examen is in 96,0% van de gevallen sprake van een context ten opzichte van 93,3% bij het vwo-examen. Deze hypothese kan dus worden behouden. Het havo-examen onderscheidt zich van het vwo-examen doordat de frequentie van items die contexten bevatten hoger is.

- 6d Het vwo-examen bevat relatief meer items waarin een hoofd- en/of kernconcept een rol speelt dan het havo-examen.

Het vwo-examen bevat in 63,3% van de gevallen een concept terwijl dit bij het havo-examen slechts in 44% van de items het geval is. Deze hypothese kan dus behouden worden. Het vwo-examen onderscheidt zich van het havo-examen doordat vaker naar concepten wordt gevraagd.

5.4.4 Havo/vwo: Soort contexten

In bijlage 5 is een volledig overzicht te vinden van de indeling in categorieën op basis van schema 13 met daarbij een toelichting. Hieronder volgt tabel 38 waarin de resultaten zijn samengevat.

Tabel 38 - Frequentie categorieën differentiatie op context (2015)

		Frequentie	Percentage
Examen havo 2015 Tijdvak 1	Concrete context	7	28,0
	Abstracte context	17	68,0
	Geen context	1	4,0
	Total	25	100,0
Examen vwo 2015 Tijdvak 1	Concrete context	7	23,3
	Abstracte context	21	70,0
	Geen context	2	6,7
	Total	30	100,0

Tabel 38 bevat tot slot de informatie die nodig is om uitspraken te kunnen doen over hypothese 6e.

6e Het havo-examen bevat relatief meer concrete thema's dan het vwo-examen.

In het havo-examen is in 28% van de gevallen sprake van een concrete context terwijl in het vwo-examen dit slechts in 23,3% van de items het geval is. De hypothese kan dus behouden worden. Het verschil is echter klein. Toch onderscheidt het havo-examen zich van het vwo-examen omdat hierin meer concrete thema's worden gebruikt.

De hypothesen ten aanzien van het verschil tussen havo en vwo kunnen naar aanleiding van de analyse van de examens uit 2015 allemaal behouden blijven. Dit is een groot verschil met het resultaat uit de analyse van de examens uit 2014 waar slechts twee van de vijf behouden konden blijven. Bij de examens 2015 sloot de verhouding tussen contextvragen en conceptvragen beter aan op het verschil dat tussen havo-examens en vwo-examens zou moeten bestaan. Ook de verhouding tussen 'lagere' en 'hogere' denkvaardigheden kwam in de examens uit het tweede tijdvak van 2015 beter tot uitdrukking.

In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek samengevat weergegeven en worden de conclusies die aan deze resultaten zijn te koppelen gepresenteerd.

H6 Conclusie, reflectie en aanbevelingen

Zoals in het vorige hoofdstuk is aangegeven wordt in dit hoofdstuk een samenvatting van de beantwoording van de onderzoeksvragen weergegeven. Op basis van de conclusies uit deze samenvatting zal vervolgens de theorie worden geëvalueerd. Daarnaast worden de resultaten van dit onderzoek genuanceerd door de limitaties van het onderzoek in kaart te brengen. Tot slot worden naar aanleiding van de resultaten aanbevelingen gedaan ten aanzien van de toetsing in het kader van het nieuwe examenprogramma maatschappijwetenschappen. Het hoofdstuk wordt afgesloten met ideeën voor vervolgonderzoek.

6.1 Beantwoording onderzoeksvragen

6.1.1 Hoofdvraag

De aanleiding voor dit onderzoek was dat toetsmakers van Cito behoefte hadden aan een analyse van de pilotexamens maatschappijwetenschappen op de getoetste denkvaardigheden en het gebruik van de concept-contextbenadering bij havo en bij vwo. Deze behoefte heeft geresulteerd in de volgende hoofdvraag:

- (a) In hoeverre toetsen de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2014 (beide tijdvakken) en 2015 (eerste tijdvak) de verschillende denkvaardigheden zoals deze zijn omschreven in de nieuwe syllabi van de centrale examens voor de pilotscholen (versies september 2014) en
- (b) hoe is daarbij de concept-contextbenadering tot uitdrukking gebracht in de vragen bij havo en vwo?

Om tot beantwoording van deze hoofdvraag te kunnen komen is deze vraag in drie subvragen opgedeeld. Ten eerste zijn de examens uit 2014 geanalyseerd op de getoetste denkvaardigheden en het gebruik van de concept-contextbenadering (subvraag 1). Ten tweede is aandacht besteed aan de verschillen tussen de havo-examens en de vwo-examens uit 2014 (subvraag 2). Tot slot zijn de examens uit het eerste tijdvak van 2015 geanalyseerd op de getoetste denkvaardigheden, de concept-contextbenadering en de verschillen tussen havo en vwo aan de hand van de categorisatie schema's die zijn opgesteld ten behoeve van de analyse van de examens uit 2014 (subvraag 3). In het hiernavolgende worden deze subvragen achtereenvolgens beantwoord.

6.1.2 Subvragen

1.
 - a. Hoe kunnen de examenitems uit de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2014 (havo en vwo, beide tijdvakken) worden ondergebracht in categorieën met betrekking tot denkvaardigheden en het gebruik van de concept-contextbenadering op basis van de meest recente versies van de syllabi (september 2014)?
 - b. Welke criteria zijn gehanteerd om de items uit de centrale examens van 2014 (havo en vwo, beide tijdvakken) in categorieën met betrekking tot denkvaardigheden en het gebruik van concept-contextbenadering te plaatsen?

Ten aanzien van de eerste subvraag zijn acht hypothesen opgesteld. Vier hypothesen hebben betrekking op de toepassing van denkvaardigheden. De overige vier hypothesen hebben betrekking op het gebruik van de concept-contextbenadering.

Voor het categoriseren van de denkvaardigheden zijn drie verschillende indelingen gehanteerd, namelijk de gereviseerde taxonomie van Bloom (memoriseren, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren), de indeling van Brookhart (lagere denkvaardigheden, transfer, kritisch denken en probleemoplossing) en de dimensies van Marzano (verwerven en integreren van nieuwe kennis, verbreden en verdiepen van bestaande kennis en toepassen van kennis). De examenitems zijn telkens in de hoogste categorie geplaatst waarvan kenmerken in het item zijn te herkennen. De omschrijvingen van de categorieën van de drie auteurs zijn als uitgangspunt genomen. De hypothese die betrekking heeft op de wisselwerking tussen denkvaardigheden en de concept-contextbenadering kon worden behouden. In deze hypothese (1d) ligt de veronderstelling besloten dat bij de toetsing van ‘hogere’ denkvaardigheden een context gebruikt moet worden. Hiervan bleek inderdaad in de meeste gevallen sprake te zijn. De overige hypothesen in het kader van denkvaardigheden hebben betrekking op de verhouding tussen de verschillende soorten denkvaardigheden die getoetst zijn. In dit onderzoek is uitgegaan van een gelijke verdeling over de verschillende categorieën van denkvaardigheden. De in het theoretisch kader aangehaalde auteurs geven immers aan dat zowel ‘lagere’ als ‘hogere’ denkvaardigheden getoetst moeten worden. Voor elk van de drie hiervoor genoemde indelingen in denkvaardigheden is onderzocht of inderdaad van een gelijke verdeling van de examenitems over de verschillende categorieën sprake is. Een gelijke verdeling werd niet gevonden. Opvallend is wel dat ten aanzien van de eerste hypothese (1a), ten aanzien van de gereviseerde taxonomie van Bloom, minder ‘hogere’ denkvaardigheden werden gevonden dan in de hypothese was voorspeld, terwijl bij de hypothesen ten aanzien van de indeling van Brookhart en de dimensies van Marzano (1b en 1c) juist hogere percentages ‘hogere’ denkvaardigheden gevonden werden dan was voorspeld. Het uitgangspunt van de auteurs die in het theoretisch kader zijn aangehaald is dat in elk geval niet alleen ‘lagere’ denkvaardigheden getoetst mogen worden. Daarom hoeft de conclusie, dat geen gelijke verdeling is gevonden, voor de indeling van Brookhart en de dimensie van Marzano niet per definitie als negatief te worden opgevat.

Ten aanzien van de concept-contextbenadering zijn twee indelingen gebruikt. De categorieën van de eerste indeling zijn ‘geen concepten of contexten’, ‘alleen concepten’, ‘alleen contexten’ en ‘concepten en contexten’. Het betreft concepten zoals omschreven in de syllabus en contexten in de breedste definitie van het woord. De categorieën van de tweede indeling zijn ‘geen concept-contextbenadering’ en ‘wel concept-contextbenadering’. De hypothese inhoudende dat in 90% tot 100% van de items concepten, contexten of beiden een rol spelen kon behouden worden (hypothese 2a). Dit wil zeggen dat nauwelijks tot geen items in de examens zijn opgenomen die geen raakvlak met de concept-contextbenadering hebben. De overige hypothesen hebben betrekking op de verhouding tussen verschillende soorten vragen in de concept-contextbenadering. Deze verhoudingen bleken niet aan te sluiten op de verwachtingen zoals omschreven in de hypothesen. Het aantal items waarin alleen concepten een rol spelen bleek lager dan werd verwacht (hypothese 2b). Het aantal items waarin alleen contexten een rol spelen bleek hoger dan verwacht (hypothese 2c). Het aantal vragen waarin verbanden tussen concepten en contexten moeten worden gelegd bleek lager dan werd verwacht (hypothese 2d). Geconcludeerd kan worden dat relatief veel items raakvlakken vertonen met de concept-contextbenadering maar dat meer items opgenomen zouden kunnen worden waarin de concept-contextbenadering tot uitdrukking komt zoals deze bedoeld is doordat concepten en contexten met elkaar in wisselwerking zijn.

2. In hoeverre verschillen de examens havo en vwo uit 2014 (beide tijdvakken) van elkaar wat betreft het soort vragen dat is gesteld ten aanzien van de getoetste denkvaardigheden en de concept-contextbenadering?

Ten aanzien van het verschil tussen havo en vwo is ten eerste gekeken naar het verschil in het beheersingsniveau van vaardigheden (hypothese 3a). Dit werd onderzocht door naar de mate van structurering van de vragen te kijken. De mate van structurering is gemeten door te kijken naar de te zetten stappen in de beantwoording. In de vwo-examens bleken meer stappen gezet te moeten worden dan in de havo-examens. Daarnaast is gekeken naar de frequentie van ‘hogere’ denkvaardigheden (hypothese 3b) en de frequentie van items met contexten en items met concepten (hypothese 3c en 3d). De vwo-examens bleken relatief gezien niet uit meer ‘hogere’ denkvaardigheden te bestaan dan de havo-examens, zoals was voorspeld. En daarnaast bleek dat de verhouding tussen het aantal contextvragen en conceptvragen, uitgaande van de aannames zoals afgeleid uit het theoretisch kader, niet aan de verwachting voldeed. De havo-examens bevatten niet meer contextvragen dan de vwo-examens en de vwo-examens bevatten niet meer conceptvragen dan de havo-examens. Tot slot is onderzocht of een verschil in abstractieniveau van contexten aanwezig was (hypothese 3e). Dit bleek wel het geval. De vwo-examens bevatten meer abstracte contexten dan de havo-examens. Geconcludeerd kan worden dat ten aanzien van het beheersingsniveau van vaardigheden en het abstractieniveau van contexten op een juiste wijze verschil is aangebracht tussen de havo-examens en de vwo-examens. Ten aanzien van de verwerking van de concept-contextbenadering kan geconcludeerd worden dat de verhoudingen tussen verschillende soorten vragen niet aansluiten op de verwachtingen die in de hypothesen besloten liggen. Dit kan betekenen dat de concept-contextbenadering op een andere wijze in de examens verwerkt zou moeten worden maar dit kan ook betekenen dat andere verhoudingen als uitgangspunt genomen zouden moeten worden.

3. In hoeverre kunnen de examenitems uit de centrale examens van de pilot maatschappijwetenschappen uit 2015 (havo en vwo, eerste tijdvak) ingedeeld worden in het schema van categorieën dat is opgesteld aan de hand van de centrale examens uit 2014 en in hoeverre verschilt het havo-examen uit 2015 van het vwo-examen uit 2015 wat betreft het soort vragen dat is gesteld ten aanzien van de getoetste denkvaardigheden en de concept-contextbenadering?

Ten eerste kon de hypothese ten aanzien van de wisselwerking tussen de concept-contextbenadering en denkvaardigheden net als bij de examens uit 2014 behouden worden (2015: hypothese 4d en 2014: hypothese 1d). Items die ‘hogere’ denkvaardigheden toetsen bleken ook in de examens van 2015 in de meeste gevallen tevens een context te bevatten. De hypothese met betrekking tot de gelijke verdelingen van examenitems over de verschillende denkvaardigheden in de gereviseerde taxonomie van Bloom kon voor de examens uit 2015 ook behouden worden (4a). Ten aanzien van de examens uit 2014 kon dit niet. Dit betekent dat gerekend vanuit de indeling van Bloom wel sprake bleek te zijn van een gelijke verhouding tussen ‘lagere’ en ‘hogere’ denkvaardigheden. Berekend vanuit de indeling van Brookhart of de dimensies van Marzano kon ten aanzien van de examens uit 2015 net als ten aanzien van de examens uit 2014 geen gelijke verdeling over verschillende categorieën gevonden worden (hypothese 4b en 4c). De verhoudingen zijn echter wel dicht bij de verwachtingen komen te liggen dan in 2014.

Hypothese 5a (in 2014 2a) waarin de veronderstelling besloten ligt dat tussen de 90% en 100% van de items concepten, contexten of beiden bevatten, kon net als in 2014 behouden worden. Voldoende items raken dus aan de concept-contextbenadering. De verhoudingen tussen verschillende soorten vragen (vragen met concepten en vragen met alleen contexten) bleken echter niet overeen te komen met de aannames die op basis van de theorie gemaakt zijn (hypothese 5b, 5c en 5d). Het is dus naar aanleiding van de analyse van de examens uit 2015 nog steeds onduidelijk of dit betekent dat een verandering in de examens plaats moet gaan vinden of dat een debat noodzakelijk is over de houdbaarheid van de literatuur waarop dit onderzoek is gebaseerd.

In tegenstelling tot de conclusies met betrekking tot denkvaardigheden en de concept-contextbenadering kon ten aanzien van het verschil tussen havo en vwo gesteld worden dat in de examens uit 2015 een duidelijk verschil is opgetreden ten opzichte van de examens uit 2014. Alle hypothesen konden namelijk behouden worden terwijl ten aanzien van de examens uit 2014 twee hypothesen behouden konden worden. Geconcludeerd kan worden dat in de examens uit 2015 een duidelijk onderscheid is gemaakt tussen het havo-examen en het vwo-examen uit het eerste tijdvak wat betreft het beheersingsniveau van vaardigheden en het abstractieniveau van de contexten (hypothese 6a en 6e). Ook worden de examens van elkaar onderscheiden door verschillen in de verhouding van verschillende soorten vragen in de concept-contextbenadering, namelijk meer items met concepten bij het vwo en meer items met alleen contexten bij de havo (hypothese 6c en 6d). En tot slot worden de examens van elkaar onderscheiden door verschillen in het percentage items dat ‘lagere’ denkvaardigheden toetst en het percentage items dat ‘hogere’ denkvaardigheden toetst (hypothese 6b). Het vwo-examen bleek relatief gezien meer ‘hogere’ denkvaardigheden te toetsen dan het havo-examen.

6.2 Evaluatie van de theorie

Het eerste onderwerp van onderzoek is de toetsing van verschillende denkvaardigheden. Ten aanzien van dit onderwerp zijn vijf hypothesen opgesteld bij zowel de examens uit 2014 als bij de examens uit 2015. De hypothese waarin de wisselwerking tussen het onderwerp denkvaardigheden en het onderwerp concept-contextbenadering is verwerkt, namelijk 1d, kon worden behouden. Vier van de hypothesen zijn opgesteld op basis van de aanname dat sprake moet zijn van een gelijke verdeling over verschillende denkvaardigheden. In het theoretisch kader zijn drie indelingen in denkvaardigheden aangehaald die als uitgangspunt zijn gebruikt. Uit het onderzoek is gebleken dat de meeste hypothesen ten aanzien van de verhouding tussen verschillende soorten denkvaardigheden zowel ten aanzien van de examens uit 2014 als ten aanzien van de examens uit 2015 verworpen moesten worden. Ten aanzien van de examens uit 2015 kon één hypothese worden behouden, namelijk hypothese 4a. Uitgaande van de gereviseerde taxonomie van Bloom kon in de examens uit 2015 wel een gelijke verdeling worden gevonden. Twee oorzaken kunnen aan deze uitslag ten grondslag liggen, namelijk dat de examens niet voldoen aan de eisen of dat de in dit onderzoek gehanteerde eisen niet juist zijn. De laatste oorzaak kan niet worden uitgesloten. Hoewel de auteurs van de drie gehanteerde indelingen in denkvaardigheden over een gelijke verdeling spreken wordt ten aanzien van het pilotprogramma slechts het belang van de ‘hogere’ denkvaardigheden aangekaart. Wellicht zou daarom de eis moeten worden gesteld dat een minimum percentage uit ‘hogere’ denkvaardigheden moet bestaan.

Uit het onderzoek naar de verwerking van de concept-contextbenadering in examenitems is naar voren gekomen dat de verhouding tussen verschillende soorten vragen nog niet voldoet aan de verwachtingen die op basis van theorie over dit onderwerp zijn opgesteld. Ten aanzien van de examens uit 2014 en ten aanzien van de examens uit 2015 zijn vier hypothesen opgesteld. De hypothesen inhoudende dat een item een concept, een context

of beiden bevat bleken behouden te kunnen worden. Zowel ten aanzien van de examens uit 2014 als ten aanzien van de examens uit 2015 is gebleken dat de examens voldoende items bevatten die een concept, context of beiden bevatten. De overige hypothesen, met betrekking tot de verhoudingen van de verschillende soorten vragen, moesten worden verworpen. Uitgaande van de theorie zoals omschreven door het KNAW (2003) ten aanzien van de toetsing van de concept-contextbenadering, is het aantal conceptvragen laag gebleken (hypothesen 2b en 5b) en het aantal contextvragen waarin een context volledig op zichzelf staat hoog gebleken (hypothesen 2c en 5c). Het aantal items waarin verbanden tussen concepten en contexten gelegd moet worden was laag (hypothesen 2d en 5d). Ook hier is het de vraag of de examenitems aangepast moeten worden of dat een andere interpretatie van de theorie noodzakelijk is. Een alternatieve interpretatie zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat elke vraag waarin een concept of context naar voren komt aangemerkt kan worden als een vraag die aansluit op de concept-contextbenadering. In de interpretatie die hier is gehanteerd sluit een item alleen aan op de concept-contextbenadering wanneer sprake is van een wisselwerking tussen concepten en contexten. Een debat over dit onderwerp zou op zijn plaats zijn. Alleen op die wijze kan meer duidelijkheid op dit gebied ontwikkeld worden.

Het laatste onderwerp van onderzoek is het verschil tussen havo en vwo. Ten aanzien van dit onderwerp zijn voor zowel de examens uit 2014 als voor de examens uit 2015 vijf hypothesen opgesteld. Ten aanzien van de examens uit 2014 moesten drie hypothesen verworpen worden. Het betreft ten eerste de hypothese inhoudende dat de vwo-examens meer ‘hogere’ denkvaardigheden bevatten dan de havo-examens (3b). Deze hypothese moest echter alleen verworpen worden ten aanzien van de gereviseerde taxonomie van Bloom. Ten aanzien van de andere indelingen in denkvaardigheden kon deze hypothese wel behouden worden. Dit betekent dat beredeneerd vanuit die indelingen wel meer ‘hogere’ denkvaardigheden zijn getoetst bij het vwo dan bij de havo. Verder moesten de hypothesen met betrekking tot de frequentie van items met contexten en items met concepten verworpen worden (hypothesen 3c en 3d). Het havo-examen zou relatief meer contexten bevatten en het vwo-examen relatief meer concepten bevatten. Dit bleek niet het geval. Ten aanzien van de examens uit 2015 hoefde geen enkele hypothese verworpen te worden. Zowel wat betreft het beheersingsniveau van vaardigheden, het abstractieniveau van contexten als de frequentie van contexten en de frequentie van concepten is een verschil tussen het havo-examen en het vwo-examen aangebracht dat aansluit op de verwachtingen op dat gebied. De theorie hoeft dan ook niet te worden aangepast.

6.2 Limitaties van het onderzoek

Ongeacht de maatregelen die zijn genomen om betrouwbaarheid en validiteit te waarborgen blijft dit onderzoek vatbaar voor subjectiviteit.

Ten eerste wordt dit onderzoek in de betrouwbaarheid beperkt omdat de hier geoperationaliseerde begrippen door andere onderzoekers verschillend kunnen worden opgevat. Veel items bleken niet duidelijk aan de hand van de operationalisering in een enkele categorie te plaatsen te zijn. Deze items bevonden zich in een grijs gebied. Een voorbeeld is item 2 van opgave 1 uit het examen havo 2014, eerste tijdvak. De kandidaat moet uitleggen waarom twee stellingen niet voldoen aan de wetenschappelijke eisen om verantwoorde conclusies te geven. Dit item is gecategoriseerd als evaluatie. Echter is ook denkbaar dat de vraag wordt ingedeeld in de categorie memoriseren. In de vraag ligt het antwoord op de afweging immers al besloten. Gekozen is voor evalueren omdat de kandidaat het afwegingsproces wel moet herhalen om tot een antwoord te kunnen komen. Grijs gebieden kwamen ook voor ten aanzien van de categorisatie naar abstractieniveau van contexten. Hierbij moest gekozen worden voor de categorie waarvan de meeste kenmerken aansloten op het item. Echter was deze verdeling soms erg verdeeld waardoor het kenmerk waaraan het

meeste belang werd toegekend bepalend werd voor de keuze die uiteindelijk is gemaakt. Ten aanzien van hetzelfde voorbeeld kan ook de vraag gesteld worden: wanneer sluit iets aan op de leefwereld van een kandidaat? Een ander voorbeeld van verschillen in interpretatie is het verschil tussen begrijpen en differentiëren als vorm van analyseren. Gevoelsmatig gaat de keus soms naar begrijpen omdat het belang van de kennis centraal lijkt te staan terwijl in andere gevallen gevoelsmatig het gebruik van de context belangrijker lijkt te zijn dan het laten zien dat de kennis wordt beheerst. Item 4 uit het examen havo van 2014 in het eerste tijdvak is bijvoorbeeld gecategoriseerd als differentiëren. De context staat centraal. De context moet aangehaald worden om te ondersteunen dat de context inderdaad aansluit op een contextspecifiek begrip. Item 15 uit datzelfde examen is gecategoriseerd als begrijpen omdat de contextspecifieke begrippen moeten worden uitgelegd en de context gebruikt moet worden als voorbeeld om te laten zien dat de kandidaat de begrippen begrijpt.

