

**Ontwerpen van opdrachten voor het vak
MAW waarmee leerlingen concepten actief
leren gebruiken**

Jan Leeuw

Studentnummer: S2023857

Maatschappijleer / maatschappijwetenschappen

*Verslag van Onderzoek van Onderwijs (10 EC
variant)*

Inhoudsopgave

1.	Samenvatting	blz. 3
2.	Inleiding en vraagstelling	blz. 4
3.	Theoretisch kader	blz. 8
3.1	Belangrijkste begrippen, definiëring en afbakening	blz. 8
3.1.1	Concept-contextbenadering	blz. 8
3.1.2	Actief gebruik (van concepten)	blz. 11
3.1.3	Context, recontextualiseren en transfer	blz. 12
3.1.4	Taal: over DAT en CAT en over 'gewone' taalvaardigheid	blz. 13
3.2	Naar een leerlingmodel	blz. 14
4.	Analyse van leerlingantwoorden	blz. 20
4.1	Methode van onderzoek	blz. 20
4.2	Het analysemodel	blz. 22
4.2.1	Primaire gebreken	blz. 22
4.2.2	Aanvullende gebreken	blz. 23
4.3	Analyseresultaten	blz. 25
5.	Naar een taakmodel	blz. 30
5.1	Het uiteindelijke taakmodel	blz. 30
5.2	Geconstrueerde opdrachten	blz. 35
6.	Conclusies, beperkingen en discussie	blz. 38
6.1	Conclusies	blz. 38
6.2	Beperkingen van het onderzoek	blz. 42
6.3	Discussie	blz. 44
	Literatuur	blz. 46
	Overzicht Bijlagen	blz. 48

1. Samenvatting

Het vernieuwde havo-examenprogramma maatschappijwetenschappen is gebaseerd op de concept-contextbenadering. In 2019 wordt voor het eerst een schriftelijk eindexamen afgenomen volgens dit nieuwe programma. Het accent ligt daarbij op het toepassen van 27 vakinhoudelijke hoofd- en kernconcepten in situaties (contexten) die gaan over maatschappelijke verschijnselen, processen of problemen. Leerlingen moeten deze concepten 'actief leren gebruiken in nieuwe contexten'. Een 'nieuwe' context is daarbij voorwaardelijk om transfer aan te tonen; taken met alleen bekende contexten leiden ertoe dat leerlingen slechts 'geleerde' relaties tussen concept en context reproduceren.

Dit vraagt veel van de vaardigheden van leerlingen en de praktijk wijst uit dat veel leerlingen moeite hebben met dit type taak. Over *wáár* die moeite dan *precies* in zit is nog veel onbekend, evenals over de deelvaardigheden die leerlingen *precies* moeten toepassen wanneer zij een concept actief moeten gebruiken in een nieuwe context. Meer zicht op beide aspecten is gewenst.

In dit onderzoek is een cognitief model ontwikkeld dat kan worden beschouwd als een operationalisering van de vaardigheid: 'actief gebruik van een concept in een nieuwe context'. Het model beschrijft welke deelvaardigheden aan de orde zijn bij deze complexe vaardigheid en welke kennis en inzichten leerlingen daarbij moeten kunnen toepassen. De manier waarop leerlingen dit doen en met welke onderdelen zij moeite hebben is, zoals aangegeven, de andere kant van de medaille. Vandaar dat ook onderzocht is welke 'gebreken' leerlingen laten zien bij de beantwoording van een vraag over 'actief gebruik'. Hiervoor is een analysemodel ontwikkeld dat bestaat uit verschillende beheersingsniveaus. Geanalyseerd is welk beheersingsniveau leerlingen 'halen' en welke gebreken zij daarbij laten zien. Aanvullend is in de analyse gezocht naar extra informatie over het begrijpen van de context en naar specifieke taalfouten die leerlingen maken. Het blijkt dat leerlingen veel moeite hebben om de werking van een concept in de context goed uit te leggen. In veel antwoorden wordt hooguit impliciet uitgelegd hoe het concept in de context te herkennen is.

Op basis van relevante literatuur, het ontwikkelde cognitief model en de gebreken die leerlingen bij de beantwoording van een typerende vraag laten zien, is een taakmodel opgesteld dat richting geeft aan de constructie van opdrachten/vragen waarin leerlingen een concept actief moeten toepassen in een nieuwe context. In dit taakmodel zijn vier ontwerpeisen voor taakconstructie opgesteld en nader uitgewerkt. Het model stelt eisen aan het gebruik van specifieke contexten en poogt in het cognitief model beschreven denk- en redeneeractiviteiten te ontlocken bij leerlingen. Ook bevat het eisen die gericht gebruik van specifieke conceptelementen en contextgegevens stimuleren en geeft het richting aan het gebruik van prompts die leerlingen bewust kunnen maken van het belang van samenhang en het gebruik van juist taalgebruik in de formulering van antwoorden en het checken van het antwoord op deze aspecten.

Uiteindelijk zijn met behulp van dit taakmodel een aantal prototype opdrachten geconstrueerd die in de lespraktijk gebruikt en getest kunnen worden.

2. Inleiding en vraagstelling

De aanleiding voor dit onderzoek ligt in het gegeven dat het vak maatschappijwetenschappen onlangs sterk is vernieuwd. Dit geldt zowel voor havo als voor vwo. In dit gehele onderzoek richt ik mij op de havo, vwo laat ik buiten beschouwing. Het uitgangspunt van het vernieuwde examenprogramma is de concept-contextbenadering. Dit schooljaar (2018 – 2019) wordt bij havo leerlingen voor het eerst een regulier examen afgenomen volgens dit nieuwe programma. Dit betekent ook dat wij pas sinds vorig schooljaar ervaring opdoen met een nieuwe lesmethode.

Gekozen is op onze school (Lyceum de Grundel in Hengelo) voor een methode (Actua) die nauwgezet de inhoudelijke eindtermen van de nieuwe *syllabus maatschappijwetenschappen havo* (2018) volgt. Alle concepten, overige begrippen en theorieën en voorgeschreven contexten worden consequent behandeld. Daarmee wordt op een gestructureerde wijze een goede kennisbasis aangereikt. Het accent in het nieuwe examenprogramma ligt echter op het actief gebruik (toepassen) van 27 (hoofd- en kern-) concepten in zowel in het examenprogramma opgenomen als ook in nieuwe contexten. In hoofdstuk 2 werk ik dit 'actief gebruik' als onderdeel van het theoretisch kader verder uit, evenals begrippen als 'concept' en 'context'. Omdat het voor een goed begrip van de context van dit onderzoek en de later beschreven onderzoeksvraag van belang is, citeer ik hier al wat het College voor Toetsen en Examens (CvTE, 2019) in een voor docenten geschreven *toelichting op het nieuwe examen maatschappijwetenschappen havo 2019* aangeeft over het actief gebruiken van concepten:

In verschillende examenvragen wordt leerlingen gevraagd om hoofd- of kernconcepten toe te passen op bekende of nieuwe contexten. Leerlingen moeten de concepten actief gebruiken. Actief gebruik van een concept gaat verder dan het alleen maar reproduceren van de definitie. Het is uitdrukkelijk de bedoeling dat de leerlingen de omschrijving van het concept concreet maken (toepassen) in de gegeven context (recontextualiseren). (p. 9)

De hierboven beschreven kennisbasis die in de lesmethode wordt aangereikt is uiteraard belangrijk en voorwaardelijk voor het actief gebruiken van concepten; zonder kennis geen toepassing! De methode is hier echter te eenzijdig op gericht. Vragen en opdrachten zijn vooral reproductief van aard. Dat geldt zowel voor de kennisgerichte vragen zonder context als voor de vragen die bij/naar aanleiding van een tekst, tabel of afbeelding worden gesteld (contextgerichte opdrachten). De methode bevat weinig vragen waarin leerlingen oefenen met het actief toepassen van concepten in een gegeven context.

Een methode is niet 'heilig' en zeker niet de enige weg naar Rome. Om leerlingen te laten oefenen met het toepassen van concepten gebruiken wij dan ook regelmatig andere bronnen, waarvan oude (pilot-)examenvragen en eigen opdrachten de meest gebruikte zijn. Bij het maken en bespreken van die vragen in de havo-5 examenklassen valt op dat leerlingen het (ook in het examenjaar) lastig vinden om concepten goed toe te passen. Zij laten daarbij een scala aan

gebreken zien; van het überhaupt niet gebruiken van (elementen uit) een concept of het op zo'n manier gebruiken van eigen woorden dat een concept niet meer zichtbaar is in een antwoord tot het nooit gebruiken van bepaalde elementen uit gelaagde conceptomschrijvingen of het verwarren van verschillende concepten. En alles wat daar tussen zit. Om verschillende redenen is het in de lespraktijk lastig om te bepalen waar leerlingen nu *precies* moeite mee hebben: er is veel meer dan alleen 'concepten' en leerlingen en docent besteden veel tijd aan de bredere inhoud van domeinen; leerlingen zijn veel tijd kwijt aan het leren van zowel die bredere inhoud als de omschrijvingen (en het nog zonder 'actief toepassen' begrijpen) van concepten; er is geen tijd om bij elke toepassingsvraag precies na te gaan waarmee verschillende leerlingen nu echt moeite hebben; contexten, concepten verschillen nogal van elkaar, evenals de toepassingsvaardigheden van verschillende leerlingen.

Eenzijds is er aanvullend op de gebruikte methode dus behoefte aan *meer* opdrachten waarmee leerlingen kunnen oefenen met het actief gebruiken van concepten. Anderzijds is het niet voldoende om alleen te zorgen voor 'meer' opdrachten. Leerlingen maken immers allerlei soorten fouten bij het beantwoorden van toepassingsvragen met concepten en een goede opdracht stuurt leerlingen dusdanig dat ze deze fouten niet/minder maken of dat deze fouten (juist!) expliciet naar boven komen (zodat je daar op in kunt spelen in lessen). Er is dus behoefte aan *meer* opdrachten waarmee leerlingen *gericht* kunnen oefenen met actief gebruik van concepten. Dit impliceert iets anders; vóórdát deze gerichte/sturende opdrachten gemaakt kunnen worden moet duidelijk zijn welke vaardigheden leerlingen eigenlijk moeten beheersen bij dat 'actief gebruik' van concepten in een context en moet systematischer onderzocht worden welke (typen) gebreken leerlingen daarbij feitelijk laten zien.

Hiermee is het doel van dit onderzoek gegeven: inzicht verkrijgen in wát leerlingen moeten kunnen doen als zij concepten actief moeten toepassen in een context en welke moeilijkheden zij tegenkomen op het moment dát zij dit doen, en op basis van deze inzichten sturende opdrachten construeren waarmee leerlingen gericht (aansluitend bij hun beheersingsniveau) kunnen oefenen met actief gebruik van concepten.