Zelfs als onderzoekers de operationalisering en hetzelfde interpreteren kan de vraag gesteld worden of überhaupt op een juiste wijze is geoperationaliseerd. Ook de validiteit is dus aan beperkingen onderhevig. Immers bestaat onduidelijkheid over de wijze waarop gemeten moet worden en is daardoor niet zeker of gemeten wordt wat de bedoeling is om te meten. In het onderzoek is bijvoorbeeld de keuze gemaakt om ten aanzien van de hypothesen met betrekking tot verschillende soorten denkvaardigheden te kiezen voor grenspercentages op basis van een evenwichtige verhouding tussen de verschillende soorten denkvaardigheden. Immers is in het theoretisch kader naar voren gekomen dat verscheidene auteurs een evenwichtige verhouding als ideaalbeeld aanmerken. Echter kan de vraag gesteld worden of een relatief hoger percentage ‘hogere’ denkvaardigheden in het nieuwe examenprogramma meer wenselijk zou zijn. In dit onderzoek werd beoogd te meten of de verschillende soorten denkvaardigheden voldoende in de examens tot uitdrukking komen. Het is echter de vraag of dat wat wij gemeten hebben hiervan een goede weerspiegeling is. Bovendien zijn in dit onderzoek een aantal taxonomieën geselecteerd. Wellicht dat bij gebruik van andere taxonomieën andere resultaten gevonden zouden worden. Een ander voorbeeld is de onduidelijkheid over de wijze waarop de concept-contextbenadering verwerkt zou moeten worden. In de adviesrapporten van de beide commissies Schnabel is de concept-contextbenadering summier beschreven. In dit onderzoek is daarom naar de oorsprong van de concept-contextbenadering terug verwezen. Hierin wordt de wisselwerking tussen concepten en contexten centraal gesteld. Echter is niet duidelijk of bij maatschappijwetenschappen enkel sprake moet zijn van wisselwerking tussen concepten en contexten of dat alleen het gebruiken van concepten of alleen het gebruiken van contexten voldoende is om tot een wenselijk resultaat te komen.

6.3 Aanbevelingen

De algemene conclusie van dit onderzoek is dat de verhoudingen tussen verschillende soorten vragen wat betreft zowel denkvaardigheden als de verwerking van de concept-contextbenadering niet aan sluiten op de verwachtingen die op basis van de theorie gemaakt kunnen worden. Het verschil tussen havo en vwo bleek in de examens van het eerste tijdvak uit 2015 voldoende tot uiting te zijn gekomen. Bij de constructie van examens in de toekomst zou gericht moeten worden op het creëren van verschillende typen vragen. De items zijn van voldoende kwaliteit, zo bevatten items waarin ‘hogere’ denkvaardigheden worden getoetst contexten. De spreiding tussen verschillende soorten vragen over het examen is echter niet groot. Bij denkvaardigheden kwamen vooral begrijpen, transfer en het verbreden en verdiepen van bestaande kennis veelvuldig voor. De andere ‘hogere’ denkvaardigheden kwamen relatief weinig voor. Ten aanzien van de concept-contextbenadering valt op dat vooral contexten erg veel gebruikt worden maar dat de wisselwerking tussen concepten en contexten verder uitgebreid zou kunnen worden. Een mooi voorbeeld van een contextvraag waarin een ‘hogere’

denkvaardigheid gebruikt moet worden die niet veelvuldig in de examens terug te zien is, is item 16 uit het examen havo uit 2014, eerste tijdvak:

- Formuleer een standpunt over arbeidsmigratie
- Geef vervolgens een liberaal ideologisch uitgangspunt dat past bij het geformuleerde standpunt.

De kandidaat moet hier zelf iets nieuws creëren (produceren) met gebruikmaking van contexten die in de syllabus beschreven staan.

Een goed voorbeeld van een vraag waarin een ‘hogere’ denkvaardigheid moet worden gebruikt, namelijk organiseren als vorm van analyseren, en tevens concepten en contexten met elkaar in wisselwerking zijn is item 23 uit het examen vwo uit 2014, eerste tijdvak:

Leg uit dat het democratiseringsproces mede heeft bijgedragen aan het verdwijnen van de oude klassenmaatschappij.

Gebruik in je antwoord:

- de relatie tussen groepsvorming en het democratiseringsproces;
- de relatie tussen groepsvorming en representatie;
- de relatie tussen representatie en macht.

6.4 Vervolgonderzoek

Ten aanzien van vervolgonderzoek kan in de eerste plaats de aanbeveling worden gedaan om dit onderzoek in de toekomst verder uit te bouwen.

Het onderzoeksproces zou ten eerste kunnen worden herhaald op basis van verder verfijnde categorisatie schema's. Zo is in dit onderzoek een onderscheid gemaakt tussen concrete en abstracte contexten. Dit onderscheid kan opgedeeld worden in een onderscheid tussen landelijke en internationale contexten, theoretische of toepassingsgerichte contexten, aansluitend op de leefwereld of complexe maatschappelijke verschijnselen. Hiermee zou meer inzicht kunnen ontstaan. Tijdens de categorisatie viel namelijk op dat items vaak zowel concrete als abstracte kenmerken bevatten.

Ook zou een categorisatie op een meer globaal niveau (per opgave in plaats van per item) ook tot andere inzichten kunnen leiden. Dit zou kunnen gelden voor de categorisering naar het soort context maar bijvoorbeeld ook voor de categorisering naar de moeilijkheidsgraad van denkvaardigheden. De verschillende items binnen een opgave sluiten immers in veel gevallen op elkaar aan.

Interessant zou ook kunnen zijn om niet op basis van de frequentie van items maar op basis van de waardering inzichtelijk te maken in hoeverre verschillende categorieën tot uitdrukking komen in de examens. In de resultaten zouden dan niet het aantal items gepresenteerd moeten worden maar het totaal aantal scorepunten dat met bepaalde categorieën behaald kan worden. Het aantal scorepunten dat per item gehaald kan worden verschilt namelijk. Wellicht dat bijvoorbeeld een verschil in waardering bestaat voor ‘hogere’ denkvaardigheden bij havo en bij vwo.

Hiernaast is aan te bevelen om niet alleen dit onderzoek uit te bouwen maar om ook aanvullend andersoortig onderzoek tot uitvoering te brengen.

Het meest belangrijke onderdeel uit dit onderzoek was het onderdeel met betrekking tot denkvaardigheden. Het onderzoek is immers opgestart naar aanleiding van onduidelijkheden over de toetsing van verschillende soorten denkvaardigheden. Dit onderzoek heeft een bijdrage kunnen leveren aan deze onduidelijkheid door inzichtelijk te maken op welke wijze verschillende denkvaardigheden gecategoriseerd kunnen worden. Hiermee is echter geen einde aan de onduidelijkheid gemaakt. Discussie over de wijze waarop vragen ingedeeld zouden moeten worden in categorieën van denkvaardigheden blijft bestaan. Nader onderzoek zou op zijn plaats zijn. De toetsdeskundigen van Cito gaven bij aanvang van het onderzoek al aan dat in navolging op dit onderzoek bijvoorbeeld een analyse van de antwoorden van kandidaten interessant zou kunnen zijn. Tijdens het analyseren vroeg ik mij telkens af hoe een leerling de vraag zou hebben opgevat. Immers is de denkvaardigheid die met een item wordt getoetst een proces dat zich bij de kandidaat afspeelt. Een dergelijk onderzoek zou dus erg nuttig kunnen zijn. Tijdens de eindfase van dit onderzoek is een onderzoeker al met het opstarten van een onderzoek naar kandidaat-antwoorden begonnen.

Ook vervolgonderzoek naar het gebruik van de concept-contextbenadering bij toetsing zou interessant kunnen zijn omdat in dit onderzoek naar voren is gekomen dat de verhouding tussen de verschillende soorten vragen geen goede afspiegeling vormt van dat wat op basis van theorie wordt verwacht. Zoals de theorie is geïnterpreteerd kan namelijk vastgesteld worden dat te weinig items concepten bevatten. In de syllabi die zijn gehanteerd bij deze examens werd echter gesproken over contextspecifieke begrippen. In de nieuwere syllabi is deze term niet terug te vinden. Wat eerder contextspecifieke begrippen werden genoemd worden in de nieuwere syllabi aangemerkt als uitwerking van concepten. In vervolgonderzoek zou deze alternatieve interpretatie gebruikt kunnen worden om te onderzoeken of dit andere resultaten op zou leveren. Wat ook interessant zou zijn, maar waarvoor in dit onderzoek geen ruimte was, is het onderscheiden van verschillende typologieën van items die wel de concept-contextbenadering verwerkt hebben. Een dergelijk onderzoek zou niet alleen meer inzicht in de wijze van toetsing kunnen creëren maar zou ook erg bruikbaar kunnen zijn voor de constructie van examens met concept-contextbenaderingsvragen in de toekomst.

Verschillende ideeën zijn aan te dragen voor vervolgonderzoek naar het verschil tussen havo en vwo. Zo zouden bijvoorbeeld andere categorieën gebruikt kunnen worden om het beheersingsniveau van vaardigheden aan te tonen. In dit onderzoek is ervoor gekozen om alleen te kijken naar structurering in de zin van het aantal stappen dat een kandidaat zelf moet zetten om antwoord te kunnen geven op de vraag. In vervolgonderzoek zou bijvoorbeeld de mate van sturing, in de zin van de mate waarop de kandidaat op het been gezet wordt van de te nemen stappen, meegenomen kunnen worden.

Literatuur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Baarda, D.B., & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek Methoden en Technieken*. Houten: Wolters-Noordhoff Groningen.
- Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. (Rede, Rijksuniversiteit Groningen, Groningen).
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Bruning, L., Meijs, L., & Veldhuis, J.G.F. *Bruggen tussen Natuur en Maatschappij. Ontwerpadvies*. Den Haag: Deltahage.
- Cinjee, D. (2013). *Toetsing binnen het vernieuwde vak maatschappijwetenschappen. Analyse van schriftelijke havo schoolexamens en centrale examens in het licht van de concept-contextbenadering*. (Masterscriptie, Universiteit Twente, Enschede).
- College voor Toetsen en Examens (2014a). *Pilot maatschappijwetenschappen vwo. Concept syllabus centraal examen 2018 voor pilotscholen. Versie september 2014*. Utrecht: College voor Toetsen en Examens.
- College voor Toetsen en Examens (2014b). *Pilot maatschappijwetenschappen havo. Concept syllabus centraal examen 2017 voor pilotscholen. Versie september 2014*. Utrecht: College voor Toetsen en Examens.
- Koning, P. de (1973). *Interne Differentiatie*. Amsterdam: APS/RITP.
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (2003). *Ontwikkeling van talent in de tweede fase. Advies van de KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
- Marzano, R. J., & Miedema, W. G. (2005). *Leren in vijf dimensies: Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*: Koninklijke Van Gorcum.
- Michels, B. (2006). *Vershil moet er wezen. Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Netjes, J., Werfhorst, H. van der, Karsten, S., & Bol, T. (2011). *Onderwijsstelsels en non-cognitieve uitkomsten van het onderwijs: burgerschap, deviant gedrag en welzijn in landenvergelijkend perspectief*: AMCIS Amsterdam Centre for Inequality Studies, Universiteit van Amsterdam.
- Olgers, T., Otterdijk, R. van, Ruijs, G., Kievid, J. de & Meijs, L. (2010). *Handboek Vakdidactiek Maatschappijleer*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Instituut voor Publiek en Politiek.
- Ruijs, G. (2012). *Denkgereedschap voor Maatschappijleer: Over hogere denkvaardigheden bij Maatschappijleer en Maatschappijwetenschappen*. In: M. H. Bernaerts & C. v. Kesteren (Eds.), *Maatschappijleer hoofdzaak: Een sociaal-wetenschappelijk denkkader voor politieke oordeelsvorming* (pp. 41-91). Enschede: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Schnabel, P. & Meijs, L. (2009). *Maatschappijwetenschappen: vernieuwd examenprogramma*. Enschede: Netzodruk.
- Schnabel, P., Noordink, H., & Weme, d. B. (2007). *Het vak maatschappijwetenschappen: Voorstel examenprogramma*. Enschede: Netzodruk.

-
- Sluijsmans, L. (2013). *Evaluatie van het vernieuwde examenprogramma maatschappijwetenschappen voor havo. Pilot 2010 - 2013*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Sluijsmans, L. (2014a). *Evaluatie van het vernieuwde examenprogramma maatschappijwetenschappen voor vwo. Pilot 2010 - 2014*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Sluijsmans, L. (2014b). *Eindadvies over de vernieuwing van de examenprogramma's maatschappijwetenschappen voor havo en vwo. Samenvattend eindrapport op basis van de examenpilots 2010-2014*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Vaus, D.A. de (2001). *Research Design in Social Research*. Londen: SAGE Publications Ltd.

Bijlagen

Bijlage 1: Overzicht van hoofdconcepten en kernconcepten	76
Bijlage 2: Schema Denkvaardigheden in de Gereviseerde Taxonomie van Bloom.....	77
Bijlage 3: Uitwerking schema denkvaardigheden	82
Bijlage 4: Analyseresultaten examens 2014.....	84
Bijlage 5: Analyseresultaten examens 2015.....	132

Bijlage 1: Overzicht van hoofdconcepten en kernconcepten

HOOFDCONCEPTEN	Sociologische kernconcepten	Politicologische kernconcepten
Vorming	socialisatie/acculturatie identiteit cultuur	politieke socialisatie ideologie
Verhouding	sociale gelijkheid / sociale ongelijkheid	macht/gezag conflict/ samenwerking
Binding	sociale cohesie sociale institutie groepsvorming cultuur	politieke institutie representatie/ represen- tativiteit
Verandering	rationalisering individualisering institutionalisering	democratisering staatsvorming globalisering

Bron: College voor Toetsen en Examens (2014a). Pilot maatschappijwetenschappen vwo. Concept syllabus centraal examen 2018 voor pilotscholen. Versie september 2014. Utrecht: College voor Toetsen en Examens (p. 58).

En:

College voor Toetsen en Examens (2014b). Pilot maatschappijwetenschappen havo. Concept syllabus centraal examen 2017 voor pilotscholen. Versie september 2014. Utrecht: College voor Toetsen en Examens (p.79).

Bijlage 2: Schema Denkvaardigheden in de Gereviseerde Taxonomie van Bloom

Denkvaardigheden in de Gereviseerde Taxonomie van Bloom		
Categorieën & Denkvaardigheden	Andere nuttige handelings- werkwoorden	Voorbeelden: De kandidaat kan....
1. Memoriseren (Remember) - Relevante kennis ophalen uit het lange termijn geheugen		
1.1. Herkennen <i>Recognizing</i> 1.2. Herinneren <i>Recalling</i>	Benoemen Weergeven Beschrijven Ophalen	• hoofdconcepten en kernconcepten herkennen in bronmateriaal; • contextkennis uit de syllabus herkennen in bronmateriaal; • paradigma's herkennen in de bronmateriaal (vwo); • definities of elementen in hoofd- en kernconcepten noemen; • contextkennis uit de syllabus reproduceren; • paradigma's noemen (vwo); • noemen welke kernconcepten in de syllabus bij elk hoofdconcept zijn ingedeeld; • herkennen wat voor type sociaalwetenschappelijk onderzoek in een bron gepresenteerd wordt.
2. Begrijpen (Understand) – Betekenis geven aan zowel mondelinge als schriftelijke informatie		
2.1. Interpretieren <i>Interpreting</i> 2.2. Voorbeelden geven <i>Exemplifying</i> 2.3. Classificeren <i>Classifying</i> 2.4. Samenvatten <i>Summarizing</i> 2.5. Afleiden <i>Inferring</i> 2.6. Vergelijken <i>Comparing</i> 2.7. Verklaren <i>Explaining</i>	Verhelderen Parafraseren Weergeven Vertalen Illustreren Categoriseren Samenvatten Abstraheren Generaliseren Concluderen Voorspellen Contrasteren	• bronmateriaal in eigen woorden vertalen naar kern- en hoofdconcepten en dit toelichten; • eigen voorbeelden geven van gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kern- en hoofdconcepten te maken hebben;

		• indicatoren formuleren die met kern- en hoofdconcepten te maken hebben; • informatie in bronmateriaal classificeren naar kern- en hoofdconcepten; • onderzoeksgegevens classificeren naar onafhankelijke – en afhankelijke variabelen; • informatie in bronmateriaal classificeren als voorbeelden van categorieën die in contexten in de syllabus beschreven staan; • bronmateriaal samenvatten in termen van kern- en hoofdconcepten; • contexten met elkaar vergelijken door verschillen en overeenkomsten te benoemen in gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kern- en hoofdconcepten te maken hebben; • informatie in bronmateriaal verklaren door oorzaak-gevolg verbanden en correlaties te benoemen bij gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kern- en hoofdconcepten te maken hebben; • een maatschappelijk verschijnsel of proces verklaren, redenerend vanuit een paradigma (vwo).
--	--	---

3. Toepassen (Apply) – Een procedure uitvoeren of gebruiken in een gegeven situatie		
3.1. Uitvoeren <i>Executing</i> 3.2. Implementeren <i>Implementing</i>	Gebruiken	<i>In het examenprogramma zijn procedurele vaardigheden opgenomen bij andere denkvaardigheden dan toepassen.</i>
4. Analyseren (Analyze) - Informatie opsplitsen in afzonderlijke onderdelen en bepalen hoe de onderdelen zich verhouden tot elkaar en tot een overkoepelende structuur of doel		
4.1. Differentiëren <i>Differentiating</i> 4.2. Organiseren <i>Organizing</i> 4.3. Attribueren <i>Attributing</i>	Onderscheiden Selecteren Samenhang vinden Integreren Hoofdlijnen aangeven Ontleden Structureren Deconstrueren Perspectief bepalen	• in bronmateriaal relevante informatie over gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kern- en hoofdconcepten samenhangen, onderscheiden van irrelevante informatie; • in bronmateriaal samenhang vinden binnen contexten tussen gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kern- en hoofdconcepten te maken hebben en tussen contexten; • in bronmateriaal bepalen vanuit welke ideologie en/of theorie wordt geredeneerd; • in bronmateriaal bepalen vanuit welk paradigma wordt geredeneerd (vwo).

5. Evalueren (<i>Evaluate</i>) – Het vellen van oordelen op basis van criteria en normen		
5.1. Controleren <i>Checking</i> 5.2. Bekritisieren <i>Critiquing</i>	Coördineren Opsporen Testen Oordelen Beoordelen Concluderen Conclusie trekken	• redeneringen met betrekking tot kern- en hoofdconcepten en contextkennis beoordelen op juistheid en interne consistentie en dat oordeel onderbouwen met argumenten; • redeneringen met betrekking tot kern- en hoofdconcepten en contextkennis bekritisieren aan de hand van externe criteria; • onderbouwde conclusies trekken uit aangeboden informatie over hoofd- en kernconcepten (bijvoorbeeld afkomstig uit verschillende wetenschappelijke onderzoeken); • een onderbouwd oordeel uit spreken over de betrouwbaarheid, validiteit en representativiteit van onderzoek, o.a. over in de media gepresenteerde resultaten van onderzoek met betrekking tot hoofd- en kernconcepten; • bepalen welke onderzoekstechniek het beste gebruikt kan worden bij een bepaalde onderzoeksvraag over hoofd – en/of kernconcepten en dat oordeel onderbouwen met argumenten.

6. Creëren (Create) - Elementen samenvoegen tot een samenhangend en functioneel geheel; delen herschikken tot een nieuwe structuur of patroon		
6.1. Genereren <i>Generating</i> 6.2. Plannen <i>Planning</i> 6.3. Produceren <i>Producing</i>	Hypotheses opstellen Ontwerpen Opzet formuleren Construeren Maken Schrijven	• hypothesen opstellen met gebruikmaking van hoofd- en/of kernconcepten; • het schrijven van een ingezonden brief met gebruikmaking van zelf te selecteren hoofd- en kernconcepten; • een onderzoeksopzet formuleren waarin hypothesen gerelateerd aan kern- en/of hoofdconcepten, empirisch getoetst worden; • een betoog of beschouwing schrijven • vanuit een bepaald standpunt waarbij gebruik gemaakt wordt van minimaal één van de paradigma's (vwo).

Bron: College voor Toetsen en Examens (2014a). Pilot maatschappijwetenschappen vwo. Concept syllabus centraal examen 2018 voor pilotscholen. Versie september 2014. Utrecht: College voor Toetsen en Examens (p. 85-88).

En:

College voor Toetsen en Examens (2014b). Pilot maatschappijwetenschappen havo. Concept syllabus centraal examen 2017 voor pilotscholen. Versie september 2014. Utrecht: College voor Toetsen en Examens (p. 64-67).

Bijlage 3: Uitwerking schema denkvaardigheden

Aanvullingen handelingswerkwoorden:

1. Memoriseren	Uitleggen
2. Begrijpen	Uitleggen Benoemen Verklaren Beargumenteren Beredeneren Beschrijven
4. analyseren	Uitleggen
5. Evalueren	Beredeneren Formuleren

Opmerking: niet alle handelingswerkwoorden die hierboven zijn genoemd geven een aanwijzing voor de categorie waarin ze zijn geplaatst maar omdat deze werkwoorden wel zijn gebruikt bij de desbetreffende categorie zijn ze voor de volledigheid wel opgenomen.

Aanvullingen voorbeelden:

	De kandidaat kan...
1. Memoriseren	definities of elementen in contextspecifieke begrippen noemen;
2. Begrijpen	- bronmateriaal in eigen woorden vertalen naar contextkennis uit de syllabus en dit toelichten; - contextkennis in eigen woorden vertalen naar kern- en hoofdconcepten en dit toelichten; - eigen voorbeelden geven van gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkeling die te maken hebben met contextkennis zoals beschreven in de syllabus; - eigen voorbeelden geven van gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die te maken hebben met een wetenschappelijk benadering; - voorspellingen formuleren ten aanzien van informatie uit bronmateriaal op basis van contextkennis uit de syllabus die met kern- en hoofdconcepten te maken hebben; - conclusies trekken ten aanzien van informatie uit bronmateriaal die met kern- en hoofdconcepten te maken hebben; - conclusies trekken ten aanzien van informatie in bronmateriaal die met contextkennis uit de syllabus te maken hebben; - informatie in bronmateriaal verklaren door oorzaak-gevolg verbanden en correlaties te benoemen bij gedragingen, opvattingen, emoties (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met contextspecifieke begrippen te maken hebben; - informatie in bronmateriaal verklaren door oorzaak-gevolg

	verbanden en correlaties te benoemen bij gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met contextkennis uit de syllabus te maken hebben; • een maatschappelijk verschijnsel of proces verklaren, redenerend vanuit een paradigma dat met kern- en hoofdconcepten te maken heeft; • een maatschappelijk verschijnsel of proces verklaren, redenerend vanuit een theorie dat met kern- en hoofdconcepten te maken heeft;
4. Analyseren	• in bronmateriaal relevante informatie over gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met contextspecifieke begrippen samenhangen, onderscheiden van irrelevante informatie; • in bronmateriaal relevante informatie over gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met contextkennis uit de syllabus samenhangen, onderscheiden van irrelevante informatie; • contextkennis uit de syllabus en concepten met elkaar integreren; • verschillende concepten met elkaar integreren; • in bronmateriaal samenhang vinden binnen contexten tussen gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met contextspecifieke begrippen te maken hebben;
6. Creëren	• hypothesen opstellen met gebruikmaking van informatie in bronmateriaal; • standpunten formuleren met gebruikmaking van kennis die in contexten in de syllabus beschreven staan.

Bijlage 4: Analyseresultaten examens 2014

Een aantal categorisatie schema's zijn in het resultatenhoofdstuk volledig uitgewerkt. Ten aanzien van de overige schema's zijn in het resultatenhoofdstuk tabellen opgenomen waarin de resultaten worden opgesomd. De volledige uitwerkingen zijn in deze bijlage te vinden. Het betreft de volgende schema's:

Schema 2 - categorieën in de gereviseerde taxonomie Bloom	85
Schema 3 - categorieën van Brookhart	102
Schema 4 - Dimensies van Marzano	107
Schema 5 - Categorieën ten aanzien van de concept-contextbenadering	113
Schema 7 - Categorieën van beheersingsniveaus vaardigheden	122
Schema 14 - Categorieën van differentiatie op context	124

Schema 2 - Categorieën in de gereviseerde taxonomie Bloom
Examen havo 2014 – tijdvak 1

Item	Denk-vaardigheid	Cognitief proces	Handelings-woord	Toelichting
1	Memoriseren	Herinneren	Noemen Geven	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (actoren die betrokken zijn bij strafrechtelijke aanpak, p. 39) reproduceren. De kandidaat moet iets uit de aangeleerde stof naar boven halen.
2	Evalueren	Bekritisieren	Leg uit	De kandidaat moet een onderbouwd oordeel uitspreken over de betrouwbaarheid en validiteit van onderzoek. De kandidaat doet een beoordeling aan de hand van externe criteria, namelijk de eisen van sociaalwetenschappelijk onderzoek.
3	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (actief overheidsbeleid) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij gedragingen, opvattingen, emoties, maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met contextkennis zoals beschreven in de syllabus (referentiekader en selectieve perceptie, p. 39) te maken hebben.
4	Analyseren	Differentiëren	Geef aan	De kandidaat moet in bronmateriaal relevant informatie onderscheiden van irrelevante informatie. Vanuit een nieuwe context (het actieplan van het kabinet) moet op basis van een informatiebron een selectie worden gemaakt van dat wat relevant is met betrekking tot een context specifiek begrip (integraal veiligheidsbeleid).
5	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal in eigen woorden vertalen naar contextkennis zoals beschreven in de syllabus (politiek vraagstuk, p. 36). In dit geval moet de kandidaat bepalen op welke wijze de informatie uit de bron aansluit op het begrip 'politiek vraagstuk'. Deze kennis is het uitgangspunt en is gegeven en de kandidaat moet die kennis gebruiken ten aanzien van de context.

6	Begrijpen	Verklaren	Geef verklaring	Informatie in bronmateriaal moet worden verklaard door oorzaak-gevolg verbanden en correlaties te benoemen bij gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kernconcepten te maken hebben. Deze kernconcepten moeten nadrukkelijk worden benoemd. De kandidaat mag zelf kiezen welke kernconcepten worden gebruikt.
7	Begrijpen	Classificeren	Leg uit	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal classificeren naar kern- en hoofdconcepten (vorming, verhouding, binding en socialisatie, gezag en sociale cohesie). De kandidaat moet zijn kennis over hoofd- en kernconcepten gebruiken om betekenis te geven aan de informatiebron. Belangrijk is dat de kandidaat het patroon herkent/begrijpt ten aanzien van de hoofd- en kernconcepten.
8	Analyseren	Attribueren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal bepalen vanuit welke theorie wordt geredeneerd (bindingstheorie, p. 37). De kandidaat moet het bronmateriaal opdelen in stukjes om vast te kunnen stellen wat de relatie is tussen de stukjes en de overkoepelende structuur. In dit geval moet de kandidaat zelf ontdekken welke overkoepelende structuur achter het bronmateriaal schuil gaat.
9	Memoriseren	Herkennen	Leg uit	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (p. 30) in bronmateriaal (referendum) herkennen. Het bronmateriaal is hier het uitgangspunt en de kandidaat moet beslissen op welke contextkennis het bronmateriaal van toepassing is. De kandidaat moet alleen een kenmerk van de visie aanhalen en er wordt niet gevraagd informatie uit het bronmateriaal aan te halen. Punten worden alleen toegekend voor zaken die in de syllabus beschreven staan.

10	Memoriseren	Herkennen	Leg uit	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (p. 30) in bronmateriaal herkennen. Het bronmateriaal is hier het uitgangspunt en de kandidaat moet beslissen op welke contextkennis het bronmateriaal van toepassing is. Of in dit geval liever gezegd welke contextkennis niet aansluit op het bronmateriaal.
11	Begrijpen	Verklaren	Geef verschillen Geef verklaring	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij opvattingen die met kernconcepten te maken hebben. Bij de informatie uit de bron moet de kandidaat een kernconcept (socialisatie of macht) noemen aan de hand waarvan de informatie kan worden verklaard. Het kernconcept moet worden gebruikt ten aanzien van het bronmateriaal dat is gegeven. Het bronmateriaal hoeft op zichzelf niet gebruikt te worden. Er is dus geen sprake van analyseren (niet selecteren, structureren of betekenis verlenen).
12	Analyseren	Differentiëren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie over opvattingen die met kern- en hoofdconcepten samenhangen onderscheiden van irrelevante informatie. De kandidaat moet zelf selecteren welke resultaten samenhangen met de gegeven hoofdconcepten (binding en verhouding). Vervolgens moet de kandidaat hierbij de juiste kernconcepten (macht en sociale cohesie) aandragen. Daarbij is van belang dat de kandidaat zelf naar de samenhang zoekt.
13	Begrijpen	Interpreteren	Geef aan	De kandidaat moet bronmateriaal in eigen woorden vertalen naar een kernconcept (globalisering). De in de inleiding gegeven informatie moet omgevormd worden zodat het duidelijk aansluit op het gegeven kernconcept, namelijk globalisering.

14	Analyseren	Differentiëren	Geef Licht toe	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie over gedragingen, opvattingen, emoties (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met context samenhangen, onderscheiden van irrelevante informatie. De kandidaat moet informatie selecteren uit de bron (= nieuwe context). Deze informatie moet aansluiten op de context van sociale uitsluiting zoals in de syllabus staat beschreven (pp. 28-29).
15	Begrijpen	Classificeren	Leg uit	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal classificeren als voorbeelden van categorieën (positietoewijzing en positieverwerving, contextspecifieke begrippen, pp. 26) die in contexten in de syllabus beschreven staan. De kandidaat bepaalt welke informatie bij welke van de twee categorieën past. De kandidaat moet deze categorieën begrijpen.
16	Creëren	Genereren	Formuleer Geef	De kandidaat moet een standpunt formuleren met gebruikmaking van kennis die in context in de syllabus beschreven staan (liberaal ideologisch standpunt, p. 33). Het standpunt is door de kandidaat geconstrueerd en is dus nieuw.
17	Evalueren	Controleren	Geef	De kandidaat moet een onderbouwd oordeel uitspreken over de validiteit. In dit geval gaat het om de vraag of gemeten wordt wat we willen meten, ofwel of de indicatoren inderdaad laten zien of sprake is van binding.
18	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij maatschappelijke verschijnselen die met kernconcepten (identiteit acculturatie) en contextspecifieke begrippen (sociale uitsluiting) te maken hebben. Er worden connecties gelegd tussen eerder opgedane kennis in de vorm van kernconcepten enerzijds en een nieuwe context anderzijds.

19	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal vertalen naar contextkennis. De context is het uitgangspunt. Contextkennis zoals beschreven in de syllabus (gesloten en open samenleving, pp. 11, 32) moet gebruikt worden om het bronmateriaal (de context) te verhelderen.
20	Memoriseren	Herinneren	Noem	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus reproduceren (pp. 22-23). De connectie tussen de twee onderdelen (kenmerken van het gezinsbeleid rond 1960 en de confessionele ideologie) heeft de kandidaat uit de syllabus kunnen afleiden.
21	Analyseren	Organiseren	Leg het verband uit	De kandidaat moet in bronmateriaal samenhang vinden binnen contexten tussen gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kern- en hoofdconcepten te maken hebben. Het betreft een nieuwe context, namelijk uitbreiding van sociale zekerheid. Contextkennis uit de syllabus (stijging van echtscheidingen, p. 20). En het kernconcept individualisering.
22	Begrijpen	Verklaren	Verschil Leg uit	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal verklaren door oorzaak-gevolg verbanden en correlaties te benoemen bij gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken) van maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met hoofdconcepten te maken hebben. De nieuwe context is in dit geval de reden die mensen hebben om familieleden te helpen. Het hoofdconcept is binding. Ook moet de contextkennis uit de syllabus (moderne en traditionele samenlevingen, p. 17) gebruikt worden.
23	Analyseren	Organiseren	Leg uit	De kandidaat moet verschillende stukjes informatie (secularisering en veranderingen in samenlevingsvormen, p.20-21) structureren. De kandidaat moet beide stukjes informatie met elkaar integreren.

24	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal in eigen woorden vertalen naar een kernconcept (modernisering). En de kandidaat moet de informatie koppelen aan de contexten die in de syllabus beschreven staan (kenmerk moderne gezin, p. 20). De bron moet als geheel worden gebruikt en er is dus geen sprake van selectie als vorm van analyseren. De kandidaat moet het kernconcept en de contextkennis begrijpen en kan dat laten zien door uit te leggen op welke wijze deze kennis in het bronmateriaal terug is te zien.
25	Memoriseren	Herinneren	Geef	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus reproduceren (p.20).
26	Memoriseren	Herinneren	Geef	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus reproduceren (p.20).

Examen havo 2014, tijdvak 2

Item	Denk- vaardigheid	Cognitief proces	Handelings- werkwoord	Toelichting
27 1	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal in eigen woorden vertalen naar contextspecifieke begrippen (positieverwerving en positietoewijzing). De kandidaat verleent betekenis aan de context door connecties te leggen met eerder opgedane kennis.
28 2	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij maatschappelijke verschijnselen die met een kernconcept (macht) te maken hebben.
29 3	Analyseren	Differentiëren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie over maatschappelijke verschijnselen die met contextspecifieke begrippen (sociaal kapitaal en cultureel kapitaal) samenhangen onderscheiden van irrelevante informatie.
30 4	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (discriminatie door werkgevers) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij gedragingen, opvattingen emoties, maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met een kernconcept (identiteit) te maken hebben.

31 5	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (discriminatie door werkgevers) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij gedragingen, opvattingen emoties, maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met contextkennis (subjectieve arbeidsmarktkansen, p.28) zoals beschreven in de syllabus te maken hebben.
32 6	Analyseren	Organiseren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal samenhang vinden binnen contexten tussen maatschappelijke verschijnselen (internationale economische crisis en werkgelegenheid) die met een kernconcept (globalisering) te maken hebben.
33 7	Begrijpen	Classificeren	Leg uit	De kandidaat moet informatie (het wel en niet hebben van werk) classificeren als voorbeeld van een categorie (vorm van sociale ongelijkheid, p. 11 en p. 26).
34 8	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet vanuit contextkennis (ontwikkeling naar een postindustriële maatschappij, p. 32) de informatie in bronmateriaal (sociale ongelijkheid tussen verschillende groepen jongeren) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen waarbij gebruik wordt gemaakt van een kernconcept (sociale ongelijkheid). Het kernconcept moet begrepen worden om antwoord te kunnen geven.
35 9	Begrijpen	Voorbeeld geven	Leg uit	De kandidaat moet een eigen voorbeeld geven van een maatschappelijke ontwikkeling (veranderingen in het soort arbeid) die met een kernconcept (modernisering) te maken heeft. Zo wordt betekenis verleend aan de maatschappelijke ontwikkeling.
36 10	Begrijpen	Verklaren	Leg uit hoe verschil te verklaren is	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (verschil tussen jongeren met en zonder startkwalificatie wat betreft proces-verbaal) verklaren aan de hand van een theorie die is beschreven als contextkennis in de syllabus (p. 41).

37 11	Begrijpen	Classificeren	Leg uit	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (terugdringen van jeugdwerkloosheid) classificeren als voorbeeld van een categorie (sociaal democratische stroming, p. 40) die in contexten in de syllabus beschreven staan.
38 12	Analyseren	Organiseren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal samenhang vinden binnen context tussen maatschappelijke verschijnselen (sociale ongelijkheid en sociale cohesie) die tevens kernconcepten zijn.
39 13	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (het zich afsluiten van jongeren) vertalen naar het hoofdconcept binding en daarbij een zelf te kiezen politicologisch kernconcept gebruiken. Ofwel de kandidaat moet ook het kernconcept begrijpen en het bronmateriaal naar dat kernconcept kunnen vertalen. Het gaat hierbij niet om verklaren van bronmateriaal maar het gaat om het hoofdconcept binding en de kandidaat moet laten zien dat hij of zij dit concept begrijpt door het aan de hand van het bronmateriaal te interpreteren.
40 14	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (politiek activisme van jongeren) vertalen naar het kernconcept conflict. De kandidaat moet het kernconcept begrijpen en interpreteren door het te koppelen aan informatie uit bronmateriaal.
41 15	Begrijpen	Voorbeeld geven	Noem	De kandidaat moet eigen voorbeelden (overheidsmaatregelen) geven van opvattingen (ideologische standpunten) zoals deze in de contexten in de syllabus beschreven staan (p. 34).
42 16	Analyseren	Organiseren	Leg uit	De kandidaat moet samenhang vinden tussen contexten (subjectieve onveiligheid als nieuwe context uit bron enerzijds en gezag van rechtsstatelijke instituties als context uit de syllabus, pp. 42-43, anderzijds) wat betreft maatschappelijke verschijnselen die met een kernconcept te maken hebben.

43 17	Memoriseren	Herkennen	Leg uit	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (typen gezinnen, p. 20) in bronmateriaal herkennen. De tekst als geheel staat in het teken van het specifieke type gezin. De kandidaat hoeft dus niet te selecteren wat tot dit type gezin toebehoort. De kandidaat hoeft slechts een van de voorbeelden te pakken die het meest aansluit op de definitie zoals omschreven in de syllabus. Het gaat er bij dit item vooral om dat de kandidaat op basis van het bronmateriaal zelf noemt welke contextkennis relevant is.
44 18	Analyseren	Organiseren	Geef	De kandidaat moet samenhang vinden tussen contexten (tabel 2 en tekst 3, beide nieuwe contexten) die te maken hebben met contextkennis (dimensies van Hofstede, p. 18).
45 19	Analyseren	Differentiëren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie over gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kernconcepten (acculturatie en identiteit) en contextspecifieke begrippen (enculturatie) te maken hebben. Het bronmateriaal staat niet volledig in het teken van sociale identiteit dus de kandidaat moet zelf selecteren welke informatie wel en welke informatie niet met sociale identiteit te maken heeft. Door de informatie op te breken in stukjes kan de kandidaat de overkoepelende structuur vinden.
46 20	Begrijpen	Afleiden	Geef	De kandidaat moet voorspellingen formuleren ten aanzien van informatie uit bronmateriaal op basis van contextkennis uit de syllabus.
47 21	Analyseren	Differentiëren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie van irrelevante informatie onderscheiden. In de tekst komen meerdere functies van socialisatie (p. 16) naar voren en de kandidaat moet de informatie selecteren die bij een specifieke functie hoort.

48 22	Analyseren	Differentiëren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie van irrelevante informatie onderscheiden. Hoewel meerder visies te herkennen zijn is slechts een visie de beste. De kandidaat moet de tekst opdelen in stukjes en beslissen welke visie het beste past. De kandidaat moet ook de stukken die het best bij de gekozen visie passen benoemen.
49 23	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal in eigen woorden vertalen naar contextkennis (barrièremiddel, p.39).
50 24	Memoriseren	Herkennen	-	De kandidaat moet contextkennis (macht is gebaseerd op steun, p. 39) herkennen in bronmateriaal en toelichten aan de hand van het kernconcept macht. Het antwoord dat gegeven moet worden is volledig af te leiden uit de syllabus.

Examen vwo 2014, tijdvak 1

Item	Denk-vaardigheid	Cognitief proces	Handelings-werkwoord	Toelichting
51 1	Begrijpen	Interpreteren	Be-argumenteer	De eerste stap die de kandidaat moet zetten (selecteren van kernconcepten bij het bronmateriaal) heeft betrekking op herkennen maar de kandidaat moet het bronmateriaal ook in eigen woorden vertalen naar kernconcepten (sociale cohesie en sociale ongelijkheid). Aan de hand van sociologische kernconcepten interpreteert de kandidaat het bronmateriaal waardoor betekenisverlening plaatsvindt.
52 2	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (vrijwilligerswerk) vertalen naar contextkennis zoals beschreven in de syllabus (free riders probleem, p. 32). Door het bronmateriaal aan de contextkennis te koppelen wordt betekenis verleend.
53 3	Memoriseren	Herinneren	Geef een reden	De kandidaat moet contextkennis reproduceren (reden waarom overheid oplossing kan bieden, p. 32).

54 4	Creëren	Genereren	Formuleer Wat is	Hoewel de kandidaat ook onderzoeksgegevens moet classificeren naar onafhankelijke en afhankelijk variabelen (begrijpen – classificeren) moet de kandidaat ook zelf een hypothese opstellen op basis van bronmateriaal.
55 5	Creëren	Produceren	-	De kandidaat moet maatregelen formuleren met gebruikmaking van kern en/of hoofdconcepten ten aanzien van een probleem dat is gepresenteerd in bronmateriaal.
56 6	Analyseren	Organiseren	-	De kandidaat moet samenhang vinden binnen een context (vrijwilligerswerk naar achtergronden). De kandidaat moet de relatie tussen de verschillende onderdelen uit de tabel vinden en daarmee een overkoepelende structuur tot stand brengen.
57 7	Evalueren	Controleren	Concluderen	De kandidaat moet redeneringen met betrekking tot contextkennis (er is een causaal verband) bekritisieren aan de hand van externe criteria (er is sprake van een oorzaak-gevolg relatie).
58 8	Begrijpen	Verklaren	Beredeneer	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (beide teksten) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij maatschappelijke ontwikkelingen (toename of afname van aantal vrijwilligers).
59 9	Begrijpen	Verklaren	Geef een verklaring	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij maatschappelijke ontwikkelingen (trend in kerkelijke gezindten) die met kernconcepten (rationalisering en individualisering) te maken hebben.
60 10	Begrijpen	Verklaren	Geef een verklaring	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (niet fuseren) verklaren aan de hand van een theorie die is beschreven in contextkennis in de syllabus (stromenmodel, p. 34). De kandidaat verleent betekenis door bronmateriaal en theorie aan elkaar te koppelen.

61 11	Memoriseren	Herinneren	Leg uit	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus reproduceren (verhoudingen tussen bestuurslagen, p. 33-34). De uitleg heeft hier niet betrekking op de context maar op de aangeleerde contextkennis. Uit deze uitleg volgt vanzelf het antwoord op het eerste deel van het item maar het tweede deel vormt de kern en wordt beoordeeld.
62 12	Begrijpen	Verklaren	Verklaren	De kandidaat moet een maatschappelijk proces (niet doorgaan van fusieplannen) verklaren door te redeneren vanuit een wetenschappelijke benadering (rationele-keuzebenadering, p. 8-10).
63 13	Memoriseren	Herinneren	Noem	De kandidaat moet aangeleerde kennis reproduceren. De kandidaat beoordeelt niet het onderzoek dat in het item wordt aangedragen maar doet een algemene uitspraak.
64 14	Memoriseren	Herinneren	Noem	De kandidaat moet aangeleerde kennis reproduceren. De kandidaat beoordeelt niet het onderzoek dat in het item wordt aangedragen maar doet een algemene uitspraak.
65 15	Begrijpen	Voorbeeld geven	Geef aan	De kandidaat moet ten eerste aangeleerde kennis reproduceren (memoriseren – herinneren) en vervolgens aangeven dat de kandidaat deze kennis begrijpt door een voorbeeld te noemen. Daarmee wordt betekenis verleend. De kandidaat is niet aan het selecteren want er is geen categorie naast identiteit.
66 16	Analyseren	Attribueren	Leg uit	De kandidaat moet bepalen vanuit welke theorie (wetenschappelijke school, verzonden verhalen en mythen, p. 37) in het bronmateriaal (door Stengs) wordt geredeneerd.
67 17	Begrijpen	Afleiden	Leg uit	De kandidaat moet een conclusie trekken ten aanzien van informatie uit bronmateriaal (opvattingen van Stengs) die met een kernconcept (sociale cohesie) te maken heeft.
68 18	Begrijpen	Afleiden	Leg uit	De kandidaat moet een conclusie trekken ten aanzien van informatie uit bronmateriaal (opvattingen van Vriend) die met een kernconcept (sociale cohesie) te maken heeft.

69 19	Begrijpen	Verklaren	Geef een verklaring	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (sociale stijging) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen aan de hand van contextkennis die in de syllabus beschreven staat (processen van modernisering op economisch gebied, p. 43).
70 20	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (sociale afkomst is van invloed op het bereikte opleidingsniveau) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen aan de hand van contextkennis die in de syllabus beschreven staat (cultureel kapitaal en economisch kapitaal, p. 43).
71 21	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet een maatschappelijk proces (ontstaan van nieuwe klassenmaatschappij) dat met een hoofdconcept (binding) en kernconcept (sociale cohesie) te maken heeft, verklaren door te redeneren vanuit een wetenschappelijke benadering (structureel functionalisme, p. 9). De kandidaat selecteert een benadering op basis van een gegeven hoofdconcept en de kandidaat bepaalt niet vanuit welke benadering het bronmateriaal is geschreven.
72 22	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet een maatschappelijk proces (ontstaan van nieuwe klassenmaatschappij) verklaren dat met een hoofdconcept (verhouding) en kernconcept (sociale ongelijkheid) te maken heeft redenerend vanuit een wetenschappelijke benadering (marxistische benadering, p. 10). De kandidaat selecteert een benadering op basis van gegeven hoofdconcept en de kandidaat bepaalt niet vanuit welke benadering het bronmateriaal is geschreven.
73 23	Analyseren	Organiseren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal samenhang vinden binnen contexten tussen gedragingen, opvattingen, emoties (oude en nieuwe klassenmaatschappij) die met contextkennis (democratiseringsproces, p. 44) te maken hebben.