Bij dit doel wil ik twee opmerkingen maken die het onderzoeksterrein verder afbakenen. Ik heb hierboven al gerefereerd aan opdrachten die gemaakt zijn door leerlingen uit de havo-5 examenklassen. Het onderzoek heb ik in die klassen verricht en de te construeren opdrachten hebben (mede) tot doel om leerlingen gericht voor te bereiden op examenvragen waarin ze concepten actief moeten toepassen in contexten. Omdat leerlingen op het examen concepten moeten kunnen toepassen in nieuwe, niet geleerde contexten is het doel binnen dit onderzoek om opdrachten te construeren met alleen 'nieuwe' (niet geoefende) contexten. Een tweede afbakening betreft het bevragen van slechts één concept per vraag. Op het examen moeten leerlingen binnen een vraag soms ook twee concepten met elkaar in verband brengen. Om het onderzoek overzichtelijk en behapbaar te houden richt ik mij op het construeren van opdrachten waarbij leerlingen binnen elke afzonderlijke vraag (binnen een bredere opdracht) slechts één concept toepassen in een nieuwe context.

In dit onderzoek sluit ik nadrukkelijk aan bij onderzoek van Hemker en Waltman (2018). In de aanloop naar de nieuwe examens maatschappijwetenschappen hebben zij onderzocht wat kandidaten moeilijk vinden als getoetst wordt om een concept in een nieuwe context toe te passen. Op dit onderzoek probeer ik met name voort te bouwen.

Bij het nadenken over de onderzoeksopzet ben ik mij er steeds van bewust geweest dat maatschappijwetenschappen een 'talig' vak is waarbij taalvaardigheden van leerlingen –naast vakinhoudelijke kennis en vaardigheden– een grote rol spelen. Coenders, Maaswinkel, McKenney en Visser (2018) hebben onderzoek gedaan naar dit aspect. Het betreft onderzoek naar 'taalgebreken' bij havo-4 leerlingen die concepten van het vak Scheikunde moeten toepassen in vragen. Een ander vakgebied, maar wel een schoolvak waarin ook wordt gewerkt met de concept-contextbenadering en de insteek die zij hebben gekozen (taal) is vakoverstijgend. Ik heb geprobeerd om inzichten uit dit onderzoek, in aanvulling op het onderzoek van Hemker en Waltman (2018) mee te nemen in de analyse van gebreken in leerlingantwoorden.

Een laatste publicatie die ik hier noem en waarbij ik nauw aansluit betreft *toetsen van denkvaardigheden en conceptuele kennis bij maatschappijwetenschappen* van Ruijs, Hemker en Van Boxtel (2017). Deze auteurs hebben een cognitief model ontwikkeld dat gebruikt is voor de ontwikkeling van toetstaken. Voor de vaardigheid 'verbanden leggen' beschrijven zij wat een leerling moet kunnen doen en de kennis en inzichten die leerlingen hierbij moeten kunnen toepassen. Analoot hieraan probeer ik een cognitief model te ontwikkelen dat beschrijft wat een leerling moeten kunnen doen wanneer hij/zij een concept actief gebruikt in een nieuwe context, en welke kennis en inzichten de leerling daarbij moet toepassen.

In dit onderzoek sluit ik het meest direct aan bij deze drie publicaties. Deze zijn relevant voor dit onderzoek en voor het doel dat ik hierboven heb beschreven. Het cognitief model beschrijft wat leerlingen moeten doen en kennen/kunnen wanneer zij een concept toepassen in een nieuwe context. Dit moet dus terug komen / getoetst worden in de te construeren opdrachten. Het onderzoek naar en de analyse van gebreken in de beantwoording van toepassingsvragen over concepten van Hemker en Waltman (2018) en van Coenders et al. (2018) geeft inzicht in wat leerlingen 'fout' doen en daarmee geeft dit verdere aanwijzingen voor de sturing die in de te construeren opdrachten verwerkt moet worden.

Het cognitief model en de analyse van gebreken in leerlingantwoorden vullen elkaar dus aan en samen vormen zij de twee onderdelen van het, in termen van Roelofs en Schouwstra (2012), 'leerlingmodel' dat de aard van de te toetsen kennis en vaardigheden beschrijft, maar dat ook expliciet maakt tegen welke blokkades leerlingen aanlopen bij het maken van vragen. Dit leerlingmodel vormt de basis voor de uitwerking van een *taakmodel*, waarin sleutelkenmerken worden beschreven van taken en taaksituaties waarmee kan worden bepaald wat de leerling in de beantwoording van vragen en opdrachten denkt en doet. Eenvoudiger gesteld, het taakmodel bevat de 'ontwerpeisen'; richtlijnen voor de

eisen waaraan de te ontwerpen opdrachten moeten voldoen (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Op basis van het bovenstaande formuleer ik de volgende **hoofdvraag** die ik binnen dit onderzoek wil beantwoorden:

Wat zijn kenmerken van opdrachten waarin havo-5 leerlingen een concept actief moeten gebruiken binnen een nieuwe context?

Deze hoofdvraag valt uiteen in drie te beantwoorden **deelvragen**:

1. Wat moeten leerlingen kunnen wanneer zij in opdrachten een concept actief toepassen in een nieuwe context?
2. Welke gebreken laten leerlingen zien wanneer zij in opdrachten een concept actief toepassen in een nieuwe context?
3. Welke kenmerken hebben opdrachten die als doel hebben een juist actief gebruik van een concept in een nieuwe context door leerlingen te stimuleren?

3. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk beschrijf ik de belangrijkste begrippen die relevant zijn binnen dit onderzoek. Ook werk ik verder uit wat al bekend is over de onderzoeksvraag en daarbij sluit ik uiteraard aan bij het relevante onderzoek dat in hoofdstuk 2 al is benoemd.

3.1 Belangrijkste begrippen, definiëring en afbakening

3.1.1 Concept-contextbenadering

Op 15 mei 2019 vond het eerste centraal schriftelijk examen maatschappijwetenschappen havo plaats volgens de concept-contextbenadering. De begrippen 'concept' en 'context' vormen de kern van deze benadering. Deze begrippen staan ook centraal in de vraagstelling van dit onderzoek en daarom begint de beschrijving van het theoretisch kader met een beschrijving van de concept-contextbenadering.

De Commissie Maatschappijwetenschappen onder leiding van Paul Schnabel heeft in 2009 een adviesrapport uitgebracht aan de minister van OCW over vernieuwing van het vak maatschappijwetenschappen (Meijs & Schnabel, 2009). Volgens Pormes (2015, p. 26) komt het niet uit de lucht vallen dat daarbij gekozen is voor een concept-contextbenadering. In Nederland zijn andere vakken als scheikunde, economie en natuurkunde al gaan werken met deze benadering en 'conceptual understanding' wordt mondiaal beschouwd als een effectieve manier van curriculumvernieuwing. We leven volgens Pormes in een moderne 'vloeibare samenleving' waarin alles continu en snel verandert en dit stelt het onderwijs voor de vraag hoe we leerlingen kunnen vormen tot kritische denkers die hun weg vinden in de eindeloze informatiestroom om hen heen. In veel landen wordt daarbij de oplossing gezocht in meer aandacht voor conceptuele kennis. "Concepten ordenen feitenkennis op een hoger abstractieniveau en daardoor kan 'nieuwe' kennis gemakkelijker in bestaande cognitieve structuren worden ingepast" (Pormes, 2016, p. 26).

Olgers, Otterdijk, Ruijs, De Kievid en Meijs (2014) sluiten hierbij aan door te stellen dat concepten voor meerdere jaren vaststaan en daarmee in zekere zin als permanent te beschouwen zijn. Vervolgens wordt een vertaalslag gemaakt naar het vak maatschappijwetenschappen door aan te geven dat het voor de keuze van concepten binnen dit vak belangrijk is om de functie ervan toe te lichten en om criteria te formuleren. Olgers et al. (2014) verwijzen daarbij naar de volgende criteria die door de commissie Schnabel zijn gehanteerd:

Concepten:

- Zijn basis- of grondbegrippen waarmee maatschappelijke ontwikkelingen en problematieken geanalyseerd kunnen worden.
- Hebben een bepaalde mate van abstractie; ze zijn niet te specifiek, maar ook niet te abstract.
- Zijn in meerdere contexten toe te passen.
- Komen voort uit de sociale wetenschappen.
- Onderscheiden zich van concepten uit anderen vakken.
- Zijn nodig om de grondbeginselen van het vak eigen te maken.

- Zijn beperkt in aantal en worden onderscheiden in hoofdconcepten en kernconcepten. (p. 191)

Uiteindelijk zijn in de *syllabus maatschappijwetenschappen havo* (College voor Toetsen en Examens [CvTE], 2018) vier hoofdconcepten en 23 kernconcepten opgenomen. Enkele voorbeelden hiervan zijn het hoofdconcept 'vorming' en de kernconcepten socialisatie, acculturatie, identiteit en cultuur. Elk concept kent een eigen omschrijving, die (meestal) is opgebouwd uit verschillende elkaar aanvullende en/of voorwaardelijke onderdelen en begrippen. Een concept kan het best worden voorgesteld als "een *frame* dat bestaat uit een aantal kenmerken die elk kunnen variëren" (Pormes, 2015, p. 26). Zo bestaat het concept 'sociale ongelijkheid' uit de volgende kenmerken. Het gaat altijd om "verschillen tussen mensen in al dan niet aangeboren kenmerken" (CvTE, 2018, p. 62). Maar niet alle verschillen in de samenleving 'doen ertoe' en betekenen ongelijkheid. Het moet gaan om verschillen die "consequenties hebben voor hun maatschappelijke positie en leiden tot een ongelijke verdeling van schaarse en hooggewaardeerde zaken, van waardering en behandeling" (CvTE, 2018, p. 62). Op deze manier kan een aantal kenmerken worden onderscheiden die ik in het vervolg met een neutraal woord zal aanduiden als 'elementen' (in de pilotfase van de centrale examens overigens ook gebruikt in de vraagstelling/aanwijzing voor de kandidaat). Dat de betekenis die aan een element toegekend kan worden 'varieert' en contextafhankelijk is, zal duidelijk zijn. Zo zijn in het ene geval aangeboren verschillen als man/vrouw of huidskleur van belang, terwijl in een andere context verschillen in afkomst/sociaal milieu doorslaggevend zijn. En 'ongelijke verdeling' kan in het ene geval bijvoorbeeld betrekking hebben op bezit, terwijl het in andere gevallen kan gaan om opleiding, aanzien of inspraak.

Zoals hierboven al aangegeven, concepten worden in contexten toegepast. Olgers et al. (2014) geven aan dat een context het leergebied afbakt en de voor het leerproces relevante zaken aan de orde laat komen. Een context kan als probleemsituatie worden opgevat waarbinnen leerlingen met behulp van (hoofd- en kern-) concepten problemen moeten analyseren en eventueel oplossen en hiervoor is (vak) kennis nodig. Uiteindelijk omschrijven deze auteurs contexten als "concrete maatschappelijke thema's, problematieken en processen waarbinnen de concepten toegepast kunnen worden" (Olgers et al., 2014, p. 193). Bruning en Michels (2013) voegen daaraan toe dat het moet gaan om "een situatie of probleemstelling die voor leerlingen betekenis heeft of krijgt door de uit te voeren leeractiviteiten" (p. 16).