74 24	Creëren	Genereren	Formuleer	Hoewel de kandidaat ook een onderbouwde conclusie over informatie moet geven, namelijk of de informatie aangeeft dat de hypothese moet worden weerlegd of bevestigd (evalueren, bekritisieren), moet de kandidaat ook zelf een hypothese opstellen op basis van bronmateriaal.
75 25	Memoriseren	Herkennen	Heeft Be-argumenteer	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (totalitair regime, p. 35) herkennen in bronmateriaal (Noord-Korea). Dit is niet interpreteren in de categorie begrijpen want er wordt geen toelichting gevraagd. De kandidaat moet alleen kenmerken van het totalitaire regime herkennen en de voorbeelden uit de tekst benoemen.
76 26	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (conflict tussen Noord-Korea en Zuid-Korea) vertalen naar contextkennis (veiligheidsdilemma van nationale staten, p. 22) en dit toelichten. De kandidaat gebruikt het bronmateriaal bij de toelichting. De kandidaat hoeft niet uit de informatie in het bronmateriaal te selecteren.
77 27	Analyseren	Attribueren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal bepalen vanuit welke ideologie (cultuur relativisme, p. 38) wordt geredeneerd.
78 28	Analyseren	Attribueren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal bepalen vanuit welke theorie (sociaal constructivistische theorieën, p. 18-19) wordt geredeneerd.
79 29	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (dreigende taal Kim Jong-un) in eigen woorden naar een kernconcept (gezag) vertalen.

Examen vwo 2014, tijdvak 2

Item	Denk-vaardigheid	Cognitief proces	Handelings-werkwoord	Toelichting
80 1	Analyseren	Differentiëren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie over gedragingen die met contextkennis uit de syllabus te maken hebben (dominee en koopman, p. 25) onderscheiden van irrelevante informatie. De kandidaat moet voorbeelden selecteren. Om dit te kunnen doen moet de tekst opgedeeld worden in stukjes.

81 2	Begrijpen	Interpreteren	Geef een uitleg	De kandidaat moet bronmateriaal in eigen woorden vertalen naar contextkennis uit de syllabus (dominee en koopman, p.25). De kandidaat verleent betekenis door de contextkennis uit de syllabus te koppelen aan de informatie uit bronmateriaal. De contextkennis uit de syllabus is dus het uitgangspunt maar door het bronmateriaal in dat kader te vertalen wordt duidelijk of de kandidaat het begrijpt.
82 3	Evalueren	Bekritiseren	Beredeneer Noem	Hoewel de kandidaat in het tweede deel van het item moet reproduceren (memoriseren, herinneren) moet de kandidaat in het eerste deel van het item een onderbouwde conclusie trekken uit aangeboden informatie (opvattingen van kiezers over ontwikkelingssamenwerking) over een kernconcept (representativiteit).
83 4	Evalueren	Bekritiseren	Beredeneer Noem	Hoewel de kandidaat in het tweede deel van het item moet reproduceren (memoriseren, herinneren) moet de kandidaat in het eerste deel van het item een onderbouwde conclusie trekken uit aangeboden informatie (opvattingen van kiezers over ontwikkelingssamenwerking) over een kernconcept (representativiteit).
84 5	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (ontwikkeling van tafelmanieren) in eigen woorden vertalen naar een kernconcept (institutionalisering).
85 6	Begrijpen	Verklaren	Beschrijf	Tekst 2 staat volledig in het teken van een civilisatieproces. Het geven van voorbeelden daarbij is dus slechts laten zien dat het begrepen wordt. De hoogste denkvaardigheid is verklaren als onderdeel van begrijpen. De kandidaat moet informatie in bronmateriaal verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij een maatschappelijke ontwikkeling (civilisatie) die met een kernconcept (socialisatie) te maken hebben.

86 7	Begrijpen	Vergelijken	Beredeneer	De kandidaat moet contexten (verschil in score op terrein van onderwijs en economische participatie enerzijds en model van de individualistische prestatiesamenleving anderzijds) met elkaar te vergelijken door verschillen en overeenkomsten te benoemen in maatschappelijke verschijnselen die met contextkennis (meritocratische gedachte, p. 43) te maken hebben.
87 8	Begrijpen	Voorbeeld geven	Geef voorbeeld	De kandidaat moet eigen voorbeelden geven van gedragingen, opvattingen en emoties die met een wetenschappelijke benadering (constructivistisch) te maken hebben.
88 9	Begrijpen	Voorbeeld geven	Geef voorbeeld	De kandidaat moet eigen voorbeelden geven van gedragingen, opvattingen en emoties die met een wetenschappelijke benadering (marxisme) te maken hebben.
89 10	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (tabel over vrouwen in tweede kamer) in eigen woorden vertalen naar hoofd- en kernconcepten (binding, verhouding, vorming, verandering en representativiteit, macht, politieke socialisatie en democratiseringsproces).
90 11	Begrijpen	Verklaren	Verklaar	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (toename invloed EHRM) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden te benoemen bij maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met hoofd- en kernconcepten te maken hebben (verandering en globalisering, modernisering).
91 12	Begrijpen	Afleiden	Be-argumenteer	De kandidaat moet een conclusie trekken ten aanzien van informatie uit bronmateriaal (tabellen met betrekking tot koningshuis/tevredenheid) die met contextkennis uit de syllabus (legitimiteit van monarchie, p. 35) te maken heeft.
92 13	Begrijpen	Afleiden	Be-argumenteer	De kandidaat moet een voorspelling formuleren ten aanzien van informatie uit bronmateriaal (over ceremonieel koningschap) dat met een kernconcept te maken heeft (democratisering van politiek stelsel).

93 14	Begrijpen	Afleiden	Be-argumenteer	De kandidaat moet een voorspelling formuleren ten aanzien van informatie uit bronmateriaal (over ceremonieel koningschap) dat met een kernconcept te maken heeft (sociale cohesie).
94 15	Begrijpen	Afleiden	Be-argumenteer	De kandidaat moet een voorspelling formuleren ten aanzien van informatie uit bronmateriaal (over ceremonieel koningschap) dat met een kernconcept te maken heeft (gezag).
95 16	Begrijpen	Interpreteren	Beredeneer	De kandidaat moet contextkennis (koningschap, p.33) in eigen woorden vertalen naar een kernconcept (politieke institutie).
96 17	Analyseren	Organiseren	Beredeneer	De kandidaat moet in bronmateriaal samenhang vinden binnen een context tussen gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met een kernconcept (staatsvorming) en met contextkennis (natievorming) te maken hebben.
97 18	Memoriseren	Herinneren	Geef voorbeelden	De kandidaat moet contextkennis reproduceren. De te geven voorbeelden zijn letterlijk uit de syllabus te halen (p. 30).
98 19	Analyseren	Attribueren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal bepalen vanuit welke theorie (evolutionistische theorieën, pp. 20-21) wordt geredeneerd.
99 20	Analyseren	Attribueren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal bepalen vanuit welke theorie (liberale theorieën, pp. 18-19) wordt geredeneerd.
100 21	Memoriseren	Herkennen	Leg uit	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (methoden om machtsverhoudingen tussen staten te beschrijven, pp. 18-19) herkennen in bronmateriaal.
101 22	Evalueren	Bekritisieren	Formuleer	De kandidaat moet een onderbouwd oordeel uitspreken over representativiteit (of generaliseerbaarheid) en validiteit.
102 23	Creëren	Genereren	Formuleer	Hoewel de kandidaat ook de onafhankelijke en afhankelijke variabele moet vaststellen (begrijpen, classificeren) moet de kandidaat ook een hypothese opstellen op basis van bronmateriaal.

103 24	Begrijpen	Interpreteren	Be- argumenteer	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (onderzoeksresultaten van Stark zijn van belang voor de samenleving) in eigen woorden vertalen naar kernconcepten (groepsvorming en sociale cohesie).
-----------	-----------	---------------	--------------------	---

Schema 3 - Categorieën van Brookhart

Examen havo 2014 – tijdvak 1

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
1	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
2	Kritisch denken	De kandidaat moet beoordelen en dus een afweging maken.
3	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken om in een nieuwe context toe te passen.
4	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
5	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
6	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
7	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
8	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
9	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
10	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
11	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
12	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
13	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
14	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
15	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
16	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
17	Kritisch denken	De kandidaat moet beoordelen en dus een afweging maken.
18	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
19	Kritisch denken	De kandidaat moet een afweging maken en vervolgens beslissen welk van twee categorieën het meest aansluit.
20	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.

21	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
22	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
23	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
24	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
25	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
26	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.

Examen havo 2014, tijdvak 2

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
27 1	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
28 2	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
29 3	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
30 4	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
31 5	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
32 6	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
33 7	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
34 8	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
35 9	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
36 10	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
37 11	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
38 12	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
39 13	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
40 14	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
41 15	Transfer	De zelf te noemen voorbeelden zijn nieuw. Echter is geen sprake van creëren. De voorbeelden moeten passen bij de informatie die is aangedragen.
42 16	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.

43 17	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
44 18	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
45 19	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
46 20	Transfer	Hoewel de voorspellingen nieuw zijn kunnen de voorspellingen niet aangemerkt worden als oplossingen op een probleem. De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
47 21	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
48 22	Kritisch denken	De kandidaat moet een afweging maken en vervolgens beslissen welk van twee categorieën het meest aansluit.
49 23	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
50 24	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.

Examen vwo 2014, tijdvak 1

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
51 1	Transfer	De kandidaat wordt niet voor een keuze gesteld. De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
52 2	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
53 3	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
54 4	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is (hypothese). Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
55 5	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
56 6	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
57 7	Kritisch denken	De kandidaat moet beoordelen en dus een afweging maken.
58 8	Kritisch denken	De kandidaat wordt voor een keuze gesteld (afnemen of toenemen) en moet in het antwoord laten zien op basis waarvan een keuze is gemaakt.
59 9	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
60 10	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
61 11	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
62 12	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
63 13	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.

64 14	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
65 15	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
66 16	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
67 17	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
68 18	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
69 19	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
70 20	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
71 21	Kritisch denken	De kandidaat moet een afweging maken en vervolgens beslissen welke categorie het meest aansluit. Omdat in het item staat dat een categorie vooral aansluit betekent dat, dat een andere categorie ook gedeeltelijk aansluit. De kandidaat moet bepalen welke het meest aansluit.
72 22	Kritisch denken	De kandidaat moet een afweging maken en vervolgens beslissen welke categorie het meest aansluit. Omdat in het item staat dat een categorie vooral aansluit betekent dat, dat een andere categorie ook gedeeltelijk aansluit. De kandidaat moet bepalen welke het meest aansluit.
73 23	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
74 24	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
75 25	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
76 26	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
77 27	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
78 28	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
79 29	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.

Examen vwo 2014, tijdvak 2

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
80 1	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
81 2	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
82 3	Kritisch denken	De kandidaat moet beoordelen en dus een afweging maken.
83 4	Kritisch denken	De kandidaat moet beoordelen en dus een afweging maken.
84 5	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.

85 6	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
86 7	Kritisch denken	In het item wordt de kandidaat duidelijk voor twee keuzen gesteld en de kandidaat moet in zijn antwoord laten zien welke afweging hij of zij heeft gemaakt om tot een keuze te komen. De kandidaat moet beredeneren.
87 8	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
88 9	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
89 10	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
90 11	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
91 12	Kritisch denken	De kandidaat moet in het antwoord laten zien welke afweging is gemaakt om tot de keuze te komen of de legitimiteit groot of klein is.
92 13	Kritisch denken	De kandidaat moet in het antwoord laten zien welke afweging is gemaakt om tot de keuze te komen of wel of geen bevordering zal plaatsvinden van democratisering.
93 14	Kritisch denken	De kandidaat moet in het antwoord laten zien welke afweging is gemaakt om tot de keuze te komen of sociale cohesie versterkt of verzwakt wordt.
94 15	Kritisch denken	De kandidaat moet in het antwoord laten zien welke afweging is gemaakt om tot de keuze te komen of het gezag versterkt of verzwakt wordt. De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
95 16	Transfer	De keuze is al voor de kandidaat gemaakt en de kandidaat hoeft alleen nog maar de afweging te laten zien. De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
96 17	Transfer	De keuze is al voor de kandidaat gemaakt en de kandidaat hoeft alleen nog maar de afweging te laten zien. De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
97 18	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
98 19	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
99 20	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
100 21	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
101 22	Kritisch denken	De kandidaat moet beoordelen en dus een afweging maken.
102 23	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
103 24	Transfer	De kandidaat wordt niet voor een keuze gesteld maar alleen gevraagd om een uitleg te geven. De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.

Schema 4 - Dimensies van Marzano
Examen havo 2014 – tijdvak 1

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
1	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (actoren bij strafrechtelijke aanpak en taken binnen trias politica) heeft verworven.
2	Dimensie 4	De kandidaat moet uitspraken doen over het ontwerp van onderzoek.
3	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis(referentiekader en selectieve perceptie) toepassen op een nieuwe situatie (veiligheidsbeleid bij sportverenigingen) (=deductief redeneren).
4	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (integraal veiligheidsbeleid) toepassen op een nieuwe situatie (actieplan kabinet om ongewenst gedrag en excessen in de sport aan te pakken) (=deductief redeneren).
5	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (politiek vraagstuk) toepassen op een nieuwe situatie (ongewenst gedrag en excessen bij sportverenigingen voorkomen) (=deductief redeneren).
6	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van specifieke informatie (vóórkomen van ongewenst gedrag en excessen in de sport) conclusies trekken (verklaring geven = inductief redeneren).
7	Dimensie 3	De kandidaat moet groeperen in categorieën (hoofdconcepten) op basis van kenmerken (van de hoofdconcepten en van het beleid van het stimuleren van een positief pedagogisch klimaat) (= classificeren).
8	Dimensie 4	De kandidaat moet zelf denken over een specifieke situatie (stimuleren van een positief pedagogisch klimaat) en beslissen welke conclusie wordt getrokken (bijdrage aan vermindering ongewenst gedrag en excessen in de sport).
9	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat aangeleerde kennis (visies op politieke participatie) beheerst.
10	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat aangeleerde kennis (visies op politieke participatie) beheerst.
11	Dimensie 3	De kandidaat moet verschillen vinden op basis van criteria (politicologische verklaringen) (= vergelijken).
12	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (bindings- en verhoudingsvraagstuk) toepassen op een nieuwe situatie (verschillen in opvattingen over politiek en overheid) (=deductief redeneren).
13	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (globalisering) toepassen op een nieuwe situatie (toetreding van Midden- en Oost-Europese landen tot de EU (= deductief redeneren).
14	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend thema (sociale uitsluiting) ontdekken in informatie (tekst 4) (= abstraheren).
15	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (positietoewijzing en positieverwerving) toepassen op een nieuwe situatie (maatschappelijke positie van arbeidsmigranten) (= deductief redeneren).
16	Dimensie 4	De kandidaat moet een standpunt ontwikkelen dat voldoet aan bepaalde kenmerken (past bij liberale ideologie).

17	Dimensie 4	De kandidaat moet een probleem (wat zijn indicatoren voor de mate van binding) oplossen.
18	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (versterken en verzwakken van identiteit) vinden in een specifieke situatie (Poolse arbeidsmigranten) (= abstraheren).
19	Dimensie 4	De kandidaat moet zelf denken over een specifieke situatie (Italiaanse samenleving tussen 2006 en 2010) en zelf een beslissing nemen (meer open of meer gesloten samenleving).
20	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (kenmerken van gezinsbeleid en confessionele ideologie) kan integreren.
21	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (uitbreiding sociale zekerheid en stijging echtscheidingen hebben met elkaar te maken) vinden (= abstraheren).
22	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (opkomst verzorgingsstaat) toepassen op een nieuwe situatie (verschil tussen moderne en meer traditionele samenlevingen (= deductief redeneren).
23	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (secularisering leidt tot veranderingen in samenlevingsvormen) vinden (= abstraheren).
24	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (modernisering) toepassen op een nieuwe situatie (tabel 4) (= deductief redeneren).
25	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (economische factoren) heeft verworven.
26	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (sociaal-culturele factoren) heeft verworven.

Examen havo 2014, tijdvak 2

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
27 1	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (positieverwerving en positietoewijzing) toepassen op een nieuwe situatie (flexibele arbeid door jongeren) (= deductief redeneren).
28 2	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (flexibilisering en de invloed daarvan op machtspositie werknemers) vinden (= abstraheren).
29 3	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (invloed van sociaal en cultureel kapitaal op beroepskansen) vinden (= abstraheren).
30 4	Dimensie 3	De kandidaat kan een onderliggend patroon (gevolgen voor identiteit van discriminatie door werkgevers) vinden (= abstraheren).
31 5	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van specifieke informatie (subjectieve arbeidsmarktkansen hebben invloed op objectieve arbeidsmarktkansen) conclusie trekken (verband leggen, waarom is dit het geval) (= inductief redeneren).
32 6	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (invloed internationale economische crisis op werkgelegenheid in Nederland) vinden (= abstraheren).
33 7	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (sociale ongelijkheid) heeft verworven.

34 8	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (sociale ongelijkheid tussen verschillende groepen mensen) een conclusie trekken (de invloed die de ontwikkeling van een postindustriële industrie daarop heeft gehad) (= inductief redeneren).
35 9	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (veranderingen in soort arbeid) conclusies trekken (welke invloed heeft modernisering hierop gehad) (= inductief redeneren).
36 10	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (theorie ter verklaring van criminaliteit) toepassen op een nieuwe situatie (verschil tussen jongeren) (= deductief redeneren).
37 11	Dimensie 3	De kandidaat moet groepen (terugdringen van jeugdwerkloosheid) classificeren (als socialistisch) op basis van criteria (kenmerken van socialistische/sociaaldemocratische stroming en terugdringen jeugdwerkloosheid).
38 12	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (samenhang tussen sociale ongelijkheid en sociale cohesie) vinden in een specifieke situatie (tabel 1).
39 13	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (gevolgen van het zich afsluiten van jongeren op binding) vinden.
40 14	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (invloed politiek activisme op het ontstaan van belangenconflict) vinden.
41 15	Dimensie 3	De kandidaat moet groepen (maatregelen om jeugdwerkloosheid aan te pakken) classificeren op basis van criteria (liberale, socialistische en confessionele ideologie).
42 16	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (verband tussen subjectieve (on)veiligheid en gezag van rechtsstatelijke instituties) vinden.
43 17	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (typen modern gezin) heeft verworven.
44 18	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (twee verschillende opvoedingsstijlen) vinden.
45 19	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (enculturatie en acculturatie) toepassen op een nieuwe situatie (sociale identiteit van kinderen zoals Mauro) (=deductief redeneren).
46 20	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (invloed van media op de bereidheid van mediagebruikers om petitie te tekenen) een conclusie trekken (voorspelling doen) (= inductief redeneren).
47 21	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (debat) een conclusie trekken (welke functie is te herkennen) (= inductief redeneren).
48 22	Dimensie 4	De kandidaat moet beslissen welk van de twee visies het best past. Omdat de kandidaat een afweging moet maken en deze afweging ook moet laten zien in zijn of haar antwoord is hier sprake van meer dan alleen een keuze maken.
49 23	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (PvdA wil 'Regeling langdurig verblijvende kinderen') een conclusie trekken (welk soort macht) (= inductief redeneren).
50 24	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (publieke steun) heeft verworven.

Examen vwo 2014, tijdvak 1

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
51 1	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (definitie vrijwilligerswerk) een conclusie trekken (wat is het maatschappelijk belang (= inductief redeneren)).
52 2	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis ('free riders'-probleem) toepassen op een nieuwe situatie (vrijwilligerswerk) (=deductief redeneren).
53 3	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (rol van de overheid bij 'free riders'-probleem) heeft verworven.
54 4	Dimensie 4	De kandidaat moet zelf denken over de situatie (onderzoek van Hill en Den Dulk) en een hypothese ontwerpen die aan criteria voldoet (moet in het onderzoek getoetst zijn).
55 5	Dimensie 4	De kandidaat moet op basis van informatie (vrijwilligerswerk stimuleren op scholen) een procedure ontwerpen.
56 6	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (er is een verband tussen drie rijen van tabel 1) het onderliggende patroon (hoe zit het verband in elkaar) vinden (=abstraheren).
57 7	Dimensie 4	De kandidaat moet zelf nadenken over een nieuwe situatie (verband tussen drie rijen tabel 1) en een beslissing nemen (wel of geen causaal verband).
58 8	Dimensie 4	De kandidaat moet zelf denken over een nieuwe situatie (tabel 2 en 3 over vrijwilligerswerk en kerkelijke gezindten) en een beslissing nemen (zal het aantal vrijwilligers in de toekomst afnemen of toenemen).
59 9	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (trend in kerkelijke gezindten zoals af te lezen in tabel 3 en concepten rationalisering en individualisering) een conclusie trekken (verklaring voor de trend).
60 10	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (window of opportunity) toepassen op een nieuwe situatie (fusieplannen gaan niet door) (= deductief redeneren).
61 11	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (verhoudingen tussen bestuurslagen) heeft verworven.
62 12	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (rationele-keuzebenadering) toepassen op een nieuwe situatie (fusieplannen gaan door) (= deductief redeneren).
63 13	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (algemene wetenschappelijke eisen) heeft verworven.
64 14	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (algemene wetenschappelijke eisen) heeft verworven.
65 15	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (identiteit van een regio) toepassen op een nieuwe situatie (Flevoland) (= deductief redeneren).
66 16	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken en een beslissing nemen (de wetenschappelijke school waar de visie van Stengs mee overeenkomt).
67 17	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (opvattingen van Stengs) een conclusie trekken (over de mate van sociale cohesie) (= inductief redeneren).

68 18	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (opvattingen van Vriend) een conclusie trekken (over de mate van sociale cohesie) (= inductief redeneren).
69 19	Dimensie 3	De kandidaat moet op basis van informatie (moderniseringsprocessen op economisch terrein maken sociale stijging vanzelfsprekend) een conclusie trekken (verklaring voor toename sociale stijging) (= inductief redeneren).
70 20	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (sociaal milieu is van invloed op het bereikte opleidingsniveau) vinden (= abstraheren).
71 21	Dimensie 4	De kandidaat moet afwegen en beslissen welke sociaalwetenschappelijke benadering gepast is.
72 22	Dimensie 4	De kandidaat moet afwegen en beslissen welke sociaalwetenschappelijke benadering gepast is.
73 23	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (democratiseringsproces) toepassen op een nieuwe situatie (verdwijnen oude klassenmaatschappij).
74 24	Dimensie 4	De kandidaat moet een hypothese ontwerpen.
75 25	Dimensie 2	Met dit item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (autoritair en totalitair regime) heeft verworven.
76 26	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (veiligheidsdilemma van nationale staten) toepassen op een nieuwe situatie (conflict tussen Noord-Korea en Zuid-Korea) (= deductief redeneren).
77 27	Dimensie 4	De kandidaat moet beslissen welke visie (cultureel universalisme en cultureel relativisme) het meest gepast is.
78 28	Dimensie 4	De kandidaat moet beslissen welke soort theorieën (over de verhoudingen tussen staten) het meest gepast is.
79 29	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (versterking van gezag) vinden in een specifieke situatie (dreigende taal Kim Jong-un).