Bruning en Michels (2013) geven verder aan dat een context op verschillende manieren betekenis en relevantie kan krijgen voor leerlingen. Een context kan 'persoonlijk relevant' zijn voor leerlingen of 'maatschappelijke relevantie' hebben. Binnen maatschappijwetenschappen zal het vaak gaan om de laatstgenoemde soort contexten. De notie van 'persoonlijk relevant' vestigt de aandacht wel op het belang van zorgen voor afwisseling in de contexten die in de lespraktijk worden aangeboden; niet alleen gebruik maken van contexten die tot uiting komen in abstracte thema's die ver af staan van de belevingswereld van leerlingen (bijvoorbeeld verdere integratie van de Europese politiek), maar ook problemen en situaties die een zekere herkenbaarheid hebben voor leerlingen en

waarmee zij in het dagelijks leven worden geconfronteerd (denk aan actuele protesten rond zwarte pietten als uiting van de context sociale verschillen of gebruik van social media in relatie tot thema's als cohesie of groepsvorming). Bruning en Michels (2013, p. 17) maken in dit verband ook onderscheid tussen 'aanleercontexten', 'oefencontexten' en 'toetscontexten' en merken ten aanzien van de betekenis of relevantie van contexten terecht nog op dat het uiteraard ook van de (situatie en interesse van de) individuele leerling afhankelijk is wat persoonlijk relevant is.

In het rapport *maatschappijwetenschappen vernieuwd programma* geeft de commissie Schnabel (Meijs & Schnabel, 2009) aan dat contexten vooral praktisch bruikbaar moeten zijn en duidelijke handreikingen moeten bieden, waarbij dit criterium specifiek geldt voor havocontexten dan voor die van het vwo. Meer toepassingsgerichte en bij de leefwereld van leerlingen aansluitende contexten zijn extra belangrijk voor havo. De commissie Schnabel (Meijs & Schnabel, 2009) komt tot onderstaande vijf (steeds abstracter wordende) categorieën van contexten en merkt daarbij op dat zij IV en V geschikter achten voor het vwo:

- I. Actuele gebeurtenis (aanslag Koninginnendag 2009, bankcrisis)
- II. Instituties (samenlevingsvormen, kiesstelsel)
- III. Beleidsterreinen (integratiebeleid, veiligheidsbeleid)
- IV. Algemene maatschappelijk verschijnselen (consumptiemaatschappij, populisme)
- V. Maatschappelijke veranderingsprocessen (het ontstaan van de moderne westerse samenleving, globalisering van de maatschappij en politiek, multiculturele samenleving). (p. 82)

Uiteindelijk zijn in de *syllabus maatschappijwetenschappen havo* (CvTE, 2018) de volgende voorgeschreven contexten opgenomen: 'samenlevingsvormen' (domein B: vorming), 'maatschappelijke verschillen' (domein C: verhouding) en 'veiligheid' (domein D: binding).

In de les- en toetspraktijk zullen deze contexten veelal tot uiting komen in concrete teksten, afbeeldingen, cartoons en/of tabellen/grafieken. Maar ook video's zijn bijvoorbeeld mogelijk. In alle gevallen echter, zullen deze bronnen zich richten op veel concretere en meer afgebakende onderwerpen dan -en gaan over deelproblemen binnen en aspecten van- de in de syllabus voorgeschreven contexten. Want wat daaraan opvalt is dat deze vrij abstract en algemeen zijn geformuleerd. 'Veiligheid' is nog relatief concreet, maar ook hier kunnen bronnen bij vragen gaan over een veelheid aan maatschappelijke vraagstukken en actualiteiten waaraan veel verschillende veiligheidsaspecten te onderkennen zijn. Bij maatschappelijke verschillen en samenlevingsvormen is een scala aan onderwerpen denkbaar die in een concrete bron deze context moeten representeren. Dit sluit aan bij hetgeen hiervoor is aangegeven over de beweegredenen van de commissie Schnabel (Meijs & Schnabel, 2009, p. 82); contexten die praktisch hanteerbaar moeten zijn, toepassingsgericht en moeten aansluiten bij de leefwereld van leerlingen vragen om een bepaalde mate van flexibiliteit. De commissie stelt aanvullend dat de contexten voor het centraal examen een langere tijd bruikbaar moeten zijn. Dit impliceert en verklaart algemenere contexten. Tot slot geeft de commissie aan, de contexten voor de

schoolexamens bewust grotendeels vrij te laten omdat maatschappijwetenschappen bij uitstek een vak is waar ingegaan kan worden op de actualiteit. Ook dit verklaart de geboden ruimte.

3.1.2 Actief gebruik (van concepten)

Eén van de vaardigheden die leerlingen moeten beheersen in het nieuwe examenprogramma en die centraal staat in de onderzoeksvraag heeft betrekking op het 'actief gebruiken' van concepten in nieuwe contexten. De in hoofdstuk 2 aangehaalde *toelichting op het nieuwe examen maatschappijwetenschappen havo 2019* (CvTE, 2019) spreekt over leerlingen die concepten actief moeten gebruiken. Over wat dit actief gebruiken dan behelst zegt het CvTE: "het is uitdrukkelijk de bedoeling dat de leerlingen de omschrijving van het concept concreet maken (toepassen) in de gegeven context (recontextualiseren)" (p. 9). Uit het feit dat het begrip 'toepassen' tussen haakjes is toegevoegd om het 'concreet maken van een concept' (in een gegeven context) te onderstrepen en te bekrachtigen, valt op te maken dat actief gebruik hier min of meer samenvalt met toepassen. En dit toepassen in de gegeven context moet kennelijk worden opgevat als 'recontextualiseren' (definiëring van dit begrip onder 3.1.3).