Examen vwo 2014, tijdvak 2

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
80 1	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (de rol van de dominee en de rol van de koopman) toepassen op een nieuwe situatie (buitenlandbeleid van Ploumen) (= deductief redeneren).
81 2	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (scenario's over de verhouding tussen de rol van de dominee en de rol van de koopman in het buitenlandbeleid) toepassen op een nieuwe situatie (relatie tussen Nederland en Rwanda) (= deductief redeneren).
82 3	Dimensie 4	De kandidaat moet afwegen en beslissen over representativiteit voor de VVD.
83 4	Dimensie 4	De kandidaat moet afwegen en beslissen over representativiteit voor GroenLinks.
84 5	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (institutionalisering) toepassen op een nieuwe situatie (ontwikkeling van tafelmanieren) (= deductief redeneren).
85 6	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (gevolg van civilisatieproces voor socialisatie in moderne samenleving) (= abstraheren).

86 7	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken en vervolgens beslissen of verschil in score op terrein van onderwijs en economische participatie overeenkomt of strijdig is met het model van individualistische prestatiesamenleving.
87 8	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (constructivistische benadering) toepassen op een nieuwe situatie (achterblijven van de economische participatie van vrouwen) (= deductief redeneren).
88 9	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (marxistische benadering) toepassen op een nieuwe situatie (achterblijven van de economische participatie van vrouwen) (= deductief redeneren).
89 10	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (bindingsvraagstuk, verhoudingsvraagstuk, vormingsvraagstuk en veranderingsvraagstuk) toepassen op een nieuwe situatie (tabel 2, vrouwen in de tweede kamer) (= deductief redeneren).
90 11	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (ten aanzien van toenemende invloed van EHRM) vinden (= abstraheren).
91 12	Dimensie 4	De kandidaat moet op basis van informatie (tabel 3 en 4) een conclusie trekken (grote of kleine legitimiteit) (= inductief renderen).
92 13	Dimensie 4	De kandidaat moet op basis van informatie (tabel 3) een conclusie trekken (bevordert of belemmert ceremonieel koningschap democratisering) (= inductief redeneren).
93 14	Dimensie 4	De kandidaat moet zelf nadenken over de stof en omdat beargumenteert moet worden moet de kandidaat laten zien welke afweging is gemaakt.
94 15	Dimensie 4	De kandidaat moet zelf nadenken over de stof en omdat beargumenteert moet worden moet de kandidaat laten zien welke afweging is gemaakt.
95 16	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (politieke institutie) toepassen op een nieuwe situatie (koningschap, wel aangehaald maar niet uitgelegd in syllabus) (= deductief redeneren).
96 17	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (staatsvorming en natievorming) toepassen op een nieuwe situatie (ontstaan van Nederlandse Koninkrijk) (= deductief redeneren).
97 18	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (modernistische benadering van natievorming) hebben verworven.
98 19	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken en een beslissing nemen (evolutionistische theorieën of afhankelijkheid theorieën).
99 20	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken en een beslissing nemen (liberale of realistische theorieën).
100 21	Dimensie 2	Met het item wordt gecontroleerd of de kandidaat kennis (positiemethode en methode van inventarisatie van machtsbronnen) verworven heeft.
101 22	Dimensie 4	De kandidaat moet bepalen welke kritiek op het onderzoek van Dronkers kan bestaan (probleem oplossen).
102 23	Dimensie 4	De kandidaat moet een hypothese ontwerpen.
103 24	Dimensie 3	De kandidaat moet een afweging maken omdat de kandidaat moet beargumenteren.

Schema 5 - Categorieën ten aanzien van de concept-contextbenadering*Examen havo 2014 – tijdvak 1*

Item	Soort vraag	Concept-contextbenadering	Toelichting
1	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: strafrechtelijke aanpak van gewelddadige excessen in de sport. Contextkennis syllabus: triaspolitica (p. 39).
2	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: subjectieve (on)veiligheid in de sport. Contextkennis syllabus: subjectieve (on)veiligheid (contextspecifiek begrip).
3	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: actiever veiligheidsbeleid bij sportverenigingen. Contextkennis syllabus: referentiekader en selectieve perceptie (p. 39).
4	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: actieplan van het kabinet om ongewenst gedrag en excessen in de sport aan te pakken. Contextkennis syllabus: integraal veiligheidsbeleid (contextspecifiek begrip).
5	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: inzet van sportpedagogen om ongewenst gedrag en excessen bij sportverenigingen te voorkomen (beleid). Contextkennis syllabus: politiek vraagstuk (p. 36).
6	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: zelf te kiezen (bijvoorbeeld: socialisatie, sociale ongelijkheid). Nieuwe context: vóórkomen van ongewenst gedrag en excessen in de sport.
7	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: vorming, verhouding, binding + zelf te kiezen bijpassende kernconcepten (bijvoorbeeld: socialisatie, gezag/macht, sociale controle, sociale cohesie). Nieuwe context: beleid van het stimuleren van een positief pedagogisch klimaat.
8	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: stimuleren van een positief pedagogisch klimaat en bijdrage aan verminderen ongewenst gedrag en excessen in de sport. Contextkennis syllabus: theorie ter verklaring criminaliteit (p. 37).
9	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: referendum. Contextkennis syllabus: politieke participatie (p. 30).
10	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: referendum. Contextkennis syllabus: politieke participatie (p. 30).

11	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: politicologisch naar eigen keuze (bijvoorbeeld: politieke socialisatie, macht). Nieuwe context: verschillen in opvatting over politiek en overheid.
12	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: binding, verhouding en een politicologisch en een sociologisch kernconcept (bijvoorbeeld: macht, sociale cohesie). Nieuwe context: opvattingen over politiek en overheid/samenleving.
13	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: globalisering. Nieuwe context: toetreding van Midden- en Oost-Europese landen tot de Europese Unie.
14	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: maatregelen om sociale uitsluiting bij arbeidsmigranten tegen te gaan. Contextkennis syllabus: componenten van sociale uitsluiting (pp. 28-29).
15	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: arbeidsmigratie uit Midden- en Oost-Europese landen. Contextkennis syllabus: maatschappelijke positie, positietoewijzing en positieverwerving (contextspecifieke begrippen).
16	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: arbeidsmigratie binnen de Europese Unie. Contextkennis syllabus: liberale ideologie (p. 33).
17	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: binding. Nieuwe contexten: kenmerken van migratiepatronen ten aanzien van arbeidsmigratie in Europa (migrantengroepen). Contextkennis syllabus: indicatoren (pp. 21 en 31).
18	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale identiteit, acculturatie. Nieuwe context: Poolse arbeidsmigranten in Nederland. Contextkennis syllabus: sociale uitsluiting (pp. 28-29).
19	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: verschillen in opleidingsniveau van arbeidsmigranten en type werk in Italië. Contextkennis syllabus: open of gesloten samenleving (p. 11 en p. 32).
20	Alleen contexten (Let op! Geen sprake van nieuwe context)	Geen concept-contextbenadering	Contextkennis syllabus: gezinsbeleid rond 1960 (p. 22) en confessionele ideologie (p. 23).
21	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: individualisering. Nieuwe context: uitbreiding van de sociale zekerheid. Contextkennis syllabus: stijging van het aantal echtscheidingen (p. 20).

22	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: binding. Nieuwe context: familieleden helpen Contextkennis syllabus: moderne en meer traditionele samenlevingen + opkomst verzorgingsstaat (p. 13 + p. 17).
23	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: verandering. Context: secularisering vanaf de jaren zestig (p. 20) (let op alleen genoemd niet uitgewerkt!) Context: samenlevingsvormen (p. 20-21).
24	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: modernisering. Contextkennis syllabus: kenmerk van het moderne gezin (p. 20).
25	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Geen concepten, wel wordt verandering genoemd maar de kandidaat hoeft bij de beantwoording van het item niets met verandering te doen als zijnde hoofdconcept. Contextkennis syllabus: maatschappelijke factoren die van invloed zijn geweest op veranderingen in taakcombinatie (p. 20).
26	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Geen concepten, wel wordt verandering genoemd maar de kandidaat hoeft bij de beantwoording van het item niets met verandering te doen als zijnde hoofdconcept. Contextkennis syllabus: maatschappelijke factoren die van invloed zijn geweest op veranderingen in taakcombinatie (p. 20).

Examen havo 2014, tijdvak 2

Item	Soort vraag	Concept-contextbenadering	Toelichting
27 1	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: flexibele arbeid verrichten door jongeren. Contextkennis syllabus: positieverwerving en positietoewijzing (contextspecifieke begrippen).
28 2	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: macht. Nieuwe context: flexibilisering van arbeid. Contextkennis syllabus: machtspositie werknemers ten opzichte van werkgevers (p. 30).
29 3	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: flexibele arbeid. Contextkennis syllabus: sociaal en cultureel kapitaal (contextspecifieke begrippen + beroepskansen van jongeren) (p. 28).
30 4	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: identiteit. Nieuwe context: discriminatie door werkgevers.

31 5	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: discriminatie door werkgevers. Contextkennis syllabus: subjectieve arbeidsmarktkansen + objectieve arbeidsmarktkansen (p. 28).
32 6	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concept: globalisering. Nieuwe context: internationale economische crisis. Contextkennis syllabus: werkgelegenheid in Nederland (p. 32).
33 7	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale ongelijkheid. Contextkennis syllabus: sociale ongelijkheid door het wel en niet hebben van werk (pp. 11, 24, 26, 29, 32).
34 8	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale ongelijkheid. Nieuwe context: sociale ongelijkheid tussen verschillende groepen jongeren. Contextkennis syllabus: ontwikkeling naar postindustriële maatschappij (p. 32).
35 9	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: modernisering. Nieuwe context: veranderingen in het soort arbeid dat in Nederland wordt verricht sinds de jaren zestig van de vorige eeuw.
6 10	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: jongeren met en zonder startkwalificatie. Contextkennis syllabus: theorie ter verklaring van criminaliteit (p. 41).
37 11	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: terugdringen van de jeugdwerkloosheid om criminaliteit aan te pakken. Contextkennis syllabus: socialistische/sociaaldemocratische stroming (p. 40).
38 12	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale ongelijkheid en sociale cohesie. Nieuwe context: vertrouwen onder Europese jongeren (Wel meenemen als context want als niet van hieruit wordt geredeneerd mist de kandidaat een punt).
39 13	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: binding + politicologisch kernconcept (zelf te kiezen, bijvoorbeeld representativiteit). Nieuwe context: jongeren die zich afsluiten.
40 14	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: conflict. Nieuwe context: politiek activisme van jongeren.

41 15	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: maatregelen om jeugdwerkloosheid aan te pakken. Contextkennis syllabus: liberale, socialistische/sociaaldemocratische en confessionele ideologie (p. 34).
42 16	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: gezag. Contextkennis syllabus: subjectieve (on)veiligheid (contextspecifiek begrip) + gezag van rechtsstatelijke instituties (pp. 42-43).
43 17	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Nieuwe context: westerse (Amerikaanse) manier van opvoeden. Contextkennis syllabus: typen modern gezin (p. 20).
44 18	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: opvoeden in China, opvoeden in de Verenigde Staten, oosterse manier van opvoeden en westerse manier van opvoeden. Contextkennis syllabus: dimensies van Hofstede (p. 18).
45 19	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: Vorming, sociale identiteit, acculturatie. Nieuwe context: kinderen zoals Mauro. Contextkennis uit de syllabus: enculturatie (contextspecifiek begrip).
46 20	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: tekenen van petitie. Contextkennis syllabus: mediahypothesen (p. 17).
47 21	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: debat over de toelating en de integratie van nieuwkomers. Contextkennis syllabus: functies van socialisatie (p. 16).
48 22	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: mening Duyvendak over debat over toelating en integratie van nieuwkomers. Contextkennis syllabus: visies op de gewenste verhouding tussen etnische groepen (p. 34).
49 23	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: 'regeling langdurig verblijvende kinderen'. Contextkennis syllabus: barrièremodel (p. 39).
50 24	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: macht. Nieuwe context: 'regeling langdurig verblijvende kinderen'. Contextkennis syllabus: barrièremodel (p. 39).

Examen vwo 2014, tijdvak 1

Item	Soort vraag	Concept-contextbenadering	Toelichting
51 1	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale cohesie en sociale ongelijkheid.

52 2	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: vrijwilligerswerk zoals in speeltuinen en buurthuizen. Contextkennis syllabus: 'free riders'-probleem (p. 32).
53 3	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Contextkennis syllabus: overheid als oplossing voor 'free riders'-probleem (p. 32).
54 4	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: onderzoek van sociologen Hill en Den Dulk.
55 5	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: cultuur en socialisatie. Nieuwe context: stimuleren van vrijwilligerswerk door Nederlandse scholen.
56 6	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: vrijwilligerswerk naar achtergronden.
57 7	Geen concepten of contexten	Geen concept-contextbenadering	-
58 8	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: aantal vrijwilligers in de toekomst.
59 9	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: individualisering. Nieuwe context: trend in de kerkelijke gezindten in Nederland (p. 39) + rationalisering (contextspecifiek begrip).
60 10	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: Fusieplannen van de minister gaan niet door. Contextkennis syllabus: stromenmodel van Kingdon (p. 34).
61 11	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: tegenhouden plannen van minister Plasterk door provincies Noord-Holland, Utrecht en Flevoland. Contextkennis syllabus: verhoudingen tussen bestuurslagen (pp. 33-34).
62 12	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: fusieplannen. Contextkennis syllabus: rationele-keuzebenadering (pp. 8-10). Let op! Verandering hoeft niet als concept benoemd te worden maar het item is wel duidelijk vanuit het concept opgebouwd.
63 13	Geen concepten of contexten	Geen concept-contextbenadering	-
64 14	Geen concepten of contexten	Geen concept-contextbenadering	-
65 15	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Let op! Wel identiteit maar niet als kernconcept. Nieuwe context: Flevoland. Contextkennis syllabus: identiteit van regio (p. 38).
66 16	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: visie van Stengs. Contextkennis syllabus: wetenschappelijke scholen over ontstaan van nationale of regionale identiteit (p. 37).

67 17	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale cohesie. Nieuwe context: opvattingen van Stengs.
68 18	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale cohesie. Nieuwe context: opvattingen van Vriend.
69 19	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: sociale stijging in Nederland in de afgelopen decennia. Contextkennis syllabus: processen van modernisering op economisch gebied vanaf midden twintigste eeuw (p. 43).
70 20	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: sociale afkomst is van invloed op het bereikte opleidingsniveau. Contextkennis syllabus: cultureel kapitaal en economisch kapitaal (p. 43).
71 21	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: binding, sociale cohesie. Nieuwe context: het ontstaan van een nieuwe klassenmaatschappij. Contextkennis syllabus: sociaalwetenschappelijk benaderingen (p. 9).
72 22	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: verhouding, sociale ongelijkheid. Nieuwe context: het ontstaan van een nieuwe klassenmaatschappij. Contextkennis syllabus: sociaalwetenschappelijk benaderingen (p. 10).
73 23	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: groepsvorming, democratisering, representatie, macht. Nieuwe context: verdwijnen van de oude klassenmaatschappij.
74 24	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: politieke activiteiten naar opleiding.
75 25	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: Noord-Korea. Contextkennis syllabus: autoritair en totalitair regime (p. 35).
76 26	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: conflict tussen Noord-Korea en Zuid-Korea. Contextkennis syllabus: veiligheidsdilemma (p. 22).
77 27	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: oorlog met Noord-Korea. Contextkennis syllabus: cultureel universalisme en cultureel relativisme (p. 38).
78 28	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: oorlog met Noord-Korea. Contextkennis syllabus: theorieën over verhouding tussen staten (pp. 18-19).
79 29	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: gezag. Nieuwe context: dreigende taal Kim Jong-un.

Examen vwo 2014, tijdvak 2

Item	Soort vraag	Concept-contextbenadering	Toelichting
80 1	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: buitenlandbeleid van Ploumen met betrekking tot Rwanda. Contextkennis syllabus: rol van dominee en koopman (p. 25).
81 2	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: relatie tussen Nederland en Rwanda. Contextkennis syllabus: rol van dominee en rol van koopman in internationale betrekkingen (versterken of belemmeren) (p. 25).
82 3	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: representativiteit. Nieuwe context: bezuinigen op ontwikkelingssamenwerking. Contextkennis syllabus: ontwikkelingssamenwerking (p. 25) + uitgangspunt VVD (p. 26).
83 4	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: representativiteit. Nieuwe context: bezuinigen op ontwikkelingssamenwerking. Contextkennis syllabus: ontwikkelingssamenwerking (p. 25) + uitgangspunt GroenLinks (p. 26).
84 5	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: institutionalisering. Nieuwe context: ontwikkeling van tafelmanieren.
85 6	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: socialisatie. Nieuwe context: ontwikkeling van tafelmanieren. Contextkennis syllabus: civilisatieproces (contextspecifiek begrip) + moderne samenleving (p. 45).
86 7	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: verschil tussen mannen en vrouwen op het terrein van onderwijs en economische participatie. Contextkennis syllabus: model van de individualistische prestatiesamenleving (p. 44) + meritocratische gedacht (p. 43).
87 8	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: achterblijven economische participatie vrouwen. Contextkennis syllabus: constructieve benadering (p. 19 + p. 21).
88 9	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: achterblijven economische participatie vrouwen. Contextkennis syllabus: marxistische benadering (p. 19 + p. 21).

89 10	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: binding, verhouding, vorming en verandering + zelf te kiezen politicologisch kernconcept. Nieuwe context: vrouwen in tweede kamer.
90 11	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: Verandering + twee van de volgende: globalisering, modernisering, democratisering en individualisering.
91 12	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: monarchie of republiek + tevredenheid koningshuis. Contextkennis syllabus: legitimiteit van de (constitutionele) monarchie (p. 35).
92 13	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: democratisering. Nieuwe context: ceremonieel koningschap (heel summier beschreven op p. 36).
93 14	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale cohesie. Nieuwe context: ceremonieel koningschap (heel summier beschreven op p. 36).
94 15	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: gezag. Nieuwe context: ceremonieel koningschap (heel summier beschreven op p. 36).
95 16	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: politieke institutie. Contextkennis syllabus: koningschap (p. 33).
96 17	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: staatsvorming + natievorming. Nieuwe context: ontstaan van het Nederlandse Koninkrijk.
97 18	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: natievorming. Contextkennis syllabus: modernistische benadering (p. 30).
98 19	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: voorspelling Mahbubani, armoede zal wereldwijd sneller verdwijnen dan gedacht. Contextkennis syllabus: evolutionistische theorieën (pp. 20-21).
99 20	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: uitspraken Mahbubani. Contextkennis syllabus: liberale theorieën (pp. 18-19).
100 21	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: verdwijnen van armoede. Contextkennis syllabus: methoden om machtsverhoudingen tussen staten te beschrijven (positiemethode en methode van inventarisatie van machtsbronnen) (pp. 18-19).
101 22	Geen concepten of contexten	Geen concept-contextbenadering	Er wordt wel een context aangehaald maar dit heeft niets te maken met de inhoud van het vak, het gaat puur om de eisen van sociaal wetenschappelijk onderzoek.
102 23	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: onderzoek Stark, gemengde school heeft invloed op integratie.

103 24	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: twee sociologische contexten naar keuze. Nieuwe context: uit onderzoek blijkt dat gemengde scholen invloed hebben op integratie.
-----------	------------------------	-------------------------------	--

Schema 7 – Categorieën van beheersingsniveaus vaardigheden

Examen havo 2014 – tijdvak 1

Item	Beheersingsniveau vaardigheden	Toelichting (aantal stappen)
1	Makkelijk	2 stappen
2	Makkelijk	1 stap
3	Makkelijk	2 stappen
4	Makkelijk	2 stappen
5	Makkelijk	2 stappen
6	Moeilijk	Vier stappen
7	Makkelijk	2 stappen per concept
8	Moeilijk	4 stappen
9	Makkelijk	2 stappen
10	Makkelijk	2 stappen
11	Moeilijk	4 stappen per verschil
12	Moeilijk	3 stappen per vraagstuk
13	Makkelijk	2 stappen
14	Moeilijk	3 stappen
15	Moeilijk	3 stappen per begrip
16	Makkelijk	2 stappen
17	Makkelijk	2 stappen per indicator
18	Moeilijk	3 stappen (deelvraag 1)
19	Moeilijk	3 stappen per groep
20	Makkelijk	1 stap
21	Moeilijk	4 stappen
22	Moeilijk	5 stappen
23	Makkelijk	2 stappen per relatie
24	Moeilijk	5 stappen
25	Makkelijk	2 stappen
26	Makkelijk	2 stappen

Examen havo 2014, tijdvak 2

Item	Beheersingsniveau vaardigheden	Toelichting (aantal stappen)
27 1	Makkelijk	2 stappen per begrip
28 2	Moeilijk	3 stappen
29 3	Moeilijk	3 stappen per begrip
30 4	Makkelijk	2 stappen per onderdeel
31 5	Makkelijk	2 stappen per onderdeel
32 6	Moeilijk	3 stappen
33 7	Moeilijk	3 stappen
34 8	Moeilijk	3 stappen
35 9	Makkelijk	2 stappen
36 10	Moeilijk	3 stappen (deel 2)

37 11	Moeilijk	3 stappen
38 12	Moeilijk	3 stappen per begrip
39 13	Moeilijk	4 stappen
40 14	Moeilijk	3 stappen
41 15	Makkelijk	2 stappen
42 16	Moeilijk	3 stappen
43 17	Moeilijk	3 stappen
44 18	Moeilijk	3 stappen per onderdeel
45 19	Moeilijk	4 stappen
46 20	Makkelijk	2 stappen per voorspelling
47 21	Makkelijk	2 stappen
48 22	Makkelijk	2 stappen
49 23	Makkelijk	2 stappen
50 24	Makkelijk	2 stappen

Examen vwo 2014, tijdvak 1

Item	Beheersingsniveau vaardigheden	Toelichting (aantal stappen)
51 1	Makkelijk	2 stappen per concept
52 2	Makkelijk	2 stappen
53 3	Makkelijk	1 stap
54 4	Moeilijk	3 stappen
55 5	Makkelijk	1 stap
56 6	Makkelijk	1 stap
57 7	Makkelijk	2 stappen
58 8	Moeilijk	3 stappen
59 9	Moeilijk	3 stappen per proces
60 10	Moeilijk	3 stappen
61 11	Makkelijk	1 stap
62 12	Makkelijk	1 stap
63 13	Makkelijk	2 stappen
64 14	Makkelijk	2 stappen
65 15	Makkelijk	2 stappen
66 16	Moeilijk	3 stappen
67 17	Moeilijk	3 stappen
68 18	Moeilijk	3 stappen
69 19	Moeilijk	6 stappen
70 20	Moeilijk	3 stappen per begrip
71 21	Moeilijk	3 stappen
72 22	Moeilijk	4 stappen
73 23	Moeilijk	8 stappen
74 24	Moeilijk	3 stappen
75 25	Moeilijk	4 stappen
76 26	Moeilijk	6 stappen
77 27	Makkelijk	2 stappen
78 28	Moeilijk	3 stappen
79 29	Moeilijk	3 stappen

Examen vwo 2014, tijdvak 2

Item	Beheersingsniveau vaardigheden	Toelichting (aantal stappen)
80 1	Makkelijk	2 stappen
81 2	Makkelijk	2 stappen per scenario
82 3	Moeilijk	4 stappen
83 4	Moeilijk	4 stappen
84 5	Makkelijk	2 stappen
85 6	Moeilijk	5 stappen
86 7	Moeilijk	5 stappen
87 8	Moeilijk	3 stappen
88 9	Makkelijk	2 stappen
89 10	Makkelijk	2 stappen per vraagstuk
90 11	Makkelijk	2 stappen per concept
91 12	Moeilijk	6 stappen
92 13	Moeilijk	3 stappen
93 14	Moeilijk	3 stappen
94 15	Moeilijk	3 stappen
95 16	Makkelijk	2 stappen
96 17	Moeilijk	3 stappen per concept (minimaal)
97 18	Moeilijk	3 stappen
98 19	Moeilijk	3 stappen
99 20	Moeilijk	5 stappen
100 21	Makkelijk	2 stappen
101 22	Makkelijk	1 stap per kritiekpunt
102 23	Moeilijk	3 stappen
103 24	Moeilijk	4 stappen

Schema 14 – Categorieën van differentiatie op context*Examen havo 2014 – tijdvak 1*

Item	Soort context	Toelichting
1	Concreet	Excessen in de sport sluit aan bij belevingswereld. Het is toepassingsgericht want de kandidaat moet laten zien hoe de praktijk eruit ziet (taken). Het is bovendien een nationale kwestie en heeft betrekking op instituties (strafrechtelijke aanpak).
2	Concreet	Subjectieve onveiligheid is een maatschappelijk verschijnsel maar aangezien het over sport gaat sluit het aan op de leefwereld van de kandidaat en heeft betrekking op het landelijke niveau. Het maatschappelijke verschijnsel is ook niet complex te noemen.
3	Concreet	Omdat het hier om sportverenigingen gaat sluit het aan op de leefwereld van de kandidaat. Het gaat om een laag niveau (lager dan nationaal). En het gaat over beleid.
4	Concreet	Het item is toepassingsgericht omdat twee praktische zaken aan elkaar gekoppeld moeten worden. Het heeft betrekking op het nationale niveau. En het gaat over beleid.

5	Concreet	Het gaat over beleid op nationaal niveau. De kandidaat moet kunnen uitleggen dat de nieuwe context (het beleid) een voorbeeld is van een maatschappelijk verschijnsel. De nieuwe context moet echter geanalyseerd worden. Het maatschappelijke verschijnsel (politiek vraagstuk) is aan te merken als contextkennis die de kandidaat geleerd kan hebben.
6	Concreet	Ongewenst gedrag en excessen in de sport sluit aan op de leefwereld. Een actuele gebeurtenis (overlijden grensrechter) vormt de aanleiding voor dit onderwerp. Bovendien speelt het zich af op een laag niveau, namelijk op de Nederlandse voetbalvelden.
7	Concreet	Het beleid van het stimuleren van een positief pedagogisch klimaat speelt zich af op een lager niveau dan het landelijke. Het betreft beleid en geen verschijnsel.
8	Concreet	Het beleid van het stimuleren van een positief pedagogisch klimaat speelt zich af op een lager niveau dan het landelijke niveau. Het betreft beleid en geen verschijnsel.
9	Abstract	Een maatschappelijk verschijnsel (referendum) moet hier theoretisch benaderd worden (visies op politieke participatie).
10	Abstract	Een maatschappelijk verschijnsel (referendum) moet hier theoretisch benaderd worden (visies op politieke participatie).
11	Abstract	De kandidaat moet verschillen in opvattingen over politiek en overheid verklaren. Dit sluit niet aan op de leefwereld van kandidaten en lijkt meer theoretisch dan toepassingsgericht.
12	Abstract	De kandidaat moet de gegevens over opvattingen van burgers vertalen naar een maatschappelijk vraagstuk. Dit staat ver van de kandidaten af en is vanwege de complexiteit meer theoretisch te noemen.
13	Abstract	Dit item heeft betrekking op een internationaal vraagstuk. De kandidaat moet daarbij laten zien dat sprake is van een maatschappelijke ontwikkeling, namelijk globalisering.
14	Concreet	Dit item is toepassingsgericht en heeft betrekking op beleid (maatregelen om sociale uitsluiting tegen te gaan).
15	Abstract	Dit item heeft een theoretische inslag. De kandidaat moet de lage maatschappelijke positie van arbeidsmigranten verklaren aan de hand van contextspecifieke begrippen. De context is internationaal en gaat over complexe maatschappelijke processen.
16	Abstract	Dit item heeft een theoretische inslag. De kandidaat moet namelijk vanuit een theorie (liberale ideologie) een internationaal verschijnsel (arbeidsmigratie binnen de EU) verklaren.
17	Abstract	Dit item is meer theoretisch dan toepassingsgericht. De kandidaat moet algemene indicatoren bij een specifiek maatschappelijk verschijnsel (mate van binding van migrantengroepen met het land van herkomst) benoemen.
18	Abstract	Dit item is meer theoretisch. De kandidaat moet uitleggen hoe het kernconcept identiteit vorm kan krijgen voor een Poolse migrant. Het sluit niet in sterke mate aan bij leefwereld van kandidaten (zij zullen zelf geen arbeidsmigranten zijn en de verwachting is ook niet dat veel kandidaten ouders hebben die arbeidsmigrant zijn).
19	Abstract	De context is theoretisch omdat de kandidaat moet aangeven welke theorie (gesloten of open samenleving) het meest aansluit. Bovendien is de context internationaal.

20	Abstract	De context moet theoretisch geanalyseerd worden (door gebruik te maken van de confessionele ideologie). Bovendien staat het ver af van de leefwereld (het gaat over het verleden).
21	Abstract	Het gaat hier om maatschappelijke ontwikkelingen (uitbreiding sociale zekerheid en stijging van het aantal echtscheidingen).
22	Concreet	Centraal staan hierbij als context redenen die mensen hebben om familieleden te helpen. De familie is een institutie en dus concreet. Ook sluit dit aan op de leefwereld. Iedereen maakt deel uit van een familie.
23	Abstract	Centraal staat hier de context secularisering. Dit is een maatschappelijke ontwikkeling. Bovendien staat dit ver af van de leefwereld.
24	Abstract	Modernisering is een maatschappelijke ontwikkeling.
25	Concreet	Het gaat hier over veranderingen in taakcombinaties binnen het gezin. Het gezin is een institutie. Het niveau is nationaal. Bovendien is het meer toepassingsgericht (aanwijzen van economisch en sociaal-culturele factor die van invloed zijn geweest op de praktijksituatie).
26	Concreet	Het gaat hier over veranderingen in taakcombinaties binnen het gezin. Het gezin is een institutie. Het niveau is nationaal.

Examen havo 2014, tijdvak 2

Item	Soort context	Toelichting
27 1	Concreet	Flexibele arbeid door jongeren is voor de kandidaten aansluitend op de leefwereld. Het betreft hier bovendien het nationale niveau.
28 2	Concreet	De arbeidsrelatie is een institutie. Het betreft hier bovendien het nationale niveau.
29 3	Concreet	Beroepskansen van jongeren zijn voor de kandidaten in sterke mate aansluitend op de leefwereld. Bovendien gaat het om het nationale niveau.
30 4	Concreet	Discriminatie door werkgevers is een context die toepassingsgericht is. Gevraagd wordt naar de praktische gevolgen hiervan. Bovendien is het een context op nationaal niveau.
31 5	Concreet	Deze context is toepassingsgericht want naast invloed van discriminatie door werkgevers moet de kandidaat hier ook subjectieve en objectieve arbeidsmarktkansen van jongeren behandelen. De kandidaat moet zich verplaatsen in de praktijksituatie. Bovendien sluit het aan op de leefwereld want het betreft de eigen leeftijdscategorie van de kandidaten.
32 6	Abstract	De context wordt in internationaal perspectief geplaatst (economische crisis). Belangrijk is dat de kandidaat globalisering (een complexe maatschappelijke ontwikkeling) gebruikt in het antwoord.
33 7	Abstract	Deze context is meer theoretisch. Het wel en niet hebben van werk en het gevolg daarvan op sociale ongelijkheid staat centraal. Dit sluit niet aan op de leefwereld en is ook niet toepassingsgericht.
34 8	Abstract	De kandidaat moet de context (sociale ongelijkheid tussen verschillende groepen jongeren) benaderen vanuit een maatschappelijke ontwikkeling.
35 9	Abstract	De context heeft hier duidelijk betrekking op een maatschappelijke ontwikkeling. Het gaat over modernisering en veranderingen in de jaren zestig. Deze ontwikkelingen sluiten niet aan op de leefwereld.

36 10	Concreet	De context sluit aan op de leefwereld. Het gaat over jongeren met en zonder startkwalificatie. Het betreft dus dezelfde leeftijdscategorie als die waarin de kandidaten zich bevinden en het heeft betrekking op de huidige situatie. Ook is sprake van toepassingsgerichtheid want de kandidaat moet de context gebruiken om te laten zien hoe een theorie (ter verklaring van criminaliteit) in de praktijk tot uiting kan komen.
37 11	Abstract	De context wordt theoretisch benaderd. Het gaat bij dit item om de socialistische/sociaaldemocratische visie op het aanpakken van criminaliteit. De context is niet duidelijk nationaal georiënteerd.
38 12	Abstract	De context is internationaal (vertrouwen onder Europese jongeren). Bovendien wordt de context theoretisch benaderd (sociale ongelijkheid en sociale cohesie).
39 13	Abstract	De context is internationaal (jongeren in Angelsaksische en Midden- en Oost-Europese landen die zich afsluiten). Bovendien wordt het theoretisch benaderd (wat betekent het voor de binding).
40 14	Abstract	De context is internationaal (politiek activisme van jongeren in mediterrane landen). De kandidaat moet het in het licht plaatsen van een maatschappelijk verschijnsel (belangenconflict).
41 15	Concreet	Dit item is toepassingsgericht en heeft betrekking op beleid. De kandidaat moet overheidsmaatregelen creëren. Het sluit aan op de leefwereld omdat het gaat om het aanpakken van jeugdwerkloosheid (het betreft de leeftijdscategorie van de kandidaten). De maatregelen moeten passen binnen de socialistische ideologie maar het creëren van de maatregelen staat centraal.
42 16	Abstract	Rechtsstatelijke instituties sluiten niet direct aan op de leefwereld van de kandidaten. De kandidaat moet de context theoretisch benaderen (gezag en connectie met subjectieve (on)veiligheid).
43 17	Abstract	De context is internationaal (westerse en Amerikaanse manier van opvoeden). Ook moet het theoretisch benaderd worden (typen modern gezin).
44 18	Abstract	De context is internationaal (China en de Verenigde Staten) en moet theoretisch benaderd worden (oosterse en westerse manier van opvoeden).
45 19	Abstract	De context sluit niet direct aan op de eigen leefwereld van veel van de kandidaten (uitgeprocedeerde asielzoeker). En de context moet theoretisch benaderd worden (enculturatie en acculturatie).
46 20	Concreet	Dit item is meer toepassingsgericht. De kandidaat moet bepalen hoe de praktijksituatie er uit zal zien. In dit item sluit de context meer aan op de belevingswereld (de kandidaat is zelf mediagebruiker).
47 21	Abstract	De kandidaat moet de context (debat over toelating en integratie van nieuwkomers) theoretisch benaderen (welke socialisatie functie). De context is wel nationaal maar waarschijnlijk voor veel kandidaten niet direct aansluitend op de eigen leefwereld.
48 22	Abstract	De kandidaat moet de context (debat over toelating en integratie van nieuwkomers) theoretisch benaderen (welke visie op verhouding tussen etnische groepen).
49 23	Abstract	De kandidaat moet de context (besluitvorming PvdA) theoretisch benaderen (welk soort macht). Politiek sluit voor de meeste kandidaten niet aan op de eigen leefwereld.

50 24	Abstract	De kandidaat moet de context (politieke besluitvorming PvdA) theoretisch benaderen (waarom is macht gebaseerd). Hierbij moet het begrip macht gebruikt worden. Dit sluit niet direct aan op de leefwereld.
-------	----------	--

Examen vwo 2014, tijdvak 1

Item	Soort context	Toelichting
51 1	Concreet	De context is nationaal (vrijwilligerswerk in Nederland) en toepassingsgericht (waarom is het van belang).
52 2	Concreet	Dit item is toepassingsgericht. De kandidaat moet laten zien welke problemen zich in de praktijk kunnen voordoen ten aanzien van vrijwilligerswerk.
53 3	Concreet	De context ('free riders'-probleem) moet toepassingsgericht benaderd worden. De kandidaat moet laten zien hoe het in de praktijk werkt.
54 4	Concreet	De context (onderzoek van Hill en Den Dulk) sluit redelijk aan op de leefwereld (het gaat over scholen). De context moet toepassingsgericht worden benaderd, welke hypothese is getoetst en wat is de onafhankelijke en afhankelijke variabele. De kandidaten brengen zo in kaart welke factoren in de praktijk op elkaar van invloed zijn.
55 5	Concreet	Dit item is toepassingsgericht (wat kunnen Nederlandse scholen doen) en nationaal (Nederland). Bovendien sluit het aan op de leefwereld (scholen).
56 6	Concreet	De kandidaten moeten in kaart brengen hoe verschillende factoren in de praktijk daadwerkelijk met elkaar in verband zijn. Het is dus toepassingsgericht.
57 7	-	-
58 8	Concreet	Dit item is toepassingsgericht (toename of afname van vrijwilligerswerk in de toekomst). De kandidaat moet laten zien hoe het zich in de praktijk zal ontwikkelen. De context is ook nationaal (vrijwilligers in Nederland).
59 9	Abstract	Dit item heeft een theoretische benadering. De kandidaat moet maatschappelijke ontwikkelingen (rationalisering en individualisering) beschrijven.
60 10	Abstract	De kandidaat moet een theorie uitleggen ('window of opportunity').
61 11	Concreet	De context is nationaal (Nederlandse provincies). En de vraag in dit item is toepassingsgericht (kunnen provincies in de praktijk tegenhouden).
62 12	Abstract	Dit item heeft een theoretische inslag. De kandidaat moet de rationele-keuzebenadering op de context (fusieplannen) toepassen.
63 13	-	-
64 14	-	-
65 15	Concreet	De context is landelijk (Nederlandse provincie). En toepassingsgericht (concreet voorbeeld uit de praktijk geven). Ook sluit het redelijk aan op de leefwereld want kandidaten boren ook zelf tot een regio en kunnen zich daardoor iets voorstellen van de eigen identiteit die er kan gelden.
66 16	Abstract	Met dit item moet de context (ontstaan identiteit en visie van Stengs daarop) theoretisch benaderd worden (vergelijken met wetenschappelijke school).
67 17	Abstract	De context moet theoretisch benaderd worden (hoe is het begrip sociale cohesie in de context terug te zien).

68 18	Abstract	De context moet theoretisch benaderd worden (hoe is het begrip sociale cohesie in de context terug te zien).
69 19	Abstract	De kandidaat moet een maatschappelijke ontwikkeling verklaren (toename van sociale stijging) en moet het begrip modernisering daarbij gebruiken. De context wordt dus theoretisch benaderd.
70 20	Concreet	Dit item is toepassingsgericht. De kandidaat moet laten zien hoe een proces in de praktijk in zijn werk gaat. Dit is ook aansluitend op de leefwereld. Kandidaten kunnen zich een voorstelling maken door na te denken over het eigen sociale milieu en het eigen behaalde opleidingsniveau.
71 21	Abstract	De context (nieuwe klassenmaatschappij) moet theoretisch benaderd worden (sociaalwetenschappelijke benadering toepassen). De context is een complex maatschappelijk verschijnsel.
72 22	Abstract	De context (nieuwe klassenmaatschappij) moet theoretisch benaderd worden (sociaalwetenschappelijke benadering toepassen). De context is een complex maatschappelijk verschijnsel.
73 23	Abstract	De context (oude klassenmaatschappij) is een complex maatschappelijk verschijnsel. Bovendien moet een maatschappelijke ontwikkeling (democratiseringsproces) hier op toegepast worden.
74 24	Concreet	De kandidaat kan zich een eigen voorstelling maken van de politieke activiteiten die hij of zij uitvoert. De context is nationaal. En het item is toepassingsgericht. Door de hypothese te formuleren moet de kandidaat laten zien hoe verbanden in de praktijk in elkaar zitten.
75 25	Abstract	De context is internationaal (Noord-Korea) en de kandidaat moet het theoretisch benaderen (autoritair of totalitair regime).
76 26	Abstract	De context is internationaal (Noord-Korea) en moet theoretisch benaderd worden (veiligheidsdilemma).
77 27	Abstract	Dit item is duidelijk gericht op theorie. De kandidaat moet kiezen welke visie aansluit. De kandidaat benadert de context (opvattingen schrijver over oorlog met Noord-Korea) op die manier theoretisch.
78 28	Abstract	De kandidaat moet theorieën toepassen op de context (opvattingen schrijver over oorlog met Noord-Korea).
79 29	Abstract	De context is internationaal (gezag leider ander land). De kandidaat moet laten zien hoe een theoretisch begrip (gezag) hierop van toepassing is.

Examen vwo 2014, tijdvak 2

Item	Soort context	Toelichting
80 1	Abstract	Het Nederlandse buitenlandbeleid sluit niet direct aan op de leefwereld van de kandidaat. Bovendien moet theorie worden toegepast (rol van de dominee en rol van de koopman).
81 2	Abstract	De context is internationaal (internationale betrekkingen tussen Nederland en Rwanda). De kandidaat moet theorie hierop toepassen (rol van de dominee en rol van de koopman).
82 3	Abstract	De kandidaat moet een theoretisch begrip (representativiteit) en politiek visies gebruiken. De context (buitenlandbeleid) sluit niet direct aan op de leefwereld van de kandidaten.
83 4	Abstract	De kandidaat moet een theoretisch begrip (representativiteit) en politiek visies gebruiken. De context (buitenlandbeleid) sluit niet direct aan op de leefwereld van de kandidaten.

84 5	Abstract	De kandidaat moet de context (ontwikkeling van tafelmanieren) koppelen aan een complex maatschappelijk verschijnsel (institutionalisering).
85 6	Abstract	Het item heeft betrekking op een complexe maatschappelijke ontwikkeling (civilisatieproces).
86 7	Abstract	De kandidaat moet de context theoretisch benaderen (toepassen van model van individualistische prestatiesamenleving op context).
87 8	Abstract	De kandidaat moet theorie (constructivistische benadering) toepassen op de context (achterblijven economische participatie vrouwen).
88 9	Abstract	De kandidaat moet theorie (marxistische benadering) toepassen op de context (achterblijven economische participatie vrouwen).
89 10	Abstract	De kandidaat moet de context (vrouwen in de tweede kamer) theoretisch benaderen (welke maatschappelijke vraagstukken spelen een rol). De context sluit niet direct aan op de leefwereld (de kandidaten zijn in een leeftijd waarin het niet waarschijnlijk is dat zij zelf actief in de politiek deelnemen als vertegenwoordiger).
90 11	Abstract	De context is internationaal (invloed EHRM op Europese landen). De context sluit niet aan op de leefwereld.
91 12	Concreet	De context heeft betrekking op instituties (constitutionele monarchie). Het is nationaal. En toepassingsgericht (grote of kleine legitimiteit).
92 13	Abstract	Centraal element in dit item is de democratisering van het politieke stelsel. Dit is een complexe maatschappelijke ontwikkeling. Dit item is meer algemeen geformuleerd en heeft niet specifiek betrekking op de Nederlandse situatie.
93 14	Abstract	De kandidaat moet theorie (sociale cohesie) gebruiken bij het uitleggen van de context (ceremonieel koningschap). Dit item is meer algemeen geformuleerd en heeft niet specifiek betrekking op de Nederlandse situatie.
94 15	Abstract	De kandidaat moet theorie (gezag) gebruiken bij het uitleggen van de context (ceremonieel koningschap). Dit item is meer algemeen geformuleerd en heeft niet specifiek betrekking op de Nederlandse situatie.
95 16	Abstract	Het gaat hier om een institutie maar de kandidaat moet vooral theoretisch laten zien wat het inhoud. De vraag die in dit item is gesteld die is meer algemeen dus niet nationaal.
96 17	Abstract	De context is een maatschappelijke ontwikkeling (ontstaan van het Nederlandse Koninkrijk). En het wordt theoretisch benaderd (staatsvorming en natievorming).
97 18	Abstract	De context is internationaal (hoe werkt natievorming). Dit moet theoretisch benaderd worden (opvattingen modernistische benadering).
98 19	Abstract	De kandidaat moet de context (voorspelling van Mahbubani) die internationaal is (ontwikkeling in rijke en ontwikkelingslanden) theoretisch benaderen (welke theorieën sluiten aan).
99 20	Abstract	De kandidaat moet de context (voorspelling van Mahbubani) die internationaal is (ontwikkeling in rijke en ontwikkelingslanden) theoretisch benaderen (welke theorieën sluiten aan).
100 21	Abstract	De kandidaat moet de context die internationaal is (verhouding tussen staten) theoretisch benaderen (methoden om verhoudingen te beschrijven moeten gebruikt worden).

101 22	-	-
102 23	Concreet	Dit item is toepassingsgericht. Door hypothesen te formuleren laat de kandidaat zien welke verbanden in de praktijk aanwezig zijn.
103 24	Concreet	De context (onderzoek naar gemengde scholen en integratie) is nationaal en sluit aan bij de leefwereld (scholen). Het is toepassingsgericht want de kandidaat moet het belang van de onderzoeksresultaten voor de praktijk laten zien.