Ook Hemker en Waltman (2016, 2017, 2018) gebruiken 'actief gebruik' en 'toepassen' in meerdere publicaties afwisselend en min of meer synoniem voor elkaar. In mindere mate spreken zij ook over 'wendbaar gebruik' van concepten (2016, 2018), terwijl 'wendbaar toepassen' in de publicatie van Bruning en Michels (2013) dan weer veelvuldig gebruikt wordt. Laatstgenoemde auteurs geven aan dat de gehanteerde terminologie in verschillende publicaties over de concept-contextbenadering niet altijd even eenduidig is, maar stellen ook dat in alle benaderingen een gemeenschappelijke basis gevonden wordt in "het belang dat toegekend wordt aan het wendbaar toepassen van concepten in verschillende contexten" (Bruning & Michels, 2013, p. 11). Hoewel uit de hierboven genoemde publicaties blijkt dat er zeker vraagtekens geplaatst kunnen worden bij een gemeenschappelijk gebruik van de term 'wendbaar toepassen', is de betekenis die Bruning en Michels aan deze term toekennen ook zichtbaar in alle hiervoor aangehaalde publicaties. Het gaat er volgens hen om "dat een concept toegepast moet kunnen worden in wisselende contexten. Deze verschillende contexten geven op hun beurt betekenis aan het concept. ... Vandaar dat wij ... spreken over de wisselwerking tussen concepten en contexten" (Bruning & Michels, 2013, pp. 11 – 12).

Afsluitend concludeer ik dat de termen/begrippen 'actief gebruik', 'toepassen' en 'wendbaar gebruik/toepassen' praktisch beschouwd kunnen worden als synoniemen. In dit onderzoek gebruik ik de term 'actief gebruik' waar het gaat om het toepassen van een concept in een nieuwe context.

Het onderzoek van Hemker en Waltman (2018) heeft onder meer geleid tot een indeling in beheersingsniveaus voor het gebruik van concepten in contexten. Uit hun analyse van leerlingantwoorden bleek daarbij dat verschil in niveaus van toepassing van een concept niet alleen bepaald wordt door actief gebruik van de context. Het actief leggen van verbanden tussen conceptelementen speelt ook

een belangrijke rol. Het aantal relaties dat moet worden gelegd bepaald dus (mede) de complexiteit van het conceptgebruik. Uiteindelijk onderscheiden zij drie niveaus, waarbij het derde niveau het meest complex is. Een leerling die dit niveau beheerst, is in staat om een vraag te beantwoorden waarbij een concept actief gebruikt moet worden in een nieuwe context. De drie niveaus die Hemker en Waltman (2018) uitwerken, zijn:

- Een voorbeeld geven van het concept in de gegeven context (empirisch bewijs);
- Met een relevant element uit de definitie van het concept uitleggen hoe het concept in de gegeven context te herkennen is (indicatie);
- Door de relevante elementen in onderlinge samenhang in de gegeven context te omschrijven, uitleggen hoe het concept werkt (mechanisme). (p. 11)

In een eerdere publicatie over dit onderzoek gaven Hemker en Waltman (2017) over de drie, op dat moment nog niet zoals hierboven uitgekristalliseerde, beheersingsniveaus aan: "de eerste twee zijn belangrijke deelvaardigheden, maar actief gebruik bewijst zich pas bij de derde" (p. 20). Kunnen uitleggen hoe een concept 'werkt' is dus belangrijk om bewijs te leveren van actief gebruik. De 'werking' kan er voor verschillende concepten echter net iets anders uitzien. Bij de door Hemker en Waltman (2018) geanalyseerde vraag over het concept socialisatie heeft de werking betrekking op een proces. Bij andere concepten moeten leerlingen dan weer uitleggen hoe verschillen tot stand komen, op welke manier groepen van elkaar afhankelijk zijn of hoe ontwikkelingen verlopen. Deze opsomming is niet volledig, er wordt slechts mee aangegeven dat van veel sociale en maatschappelijke verschijnselen met behulp van concepten in toepassingsvragen een bepaalde soort 'werking' moet worden beschreven. En dat deze werking zich verschillend kan uiten.

3.1.3 Context, recontextualiseren en transfer

Is nu duidelijk wat onder 'actief gebruik' van een concept verstaan moet worden, nog niet verklaard is waarom deze toepassing plaats moet vinden in een 'nieuwe' (of 'niet geleerde') context. Bruning en Michels (2013) stellen dat er sprake is van 'wendbaar toepassen' wanneer leerlingen concepten toepassen in andere (nieuwe) contexten dan die welke op school zijn geleerd. Pas bij 'wendbaar' (actief) gebruik in deze zin kan er sprake zijn van transfer. Dan immers, ontstaat een situatie waarin "een leerling kennis die in de ene context ontwikkeld is en dus gedeeltelijk aan die context gebonden is, moet abstraheren, losmaken van de oorspronkelijke context en vervolgens in een nieuwe context moet toepassen" (Bruning & Michels, 2013, p. 20). Na abstraheren vanuit een geleerde context volgt dus weer concretiseren in een nieuwe context. Bruning en Michels (2013) geven verder aan: "dit proces van het verplaatsen van een concept van de ene naar de andere context wordt aangeduid als **recontextualiseren**" (p. 20).

Recontextualiseren en transfer zijn bij Bruning en Michels (2013) dus nauw met elkaar verbonden. Als het gaat over transfer geven ook Kneppers, Van Boxtel en Van Hout-Wolters (2009, p. 41) aan dat hiervan sprake is als leerlingen in staat zijn om de kennis die zij hebben opgedaan in nieuwe situaties toe te passen.

Hemker en Waltman (2018, p. 8) bevestigen deze benadering door van een andere kant in te steken. Zij geven aan dat als de getoetste relatie tussen concept en context al bekend is bij leerlingen, feitelijk gevraagd wordt om deze relatie passief te reproduceren. Van het actief gebruiken van abstracte concepten is dan geen sprake, daarvoor is een nieuwe context voorwaardelijk.

Uiteraard kan er tussen contexten die 'niet geleerd' en dus 'nieuw' zijn een enorm verschil bestaan waar het gaat om de mate waarin een onderwerp aansluit bij de belevingswereld van leerlingen, de mate van abstractie en de mate waarin (meer of minder) complexe relaties tussen elementen van concepten en contextgegevens gelegd moeten worden in vragen. In de literatuur wordt dit probleem onderkend. Zo geven Hemker en Waltman (2018) aan dat de uitdaging er bij het ontwerpen van taken in ligt "om contexten aan te bieden waarmee leerlingen transfer kunnen aantonen, zonder dat de transfer te groot is om begrijpelijk te zijn voor leerlingen" (p. 13). Om dit te kunnen doen moet onder meer worden vastgesteld of concept, context en de relatie(s) daartussen in de lespraktijk al zijn behandeld.

Ook Kneppers et al. (2009) zien belemmeringen voor transfer en benoemen bijvoorbeeld "dat leerlingen nauwelijks in staat zijn om hun verworven conceptueel netwerk te verbinden met bestaande maatschappelijke problemen" (p. 43). Ook stellen zij dat leerlingen omgekeerd moeite hebben om situaties uit het eigen dagelijkse leven met dat conceptuele netwerk te verbinden. Mede om deze redenen pleiten zij voor het onderscheiden van drie soorten transfer: nabije transfer, semi-verre transfer en verre transfer. Deze benadering onderstreept dat transfer niet gezien moet worden als een 'zwart-wit'-verhaal. Er is niet altijd sprake van wel (nieuwe context) of geen (geleerde context) transfer, vaak zal er sprake zijn van een bepaalde mate van transfer. Bij het construeren van taken moet de transferafstand dus op waarde geschat worden en daarmee ook de antwoorden van leerlingen op de bijbehorende transfertaken. Dat is wat de aangehaalde auteurs hier laten zien.

Het belang van het bewust zijn van verschil in transferafstanden spreekt tot slot ook uit de publicatie van Bruning en Michels (2013, p. 17), bijvoorbeeld wanneer zij een onderscheid maken tussen 'leefwereldcontexten' (afkomstig uit het dagelijks leven van leerlingen), 'maatschappelijke contexten' (doorgaans verder verwijderd van de dagelijkse werkelijkheid van leerlingen), 'beroepscontexten' (uit de praktijk van een vakgebied) en 'wetenschappelijke contexten' (de meer abstracte contexten, afkomstig uit de praktijk van de wetenschap).

3.1.4 Taal: over DAT en CAT en over 'gewone' taalvaardigheid

Duidelijk is nu wat 'actief gebruik' van een concept in een nieuwe context betekent en wat hierbij als relativering en nuancering in ogenschouw moet worden genomen. In het antwoord dat een leerling moet formuleren staat de vakspecifieke inhoud centraal. Maar het gaat niet alleen om pure 'inhoud', taalbeheersing is een aspect dat op twee manieren belangrijk is.

In de eerste plaats is het voor leerlingen van belang zich te realiseren dat bepaalde woorden in de vaktaal een andere betekenis hebben dan in het alledaagse leven en dat de betekenis van een begrip in het ene schoolvak net even anders kan zijn dan in een ander schoolvak (Bruning & Michels, 2013, p. 15). Denk hierbij aan woorden als verhouding, relaties, schaarse, bindingen en complex. Een iets breder perspectief hierop komt naar voren in de publicatie *werken aan vaktaal bij mens- en maatschappijvakken*, waarin Van der Leeuw, Hajer, Scharren en Vos (2013) het verschil tussen 'Dagelijkse Algemene Taalgebruik' (DAT) en 'Cognitieve Academische Taalvaardigheid' (CAT) beschrijven. Tussen vakdoelen die de docent nastreeft en taalvaardigheid van (individuele) leerlingen kan soms een aanzienlijke kloof bestaan. Maar hoe dan ook, zo betogen de auteurs, "vaardig worden in het vak en vaardig worden in de taal die daarbij hoort gaan hand in hand. De leraar zal aan beide moeten werken: aan de inhoud van het vak en aan de taal waarmee je die vakinhoud weergeeft" (Van der Leeuw et al., 2013, p. 5).

In de tweede plaats moet een leerling beschikken over een bepaald niveau van schrijfvaardigheid om überhaupt een redelijk antwoord te kunnen formuleren. Het in de inleiding aangehaalde onderzoek van Coenders et al. (2018) gaat hier op in en legt enkele belangrijke taalgebreken bloot. Het onderzoek is gehouden binnen een ander vak (Scheikunde), maar het gaat om een vergelijkbare populatie (bovenbouwleerlingen havo). Ook betreft het een vak waarin gewerkt wordt met de concept-contextbenadering ('context-based questions' zijn geanalyseerd). Het belangrijkste argument om dit onderzoek aan te halen is echter dat de gerichtheid op 'schrijfprestaties' een vakoverstijgend onderwerp is dat relevant is voor het 'talige vak' maatschappijwetenschappen.