Bijlage 5: Analyseresultaten examens 2015

Een aantal categorisatie schema's zijn in het resultatenhoofdstuk volledig uitgewerkt. Ten aanzien van de overige schema's zijn in het resultatenhoofdstuk tabellen opgenomen waarin de resultaten worden opgesomd. De volledige uitwerkingen zijn in deze bijlage te vinden. Het betreft de volgende schema's:

Schema 2 - Categorieën in de gereviseerde taxonomie Bloom	133
Schema 3 - Categorieën van Brookhart	141
Schema 4 - Dimensies van Marzano	144
Schema 5 - Categorieën ten aanzien van de concept-contextbenadering	147
Schema 7 - Categorieën van beheersingsniveaus vaardigheden	151
Schema 14 - Categorieën van differentiatie op context	153

Schema 2 - Categorieën in de gereviseerde taxonomie Bloom
Examen havo 2015 – tijdvak 1

Item	Denk- vaardigheid	Cognitief proces	Handelings- werkwoord	Toelichting
104 1	Memoriseren	Herkennen	Be- argumenteer	De kandidaat kan contextkennis (modern en traditioneel gezin, p. 21) herkennen in bronmateriaal. De kandidaat moet niet informatie uit de bron selecteren maar moet aangeven welke contextkennis aansluit op de bron.
105 2	Evalueren	Bekritisieren	Welke	De kandidaat moet een onderbouwd oordeel uitspreken over de representativiteit van onderzoek. Hoewel het item aangemerkt kan worden als een gesloten vraag moet de kandidaat wel een oordeel over het gegeven onderzoek geven om tot beantwoording te kunnen komen. Door antwoord te geven op de in dit item gestelde vraag laat de kandidaat zien welke afwegingen deze heeft gemaakt bij het oordelen.
106 3	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat kan contextkennis uit de syllabus (veranderende waarden, p. 21-24) in eigen woorden vertalen naar hoofd- en kernconcepten (verandering en individualisering en democratisering).
107 4	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat kan informatie uit bronmateriaal (campagne) in eigen woorden vertalen naar een kernconcept (socialisatie, in het bijzonder een functie van socialisatie, namelijk gedragsregulerende functie zoals beschreven op pp. 17-18).
108 5	Creëren	Genereren	Geef	De kandidaat moet een argument geven waarbij gebruik gemaakt wordt van contextkennis (opvatting over rol overheid van confessionele stroming, p. 24).
109 6	Creëren	Genereren	Geef	De kandidaat moet een argument geven die gerelateerd is aan contextkennis (opvatting over rol overheid van liberale stroming, p. 24).
110 7	Memoriseren	Herinneren	Geef aan	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (rol overheid bij opvoeding jaren vijftig en zestig en begrip verzuiling, pp. 23-24) reproduceren.

111 8	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (positie van huishoudelijk werkers) in eigen woorden vertalen naar contextkennis uit de syllabus (politiek probleem, p. 39). De kandidaat hoeft niet te selecteren want in de bron zijn geen voorbeelden te vinden die bij een andersoortig probleem horen, er wordt één probleem besproken en dat is een politiek probleem.
112 9	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (positie van huishoudelijke werkers) in eigen woorden vertalen naar hoofd- en kernconcepten (verhouding en sociale ongelijkheid en macht).
113 10	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (huishoudelijk werkers hebben een lage maatschappelijke positie) verklaren door een oorzaak-gevolg verband (soort werk dat verricht wordt en maatschappelijke positie) te benoemen die met een contextspecifiek begrip (status) te maken heeft.
114 11	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (lage maatschappelijke positie van huishoudelijk werkers) verklaren door een oorzaak-gevolg verband (informele organisatie van werk en maatschappelijke positie) te benoemen die met een kernconcept (samenwerking) te maken heeft.
115 12	Begrijpen	Vergelijken	Leg verschil uit	De kandidaat moet contexten (arbeidsrelatie tussen huishoudelijk werkers en werkgevers en overige arbeidsrelaties) met elkaar vergelijken door verschillen te benoemen in gedragingen, opvattingen en emoties die met een kernconcept (sociale institutie) te maken hebben.
116 13	Analyseren	Attribueren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal (invoering van dienstencheque) bepalen vanuit welke ideologie (socialistisch of liberaal) wordt geredeneerd.
117 14	Creëren	Genereren	Geef een argument	De kandidaat moet een argument geven dat gerelateerd is aan een kernconcept (representativiteit).

118 15	Analyseren	Differen- tiëren	Geef + Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie over gedragingen, opvattingen, emoties, maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen (omgevingsfactor die met steun te maken heeft) die met contextekennis te maken hebben (politiek besluitvormingsmodel, steun, p. 42) onderscheiden van irrelevante informatie (informatie die met andere omgevingsfactoren te maken heeft). Ook moet een oorzaak-gevolg verband (omgevingsfactor, beleid) benoemd worden maar daarbij is sprake van een 'lagere' denkvaardigheid (begrijpen, verklaren).
119 16	Analyseren	Differen- tiëren	Geef + Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie over gedragingen, opvattingen, emoties, maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen (omgevingsfactor die met bedreiging te maken heeft) die met contextekennis te maken hebben (politiek besluitvormingsmodel, bedreiging, p. 42) onderscheiden van irrelevante informatie (informatie die met andere omgevingsfactoren te maken heeft). Ook moet een oorzaak-gevolg verband (omgevingsfactor, beleid) benoemd worden maar dit heeft betrekking op een 'lagere' denkvaardigheid (begrijpen, verklaren).
120 17	Memoriseren	Herkennen	Leg uit	De kandidaat moet een kernconcept (globalisering) herkennen in bronmateriaal (onderzoek naar migranten die huishoudelijk werk verrichten).
121 18	Begrijpen	Interpreteren	Geef aan	De kandidaat moet bronmateriaal (werkgever en huishoudelijk werker in de arbeidsrelatie) in eigen woorden vertalen naar een hoofdconcept (binding).
122 19	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal verklaren door een oorzaak-gevolg verband (werk en identiteit) te benoemen die met een kernconcept (identiteit) te maken heeft. Het kernconcept moet hier opgevat worden als het gevolg van een factor die in het bronmateriaal is beschreven. Het kernconcept moet niet herkend worden als zodanig maar moet gebruikt worden als onderdeel van een verklaring.

123 20	Memoriseren	Herinneren	Leg uit	De kandidaat moet de definitie van een contextspecifiek begrip noemen. Het voorbeeld dient ter ondersteuning om duidelijk te maken dat de kandidaat aangeleerde kennis beheerst. De aangeleerde kennis is het uitgangspunt.
124 21	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (aankpak van beroeps-criminelen gezien redenen om crimineel gedrag te vertonen) verklaren door een oorzaak-gevolg verband (socialisatie en crimineel gedrag) te benoemen die met een kernconcept (socialisatie) te maken heeft. Ook hier maakt socialisatie als kernconcept deel uit van het oorzaak-gevolg verband. Het kernconcept is nodig om bronmateriaal te kunnen verklaren.
125 22	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (ondermijning van de samenleving) verklaren door een oorzaak-gevolg verband (criminaliteit en sociale cohesie) benoemen. Ook hier maakt een kernconcept (sociale cohesie) deel uit van het verband. Door het uitwerken van het verband kan het bronmateriaal worden verklaard.
126 23	Analyseren	Attribueren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal (beleid van het afpakken van crimineel geld) bepalen vanuit welke theorie (klassieke of moderne school) wordt geredeneerd.
127 24	Memoriseren	Herkennen	Welke	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (functie van straffen, pp. 44-45) herkennen in bronmateriaal (beleid van het afpakken van crimineel geld).
128 25	Analyseren	Attribueren	-	De kandidaat moet in bronmateriaal bepalen vanuit welke theorie wordt geredeneerd. De strategie die gebruikt moet worden is afhankelijk van de theorie die wordt aangehangen.

Examen vwo 2015 – tijdvak 1

Item	Denk- vaardigheid	Cognitief proces	Handelings- werkwoord	Toelichting
129 1	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (situatie in Kroatië van 1991 tot 2013) in eigen woorden vertalen naar een kernconcept (staatsvorming).

130 2	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (situatie in Kroatië van 1991 tot 2013) in eigen woorden vertalen naar een kernconcept (institutionalisering).
131 3	Analyseren	Attribueren	Noem + Geef	De kandidaat moet in bronmateriaal (verdediging besluit de Nobelprijs voor EU door minister Pusic) bepalen vanuit welke theorieën (liberaal, politiek-psychologisch of sociaal-constructivistisch) wordt geredeneerd.
132 4	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (ontwikkeling van Europese Samenwerking) in eigen woorden vertalen naar een kernconcept (globalisering) en dit toelichten aan de hand van contextkennis uit de syllabus (hoofddoel van Europese samenwerking, p. 25).
133 5	Analyseren	Attribueren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal (onafhankelijkheidsverklaring Kroatië) bepalen vanuit welke theorie (nationalistische of modernistische school) wordt geredeneerd.
134 6	Creëren	Genereren	Geef een argument	De kandidaat moet een argument geven dat gerelateerd is aan een kernconcept (macht).
135 7	Creëren	Genereren	Geef een argument	De kandidaat moet een (tegen) argument geven dat gerelateerd is aan een kernconcept (macht).
136 8	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (instemming van Nederland met de toetreding van Kroatië) in eigen woorden vertalen naar contextkennis uit de syllabus (uitgangspunten Nederlands buitenlandbeleid, pp. 26-27).
137 9	Evalueren	Controleren	Be-argumenteer	De kandidaat moet redeneringen met betrekking tot een kernconcept en contextkennis (in de context is sprake van het kernconcept) beoordelen op juistheid en interne consistentie (sluit het kernconcept inderdaad aan op de context?) en dat oordeel onderbouwen met argumenten.
138 10	Begrijpen	Verklaren	Geef	De kandidaat moet een maatschappelijk proces en een maatschappelijk verschijnsel (verandering van verzorgingsstaat naar participatiestaat en beperking overheidsuitgaven) verklaren, redenerend vanuit een theorie (marxistische benadering, p. 12).

139 11	Begrijpen	Verklaren	Geef	De kandidaat moet een maatschappelijk verschijnsel (verandering van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving) redenerend vanuit een paradigma (structureel functionalisme, p. 12).
140 12	Begrijpen	Verklaren	Leg uit	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (de participatiesamenleving, een nieuwe visie op sociaal beleid) verklaren door een oorzaak-gevolg verband (opkomst verzorgingsstaat en verzwakken traditionele sociale instituties) te benoemen. Een kernconcept (sociale institutie) maakt deel uit van het verband. Door dit verband inzichtelijk te maken verklaart de kandidaat het ontstaan van de participatiesamenleving zoals in het bronmateriaal is beschreven.
141 13	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (opkomst van de verzorgingsstaat) in eigen woorden vertalen naar een kernconcept (institutionalisering).
142 14	Memoriseren	Herkennen	Leg uit	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (paradox van modernisering, pp.51-52) herkennen in bronmateriaal.
143 15	Memoriseren	Herinneren	Geef een verklaring	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus (pp. 45-46) reproduceren. Hoewel om een verklaring wordt gevraagd staat de verklaring als zodanig in de syllabus beschreven inclusief de integratie van het kernconcept.
144 16	Analyseren	Organiseren	Leg uit	De kandidaat moet samenhang vinden binnen een context uit de syllabus (opkomst verzorgingsstaat, pp. 45-47) tussen gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kernconcepten (macht, representatie en sociale (on)gelijkheid) te maken hebben. De kandidaat moet tot een overkoepelende structuur komen met gebruikmaking van kernconcepten.
145 17	Begrijpen	Interpreteren	Geef	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (participatiesamenleving) in eigen woorden vertalen naar contextkennis uit de syllabus (confessionele ideologie, p. 28).

146 18	Begrijpen	Interpreteren	Geef	De kandidaat moet informatie uit bronmateriaal (participatiesamenleving) in eigen woorden vertalen naar contextkennis uit de syllabus (socialistische ideologie, p. 28).
147 19	Creëren	Genereren	Formuleer + Wat is + Leg uit	De kandidaat moet een hypothese opstellen. Hoewel in de andere deelvragen andere denkvaardigheden aan bod komen (Begrijpen - classificeren en evalueren – bekritisieren) is dit de hoogste denkvaardigheid.
148 20	Begrijpen	Verklaren	Geef	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal verklaren (verschil in participatie tussen kerkgaande en niet kerkgaande mensen) door correlaties (kerkgang en participatie) te benoemen die met een kernconcept (sociale institutie) te maken hebben.
149 21	Begrijpen	Verklaren	Be-argumenteer	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (verband tussen opleiding en mate van participatie) verklaren door een oorzaak-gevolg of een correlatie te benoemen.
150 22	Begrijpen	Interpreteren	Leg uit	De kandidaat moet bronmateriaal (opvattingen bevolking over solidariteit) in eigen woorden vertalen naar met hoofd- en kernconcepten (verhouding en zelf te bepalen concept).
151 23	Analyseren	Differentiëren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie (heeft te maken met een kernconcept van het hoofdconcept binding) over opvattingen die met kern- en hoofdconcepten te maken hebben onderscheiden van irrelevante informatie. Vervolgens moet het juiste kernconcept worden genoemd maar hier gaat een lagere denkvaardigheid mee gemoeid (Memoriseren – herkennen).
152 24	Analyseren	Differentiëren	Leg uit	De kandidaat moet in bronmateriaal relevante informatie (heeft te maken met een kernconcept van het hoofdconcept verandering) over opvattingen die met kern- en hoofdconcepten te maken heeft onderscheiden van irrelevante informatie. Vervolgens moet het juiste kernconcept worden genoemd maar hier gaat een lagere denkvaardigheid mee gemoeid (Memoriseren – herkennen).

153 25	Analyseren	Organiseren	Geef een verklaring	De kandidaat moet samenhang vinden tussen contexten tussen opvattingen (van hoog opgeleiden en van laag opgeleiden). Hoewel de te geven verklaring (vertrouwen) raakt aan kernconcepten (representativiteit) is het geen volledige aansluiting en hoeft de kandidaat dit ook niet te benoemen.
154 26	Memoriseren	Herinneren	Geef een beschrijving + Leg uit	De kandidaat moet contextkennis uit de syllabus reproduceren (functies in het proces van politieke besluitvorming, p. 36). Ook moet de kandidaat herkennen omdat de kandidaat zelf een bijpassend kernconcept moet selecteren maar in het schema wordt deze vaardigheid op een lagere positie geplaatst. De kandidaat moet een toelichting geven op basis van het bronmateriaal. Dit staat echter in dienst van het reproduceren van aangeleerde kennis. Het is niet de bedoeling om vanuit het bronmateriaal te laten zien dat aangeleerde kennis begrepen wordt.
155 27	Begrijpen	Verklaren	Geef een verklaring	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (stijging lidmaatschappen) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden (individualisering – voordelen – keuze individueel lidmaatschap) te benoemen bij gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met een kernconcept (zelf te kiezen) te maken hebben.
156 28	Begrijpen	Verklaren	Noem + Leg uit	De kandidaat moet informatie in bronmateriaal (sportdeelname wordt negatief beïnvloed) verklaren door oorzaak-gevolg verbanden (niet-westerse afkomst en materiële deprivatie – afname sportdeelname) te benoemen bij gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kernconcepten (cultuur en sociale cohesie) te maken hebben.

157 29	Begrijpen	Vergelijken	Geef aan	De kandidaat moet contexten (plannen van de gemeenten en opvattingen bevolking) met elkaar vergelijken door verschillen en overeenkomsten te benoemen in gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met een kernconcept (representativiteit) te maken hebben.
158 30	Evalueren	Controleren	Geef aan	De kandidaat moet een onderbouwd oordeel uitspreken over betrouwbaarheid en representativiteit.

Schema 3 - Categorieën van Brookhart

Examen havo 2015 – tijdvak 1

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
104 1	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
105 2	Kritisch denken	De kandidaat moet beoordelen en dus een afweging maken.
106 3	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
107 4	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
108 5	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
109 6	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
110 7	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
111 8	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
112 9	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
113 10	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
114 11	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
115 12	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.

116 13	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
117 14	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
118 15	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
119 16	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
120 17	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
121 18	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
122 19	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
123 20	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
124 21	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
125 22	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
126 23	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
127 24	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
128 25	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.

Examen vwo 2015 – tijdvak 1

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
129 1	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
130 2	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
131 3	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
132 4	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
133 5	Kritisch denken	De kandidaat moet de achterliggende assumptie identificeren en derhalve een afweging maken.
134 6	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
135 7	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
136 8	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
137 9	Kritisch denken	De kandidaat moet beoordelen en dus een afweging maken.
138 10	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.

139 11	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
140 12	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
141 13	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
142 14	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
143 15	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
144 16	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
145 17	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
146 18	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
147 19	Probleemoplossing	De kandidaat moet een oplossing aandragen die volledig nieuw is. Deze wordt door de kandidaat zelf geproduceerd.
148 20	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
149 21	Kritisch denken	De kandidaat moet een keuze maken (wel of geen causaal verband) en laten zien hoe hij of zij tot die keuze is gekomen door te beargumenteren.
150 22	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
151 23	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
152 24	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
153 25	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
154 26	Lagere denkvaardigheid	De kandidaat hoeft niet meer dan te memoriseren.
155 27	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
156 28	Transfer	De kandidaat moet het geleerde gebruiken en op een nieuwe manier toepassen.
157 29	Kritisch denken	De kandidaat moet zelf een beslissing nemen over de representativiteit en dit toelichten door een vergelijking te maken.
158 30	Kritisch denken	De kandidaat moet beoordelen en dus een afweging maken.

Schema 4 - Dimensies van Marzano
Examen havo 2015 – tijdvak 1

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
104 1	Dimensie 2	Met dit item wordt gecontroleerd of kennis (het modern gezin) is verworven (let op de kandidaat moet de kenmerken daarvan noemen die overeenkomen met de tabel, de kandidaat hoeft niet te laten zien welke afweging is gemaakt).
105 2	Dimensie 4	De kandidaat moet probleem oplossen (wat draagt bij aan representativiteit).
106 3	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (samenhang tussen verandering van waarden in de opvoeding en maatschappelijke veranderingen) vinden.
107 4	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (socialisatie) toepassen op een nieuwe situatie (de campagne) (= deductief redeneren).
108 5	Dimensie 4	De kandidaat moet zelf een opvatting tot stand brengen (cq iets nieuws creëren).
109 6	Dimensie 4	De kandidaat moet zelf een opvatting tot stand brengen (cq iets nieuws creëren).
110 7	Dimensie 2	Het item controleert of kennis (rol van de overheid bij opvoeding en het begrip verzuiling) geïntegreerd kan worden.
111 8	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (politiek probleem) toepassen op een nieuwe situatie (positie van huishoudelijk werkers) (= deductief redeneren).
112 9	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (verhoudingsvraagstuk) toepassen op een nieuwe situatie (positie van huishoudelijk werkers) (= deductief redeneren).
113 10	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (soort werk verklaart lage maatschappelijke positie huishoudelijk werkers) vinden (= abstraheren).
114 11	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (informele organisatie van werk verklaart lage maatschappelijke positie van huishoudelijke werkers) vinden.
115 12	Dimensie 3	De kandidaat moet vergelijken (arbeidsrelatie tussen huishoudelijk werkers en werkgevers en overige arbeidsrelaties).
116 13	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken en uiteindelijk een beslissing nemen (socialistische stroming of liberale stroming).
117 14	Dimensie 4	De kandidaat moet een argument creëren (ontwerpen) (Niet standpunt onderbouwen want de kandidaat mag zelf bepalen welk standpunt in wordt genomen).
118 15	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (steun) toepassen op een nieuwe situatie (nieuw beleid voor huishoudelijk werkers (= deductief redeneren).
119 16	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (bedreiging) toepassen op een nieuwe situatie (nieuw beleid voor huishoudelijk werkers) (=deductief redeneren).
120 17	Dimensie 2	Het item controleert of kennis (globalisering) is verworven.
121 18	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (verbondenheid werkgever en huishoudelijk werker) vinden (= abstraheren).

122 19	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (effect van werk op identiteit) vinden (= abstraheren).
123 20	Dimensie 2	Het item controleert of kennis (status) is verworven.
124 21	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (socialisatie) toepassen op een nieuwe situatie (crimineel gedrag) (= deductief redeneren).
125 22	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (sociale cohesie) toepassen op een nieuwe situatie (criminaliteit).
126 23	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken en een beslissing nemen (het uitgangspunt van een van de school die het meest aansluit op het beleid van het afpakken van crimineel geld).
127 24	Dimensie 2	Het item controleert of kennis (functies van straffen) is verworven.
128 25	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken (reden geven) en een beslissing maken (welke strategie).

Examen vwo 2015 – tijdvak 1

Item	Denkvaardigheid	Toelichting
129 1	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (staatsvorming) toepassen op een nieuwe situatie (Kroatië voor 2014) (= deductief redeneren).
130 2	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (institutionalisering) toepassen op een nieuwe situatie (Kroatië voor 2014) (= deductief redeneren).
131 3	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken en beslissen (welke theorieën zijn te herkennen).
132 4	Dimensie 4	De kandidaat moet een onderliggend patroon (ontwikkeling van Europese samenwerking heeft geleid tot globalisering) vinden (= abstraheren).
133 5	Dimensie 4	De kandidaat moet een probleem oplossen (was er sprake van natievorming?).
134 6	Dimensie 3	De kandidaat moet een standpunt (macht van Kroatië in Europa is toegenomen) onderbouwen.
135 7	Dimensie 3	De kandidaat moet een standpunt (macht van Kroatië in Europa is niet toegenomen) onderbouwen.
136 8	Dimensie 3	De kandidaat moet vergelijken (instemming Nederland met toetreding en uitgangspunten Nederlands buitenlandbeleid).
137 9	Dimensie 4	De kandidaat moet beargumenteren en dus afwegen en beslissen (wel of geen ideologische uitspraak).
138 10	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (marxistische benadering) toepassen op een nieuwe situatie (participatiesamenleving, niet uitgelegd in syllabus).
139 11	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis toepassen op een nieuwe situatie (beperking overheidsuitgaven).
140 12	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (opkomst verzorgingsstaat heeft geleid tot verzwakken traditionele instituties) vinden (= abstraheren).
141 13	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (opkomst verzorgingsstaat heeft geleid tot nieuwe vormen van institutionalisering) vinden (= abstraheren).

142 14	Dimensie 2	Dit item controleert of de kandidaat kennis (paradox van modernisering) heeft verworven).
143 15	Dimensie 2	Dit item controleert of de kandidaat kennis (ontstaan verzorgingsstaat, modernisering, rationalisering en welvaart) kan integreren.
144 16	Dimensie 3	De kandidaat kan een onderliggend patroon (veranderingen die geleid hebben tot ontstaan verzorgingsstaat) vinden (= abstraheren).
145 17	Dimensie 3	De kandidaat kan aangeleerde kennis (confessionele ideologie) toepassen op een nieuwe situatie (participatiesamenleving) (= deductief redeneren).
146 18	Dimensie 3	De kandidaat kan aangeleerde kennis (socialistische ideologie) toepassen op een nieuwe situatie (participatiesamenleving) (= deductief redeneren).
147 19	Dimensie 4	De kandidaat moet een hypothese formuleren (creëren).
148 20	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (verklaring voor verschil in participatie kerkgaande en niet kerkgaande mensen) vinden (= abstraheren).
149 21	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken en beslissen (beargumenteren of wel of geen sprake is van causaliteit).
150 22	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (verhouding + bijpassend kernconcept) toepassen op een nieuwe situatie (tabel 1) (= deductief redeneren).
151 23	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (kernconcept van hoofdconcept binding) toepassen op een nieuwe situatie (stelling uit tabel 2) (= deductief redeneren).
152 24	Dimensie 3	De kandidaat moet aangeleerde kennis (kernconcept van het hoofdconcept verandering) toepassen op een nieuwe situatie (stelling uit tabel 2) (= deductief redeneren).
153 25	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (verklaring voor verschil tussen laag en hoog opgeleiden) vinden (= abstraheren).
154 26	Dimensie 2	Dit item controleert of kennis (functies in het proces van politiek besluitvorming en kernconcepten) geïntegreerd kan worden.
155 27	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (verklaring voor stijging lidmaatschappen) vinden (= abstraheren).
156 28	Dimensie 3	De kandidaat moet een onderliggend patroon (factoren die sportdeelname beïnvloeden) vinden (= abstraheren).
157 29	Dimensie 4	De kandidaat moet een afweging maken en beslissen (hoge of lage representativiteit).
158 30	Dimensie 4	De kandidaat moet onderzoek ontwerpen.

Schema 5 - Categorieën ten aanzien van de concept-contextbenadering*Examen havo 2015 – tijdvak 1*

Item	Soort vraag	Concept-contextbenadering	Toelichting
104 1	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: resultaat onderzoek ten aanzien van de vraag welke eigenschappen de inwoners belangrijk vinden om op kinderen over te dragen. Contextkennis syllabus: moderne gezien (p. 21).
105 2	Geen concepten of contexten	Geen concept-contextbenadering	Heeft alleen betrekking op eisen aan representativiteit.
106 3	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: zelf te kiezen kernconcept bij het hoofdconcept verandering. Nieuwe context: verandering van waarden in de opvoeding. Contextkennis syllabus: modernisering (pp. 21-24).
107 4	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: socialisatie. Nieuwe context: opvoedingscanon.
108 5	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: gebruik van de opvoedingscanon. Contextkennis syllabus: rol van de overheid bij opvoeding + confessionele stroming (p. 24).
109 6	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: gebruik van de opvoedingscanon. Contextkennis syllabus: Rol van de overheid bij opvoeding + liberale stroming (p. 24).
110 7	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Contextkennis syllabus: rol van de overheid bij opvoeding in jaren vijftig en zestig + begrip verzuiling (pp. 23-24).
111 8	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: positie van huishoudelijk werkers. Contextkennis syllabus: politiek probleem (p. 39).
112 9	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: twee kernconcepten naar keuze bij hoofdconcept verhouding. Nieuwe context: positie van huishoudelijk werkers.
113 10	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: het soort werk dat iemand doet. Contextkennis syllabus: maatschappelijke positie (contextspecifiek begrip) + begrip status (p. 27-28).
114 11	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: samenwerking. Nieuwe context: informele organisatie van werk. Contextkennis syllabus: maatschappelijke

			positie (contextspecifiek begrip).
115 12	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale institutie. Nieuwe context: arbeidsrelatie tussen huishoudelijk werkers en werkgevers.
116 13	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: invoering van de dienstencheque. Contextkennis syllabus: socialistische/socialdemocratische stroming en liberale stroming en visie rol overheid (p. 36).
117 14	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: representativiteit. Nieuwe context: stelling, als meer huishoudelijk werkers lid worden van een vakbond neemt de representativiteit van deze vakbond toe.
118 15	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: nieuw beleid voor huishoudelijk werkers. Contextkennis syllabus: systeem van politieke besluitvorming (steun) (p. 42).
119 16	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: nieuw beleid voor huishoudelijk werkers. Contextkennis syllabus: systeem van politieke besluitvorming (bedreiging) (p. 42).
120 17	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: globalisering. Nieuwe context: onderzoeksgegevens over migranten die huishoudelijk werk verrichten in Amsterdam.
121 18	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: binding. Nieuwe context: verbondenheid werkgever en huishoudelijk werker.
122 19	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: identiteit. Nieuwe context: interview met huishoudelijk werker.
123 20	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: interview met huishoudelijk werker. Contextkennis syllabus: status (contextspecifiek begrip).
124 21	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: socialisatie. Nieuwe context: beschouwing op het afpakken van crimineel geld.
125 22	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: cultuur + sociale cohesie. Nieuwe context: ondermijning van de samenleving.
126 23	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: beleid van het afpakken van crimineel geld. Contextkennis syllabus: klassieke en moderne school (pp. 44-45).
127 24	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: beleid van het afpakken van crimineel geld. Contextkennis syllabus: functie van straffen (pp. 44-45).

128 25	Alleen contexten	Geen concept- contextbenadering	Nieuwe context: overheidsbeleid om criminaliteit te bestrijden, afpakken van crimineel geld. Contextkennis syllabus: Strategie om criminaliteit te bestrijden (p. 43).
-----------	------------------	------------------------------------	--

Examen vwo 2015 – tijdvak 1

Item	Soort vraag	Concept- contextbenadering	Toelichting
129 1	Concepten en contexten	Wel concept- contextbenadering	Concepten: staatsvorming. Nieuwe context: Kroatië vóór 2004.
130 2	Concepten en contexten	Wel concept- contextbenadering	Concepten: institutionalisering. Nieuwe context: Kroatië vóór 2004.
131 3	Alleen contexten	Geen concept- contextbenadering	Nieuwe context: verdediging Pusic van het besluit dat de EU de Nobelprijs voor de Vrede heeft gekregen. Contextkennis syllabus: twee van de volgende theorieën: liberaal, politiek-psychologisch en sociaal constructivistisch (pp. 20-21).
132 4	Concepten en contexten	Wel concept- contextbenadering	Concepten: globalisering. Nieuwe context: ontwikkeling van Europese samenwerking. Contextkennis syllabus: hoofddoel van de Europese samenwerking (p. 25).
133 5	Concepten en contexten	Wel concept- contextbenadering	Concepten: natievorming. Nieuwe context: Kroatië voor 1991. Contextkennis syllabus: nationalistische school (pp. 32-33).
134 6	Concepten en contexten	Wel concept- contextbenadering	Concepten: macht. Nieuwe context: toetreding Kroatië tot EU. Contextkennis syllabus: rol van de Raad van de Europese Unie (p. 26).
135 7	Concepten en contexten	Wel concept- contextbenadering	Concepten: macht. Nieuwe context: toetreding Kroatië tot EU. Contextkennis syllabus: rol van de Raad van de Europese Unie (p. 26).
136 8	Alleen contexten	Geen concept- contextbenadering	Nieuwe context: instemming Nederland met toetreding Kroatië tot EU. Contextkennis syllabus: uitgangspunten Nederlandse buitenlandbeleid (pp. 26-27).
137 9	Concepten en contexten	Wel concept- contextbenadering	Concepten: ideologie. Nieuwe context: standpunt Rutte over participatiesamenleving.
138 10	Alleen contexten	Geen concept- contextbenadering	Nieuwe context: van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving + beperken overheidsuitgaven. Contextkennis syllabus: marxistische benadering (p. 12).

139 11	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving. Contextkennis syllabus: structureel functionalisme (p. 12).
140 12	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale institutie (let op! De wijze waarop het kernconcept in dit item wordt gebruikt sluit niet helemaal aan op de definitie). Nieuwe context: opkomst verzorgingsstaat (wel genoemd in syllabus maar niet beschreven).
141 13	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: institutionalisering. Contextkennis syllabus: opkomst verzorgingsstaat (p. 45).
142 14	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: ontstaan van de klassieke verzorgingsstaat zoals beschreven in tekst vijf en zes. Contextkennis syllabus: paradoxen van modernisering (pp. 51-52).
143 15	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: modernisering + rationalisering. Contextkennis syllabus: ontstaan van de verzorgingsstaat (p. 45) + welvaart (contextspecifiek begrip).
144 16	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: macht + representatie + sociale (on) gelijkheid. Contextkennis syllabus: verandering en in sociale en politieke verhoudingen (pp. 45-47) + ontstaan van verzorgingsstaat (p. 45).
145 17	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: participatiesamenleving. Contextkennis syllabus: confessionele ideologie (p. 28).
146 18	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: participatiesamenleving. Contextkennis syllabus: socialistische ideologie (p. 28).
147 19	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: wat achtergrondkenmerken zeggen over de kans dat iemand maatschappelijk participeert.
148 20	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: sociale institutie. Nieuwe context: verschil in participatie tussen mensen die vaak naar de kerk gaan en mensen die soms naar de kerk gaan.
149 21	Geen concepten of contexten	Geen concept-contextbenadering	Het gaat hier alleen om het beschrijven van wat een causaal verband inhoudt.
150 22	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: verhouding + zelf te kiezen kernconcept. Nieuwe context: wat achtergrondkenmerken zeggen over de kans dat iemand maatschappelijk participeert.
151 23	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: een zelf te kiezen kernconcept bij het hoofdconcept binding. Nieuwe context: opvattingen over stellingen over solidariteit.

152 24	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: een zelf te kiezen kernconcept bij het hoofdconcept binding. Nieuwe context: opvattingen over stellingen over solidariteit.
153 25	Alleen contexten	Geen concept-contextbenadering	Nieuwe context: verschil in opvatting laag en hoog opgeleiden. Nieuwe context: verschil in vertrouwen tussen laag en hoog opgeleiden in de regering of Tweede Kamer.
154 26	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: kernconcepten naar keuze. Nieuwe context: sport in de gemeente. Contextkennis syllabus: functies in het proces van politieke besluitvorming (p. 36).
155 27	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: zelf te kiezen kernconcept bij het hoofdconcept verandering. Nieuwe context: stijging van het aantal lidmaatschappen van NOC*NSF.
156 28	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: cultuur en sociale cohesie. Nieuwe context: sportdeelname van kinderen.
157 29	Concepten en contexten	Wel concept-contextbenadering	Concepten: representativiteit. Nieuwe context: gemeenteraden en beleid op terrein van sport.
158 30	Geen concepten of contexten	Geen concept-contextbenadering	Het gaat hier slechts om de eisen van betrouwbaarheid en representativiteit.

Schema 7 – Categorieën van beheersingsniveaus vaardigheden

Examen havo 2015 – tijdvak 1

Item	Beheersingsniveau vaardigheden	Toelichting (aantal stappen)
104 1	Moeilijk	3 stappen per kenmerk
105 2	Makkelijk	1 stap
106 3	Moeilijk	8 stappen
107 4	Moeilijk	4 stappen
108 5	Makkelijk	2 stappen
109 6	Makkelijk	2 stappen
110 7	Makkelijk	2 stappen
111 8	Makkelijk	2 stappen
112 9	Moeilijk	5 stappen
113 10	Moeilijk	3 stappen
114 11	Moeilijk	3 stappen
115 12	Moeilijk	3 stappen
116 13	Moeilijk	5 stappen
117 14	Moeilijk	3 stappen

118 15	Makkelijk	2 stappen
119 16	Makkelijk	2 stappen
120 17	Moeilijk	3 stappen
121 18	Makkelijk	2 stappen
122 19	Moeilijk	3 stappen
123 20	Makkelijk	2 stappen
124 21	Moeilijk	3 stappen
125 22	Moeilijk	4 stappen
126 23	Moeilijk	5 stappen
127 24	Makkelijk	2 stappen
128 25	Makkelijk	2 stappen

Examen vwo 2015 – tijdvak 1

Item	Beheersingsniveau vaardigheden	Toelichting (aantal stappen)
129 1	Makkelijk	2 stappen per kenmerk
130 2	Makkelijk	1 stap
131 3	Makkelijk	2 stappen per theorie
132 4	Moeilijk	4 stappen
133 5	Makkelijk	2 stappen per kenmerk
134 6	Makkelijk	2 stappen
135 7	Makkelijk	2 stappen
136 8	Makkelijk	2 stappen per uitgangspunt
137 9	Makkelijk	2 stappen
138 10	Moeilijk	3 stappen
139 11	Moeilijk	4 stappen
140 12	Makkelijk	2 stappen
141 13	Makkelijk	2 stappen
142 14	Moeilijk	5 stappen
143 15	Moeilijk	3 stappen
144 16	Moeilijk	5 stappen

145 17	Makkelijk	2 stappen
146 18	Makkelijk	2 stappen
147 19	Moeilijk	4 stappen
148 20	Moeilijk	4 stappen
149 21	Moeilijk	3 stappen
150 22	Moeilijk	3 stappen
151 23	Moeilijk	3 stappen
152 24	Moeilijk	3 stappen
153 25	Moeilijk	4 stappen
154 26	Moeilijk	3 stappen per functie
155 27	Moeilijk	3 stappen
156 28	Moeilijk	5 stappen
157 29	Moeilijk	3 stappen
158 30	Makkelijk	1 stap

Schema 14 – Categorieën van differentiatie op context

Examen havo 2015 – tijdvak 1

Item	Soort context	Toelichting
104 1	Concreet	Hoewel theorie moet worden gebruikt (modern of traditioneel gezin) is de context nationaal (Den Haag) en sluit het bovendien aan bij de leefwereld (het gaat over opvoeding van kinderen).
105 2	-	-
106 3	Abstract	De kandidaat moet de context (veranderingen in waarden in opvoeding) koppelen aan maatschappelijke ontwikkelingen.
107 4	Abstract	De kandidaat moet de context theoretisch benaderen (functies van socialisatie). Hier staat een complex maatschappelijk verschijnsel centraal (socialisatie).
108 5	Abstract	De kandidaat moet de context (rol overheid bij opvoeding) theoretisch benaderen (confessionele stroming). De context is algemeen geformuleerd dus niet landelijk.
109 6	Abstract	De kandidaat moet de context (rol overheid bij opvoeding) theoretisch benaderen (liberale stroming). De context is algemeen geformuleerd dus niet landelijk.

110 7	Abstract	De kandidaat moet de context (rol van de overheid bij opvoeding in jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw) koppelen aan een maatschappelijke ontwikkeling (verzuiling).
111 8	Abstract	De context (huishoudelijk werkers) zal niet voor elke kandidaat aansluiten bij de leefwereld (wellicht alleen voor kandidaten die thuis een huishoudelijk werker hebben). Veel kandidaten hebben niet of nauwelijks bewust een arbeidsrelatie gehad. Bovendien moet het theoretisch benaderd worden (politiek probleem).
112 9	Abstract	De context (huishoudelijk werkers) zal niet voor elke kandidaat aansluiten bij de leefwereld (wellicht alleen voor kandidaten die thuis een huishoudelijk werker hebben). Veel kandidaten hebben niet of nauwelijks bewust een arbeidsrelatie gehad. De kandidaat moet het als een complex maatschappelijk verschijnsel benaderen (verhoudingsvraagstuk).
113 10	Abstract	De kandidaat moet een theoretisch begrip (sociale maatschappelijke status) in de context herkennen.
114 11	Abstract	De context moet theoretisch benaderd worden. De informele organisatie van werk is een abstracte omschrijving. Dit sluit waarschijnlijk niet aan op de leefwereld. De kandidaat moet laten zien hoe samenwerking als theoretisch begrip terug te zien is in de context.
115 12	Abstract	De context (arbeidsrelatie tussen huishoudelijk werkers en werkgevers) staat niet heel dicht bij de leefwereld. De kandidaat moet het theoretisch benaderen.
116 13	Abstract	De kandidaat moet de context (invoering van de dienstencheque) theoretisch benaderen (socialistisch of liberaal).
117 14	Abstract	De kandidaat moet het theoretische begrip representativiteit gebruiken om een maatschappelijk verschijnsel uit te leggen.
118 15	Concreet	Het gaat hier over beleid. Het item is toepassingsgericht want de kandidaat moet uitleggen hoe een bepaalde factor in de praktijk van invloed zou zijn op nieuw beleid.
119 16	Concreet	Het gaat hier over beleid. Het item is toepassingsgericht want de kandidaat moet uitleggen hoe een bepaalde factor in de praktijk van invloed zou zijn op nieuw beleid.
120 17	Abstract	De kandidaat moet de context (onderzoek over migranten die huishoudelijk werk verrichten) benaderen als een maatschappelijke ontwikkeling (globalisering).
121 18	Concreet	Dit is toepassingsgericht want de kandidaat moet laten zien hoe verhoudingen in de praktijk vorm hebben gekregen. Bovendien gaat het hier om een laag niveau (het betreft een specifieke werkgever en huishoudelijk werker).
122 19	Concreet	De kandidaat moet laten zien hoe in de praktijk werk een effect heeft op identiteit. Het item is dus toepassingsgericht. Ook hier gaat het om een specifieke huishoudelijke werkster.
123 20	Abstract	De kandidaat moet de context theoretisch benaderen. Centraal staat hierbij het uitleggen van het begrip status.
124 21	Abstract	De kandidaat moet de context (crimineel gedrag) theoretisch benaderen (gebruik van begrip socialisatie om te laten zien hoe criminaliteit ontstaat).

125 22	Abstract	De context is een maatschappelijk verschijnsel (criminaliteit). De kandidaat moet deze theoretisch benaderen (hoe staat dit maatschappelijk verschijnsel in relatie tot het begrip sociale cohesie).
126 23	Abstract	De kandidaat moet de context (beleid van het afpakken van crimineel geld) theoretisch benaderen (welk uitgangspunt van welke school is van toepassing).
127 24	Concreet	Dit item is toepassingsgericht. De context (beleid van het afpakken van crimineel geld) heeft betrekking op beleid. De kandidaat moet het effect hiervan in de praktijk laten zien. En het is nationaal (Nederlands beleid).
128 25	Concreet	Dit item is toepassingsgericht. De kandidaat moet laten zien welke strategie volgens tekst 3 in de praktijk het belangrijkste is.

Examen vwo 2015 – tijdvak 1

Item	Soort context	Toelichting
129 1	Abstract	De context (Kroatië voor 2004) is internationaal. De kandidaat moet het theoretisch benaderen door het te koppelen aan een maatschappelijke ontwikkeling (staatsvorming).
130 2	Abstract	De context (Kroatië voor 2004) is internationaal. De kandidaat moet het theoretisch benaderen door het te koppelen aan een maatschappelijke ontwikkeling (institutionalisering).
131 3	Abstract	De context (besluit dat EU Nobelprijs krijgt) is internationaal. De kandidaat moet het theoretisch benaderen (welke theorieën over gedrag van staten is van toepassing).
132 4	Abstract	Europese samenwerking is internationaal. De context moet gekoppeld worden aan een maatschappelijke ontwikkeling (globalisering).
133 5	Abstract	De kandidaat moet de internationale context (Kroatië voor 1991) theoretisch benaderen door ten eerste een maatschappelijke ontwikkeling (natievorming) aan de context te koppelen en ten tweede een wetenschappelijke school te gebruiken om de koppeling te onderbouwen.
134 6	Abstract	De context is internationaal (Europese Unie) en betreft een complex maatschappelijk verschijnsel (toename macht).
135 7	Abstract	De context is internationaal (Europese Unie) en betreft een complex maatschappelijk verschijnsel (toename macht).
136 8	Abstract	De context sluit niet aan bij de leefwereld en is internationaal (toetreding Kroatië tot EU). En moet het theoretisch benaderen door uitgangspunten van het Nederlandse buitenlandbeleid te koppelen aan de toestemming die Nederland voor de toetreding heeft gegeven.
137 9	Concreet	De context is nationaal (Nederlandse samenleving). het item is toepassingsgericht (is de uitspraak van Rutte ideologisch).
138 10	Abstract	De context (verandering van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving) is een maatschappelijke ontwikkeling. De kandidaat moet het bovendien theoretisch benaderen (marxistisch).
139 11	Abstract	De context (verandering van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving) is een maatschappelijke ontwikkeling. De kandidaat moet het bovendien theoretisch benaderen (structureel functionalisme).
140 12	Abstract	De kandidaat moet een theoretisch begrip (sociale instituties) koppelen aan een maatschappelijke ontwikkeling (opkomst verzorgingsstaat).

141 13	Abstract	De kandidaat moet twee maatschappelijke ontwikkelingen (opkomst verzorgingsstaat en institutionalisering) aan elkaar koppelen.
142 14	Abstract	De context (ontstaan klassieke verzorgingsstaat) is een maatschappelijke ontwikkeling en moet aan een andere maatschappelijke ontwikkeling (modernisering) gekoppeld worden.
143 15	Abstract	De kandidaat moet een maatschappelijke ontwikkeling (ontstaan verzorgingsstaat) verklaren door het te koppelen aan een andere maatschappelijke ontwikkeling (rationalisering).
144 16	Abstract	De context (ontstaan verzorgingsstaat) is een maatschappelijke ontwikkeling die gekoppeld moet worden aan theorie (veranderde sociale verhoudingen en politieke verhoudingen).
145 17	Abstract	De kandidaat moet een maatschappelijk verschijnsel (participatiesamenleving) benaderen vanuit theorie (confessionele ideologie).
146 18	Abstract	De kandidaat moet een maatschappelijk verschijnsel (participatiesamenleving) benaderen vanuit theorie (socialistische ideologie).
147 19	Concreet	Dit item is toepassingsgericht want door een hypothese te formuleren bij de onderzoeksresultaten laat de kandidaat zien van welke verbanden in de praktijk sprake is.
148 20	Concreet	De context (participatie van mensen die wel en die niet naar de kerk gaan) is op nationaal niveau. Het sluit in redelijke mate aan op de leefwereld. Kandidaten gaan wel of niet naar de kerk en participeren wel of niet. En het is toepassingsgericht. De kandidaat moet een verklaring geven voor het verband zoals dat er in de praktijk uit ziet.
149 21	-	-
150 22	Abstract	De kandidaat moet de context benaderen als maatschappelijk vraagstuk en het derhalve theoretisch benaderen (aan de hand van concepten).
151 23	Abstract	De kandidaat moet de context benaderen als maatschappelijk vraagstuk en het derhalve theoretisch benaderen (aan de hand van concepten).
152 24	Abstract	De kandidaat moet de context benaderen als maatschappelijk vraagstuk en het derhalve theoretisch benaderen (aan de hand van concepten).
153 25	Concreet	Meer toepassingsgericht. Naast dat het nationaal is moet de kandidaat ook duidelijk maken waarom in de praktijk sprake is van verschil.
154 26	Concreet	De context is nationaal en sluit aan bij de leefwereld (sport). Het item is bovendien toepassingsgericht (de kandidaat moet laten zien hoe de functies van politieke partijen in deze specifieke context in de praktijk tot uitdrukking komen).
155 27	Concreet	Dit sluit aan bij de leefwereld (de kandidaat kan zich verplaatsen in eigen redenen om wel of niet lid te worden). Het is nationaal. Bovendien is het toepassingsgericht (waarom stijgt het).
156 28	Concreet	Sportdeelname van kinderen is nationaal en sluit aan bij de leefwereld. Het is bovendien toepassingsgericht. De kandidaat moet laten zien hoe sportdeelname in de praktijk wordt beïnvloed.
157 29	Abstract	De vraag in dit item is meer algemeen gesteld. Het is wel nationaal maar het heeft een theoretische inslag. De kandidaat moet het theoretische begrip representativiteit gebruiken.
158 30	-	-