De auteurs zijn duidelijk over het belang van algemene taal- en schrijfvaardigheden: "Context-based questions require clear, explicit, well-written answers and therefore place high demands on learner language use" (Coenders et al., 2018, p. 1331). De analyse van leerlingantwoorden in dit onderzoek heeft vijf categorieën opgeleverd van fouten die frequent voorkomen: matige interpunctie; onduidelijk gebruik van voornaamwoorden/verwijswoorden; matig gebruik van verbindingswoorden; weglaten van sleutelbegrippen; onvolledig redeneren.

Het zal duidelijk zijn, taalvaardigheid kan niet los worden gezien van het leren van vakspecifieke concepten. Het bepaalt mede de kwaliteit van antwoorden en moet daarom worden meegenomen in het denken over kennis en vaardigheden die leerlingen moeten laten zien bij het 'actief gebruik' en het analyseren van gebreken die leerlingen daarbij laten zien.

3.2. Naar een leerlingmodel

In hoofdstuk 2 heb ik na de hoofdvraag de volgende deelvraag geformuleerd: *Wat moeten leerlingen kunnen wanneer zij in opdrachten een concept actief toepassen in een nieuwe context?* Voor de uitwerking van wat leerlingen 'moeten kunnen' gebruik ik een 'cognitief model', waarin de onder 3.1 uitgewerkte onderdelen een plek krijgen. Dit model kan beschouwd worden als het eerste

deel van een 'leerlingmodel'. Voordat ik het cognitief model concreet uitwerk geef ik eerst een toelichting op de betekenis van de begrippen 'leerlingmodel' en 'cognitief model'.

Roelofs en Schouwstra (2012) hebben vanuit ideeën over 'Evidence Centered Design' een raamwerk ontwikkeld voor de ontwikkeling van een (diagnostische) toets. Zij stellen hierover: "dit raamwerk dwingt ontwikkelaars van ... toetsen een heldere diagnostische argumentatie te geven en toe te passen bij leerlingen die een complexe vaardigheid uitvoeren" (Roelofs & Schouwstra, 2012, p. 1). Anders gesteld, dit raamwerk motiveert je als ontwikkelaar/docent om bij de constructie van toetsen/opdrachten niet bij de opdracht te beginnen, maar om eerst na te denken over de kennis en (deel-)vaardigheden die getoetst worden. Pas dan kun je gaan nadenken over de kenmerken die een vraag/opdracht moet hebben om (aan de hand van verkregen antwoorden) specifiek deze kennis en vaardigheden te kunnen beoordelen. En over aspecten van vragen/opdrachten als op te nemen instructies en te gebruiken stimuli en prompts waarmee je relevant gedrag bij leerlingen uitlokt.

Roelofs en Schouwstra (2012) geven aan dat de basis binnen het raamwerk wordt gevormd door een *leerlingmodel*. In dit model wordt de aard van de te toetsen vaardigheid beschreven. Het geeft inzicht in de mentale processen die aan de orde zijn wanneer leerlingen taken moeten toepassen binnen een vakgebied. Ook laat het model zien "welke condities de taakcomplexiteit bepalen, welke obstakels er onderweg naar beheersing zijn te overwinnen, hoe ieder naastgelegen hoger niveau van presteren eruit ziet" (Roelofs & Schouwstra, 2012, p. 27). Een tweede onderdeel binnen het raamwerk is het *taakmodel*. Dit beschrijft de sleutelkenmerken die taken moeten bezitten om te kunnen observeren wat een leerling doet en denkt. Daarnaast beschrijft het de manier waarop taken moeten worden aangeboden, denk daarbij aan instructies, het gebruik van prompts en structurering. Hiermee is dit model de basis voor de ontwikkeling van opgaven.

Het hieronder uit te werken *leerlingmodel* bestaat uit twee delen: een *cognitief model* en een *analysemodel* waarmee (gebreken in) leerlingantwoorden op een typerende vraag over 'actief gebruik' kunnen worden geanalyseerd. Het tweede deel (analysemodel) geeft met name inzicht in obstakels die op weg naar beheersing moeten worden overwonnen en laat zien hoe elk naastgelegen niveau van presteren eruit ziet. Omdat ik voor dit tweede deel antwoorden van leerlingen heb onderzocht, werk ik dit deel van het leerlingmodel niet uit binnen dit theoretisch kader. Het is onderwerp van het volgende hoofdstuk. Ik haal het hier vast aan om duidelijk te maken dat het samen met het cognitief model het leerlingmodel vormt.

De in dit hoofdstuk beschreven inzichten uit relevant(e) onderzoek en literatuur komen terug in het 'cognitief model' dat beschouwd kan worden als het eerste deel van het leerlingmodel. In termen van Roelofs en Schouwstra (2012) laat dit model –met betrekking tot het actief gebruik van een concept in een nieuwe context- zien wat de aard van de te toetsen vaardigheid is en welke mentale processen zich afspelen wanneer een leerling een taak toepast.

Ruijs et al. (2017) werken in de publicatie *toetsen van denkvaardigheden en conceptuele kennis bij maatschappijwetenschappen* het begrip 'cognitief model' verder uit. In mijn uitwerking van een cognitief model voor 'actief gebruik' bouw ik expliciet voort op de inzichten uit deze publicatie. De auteurs vertrekken ook vanuit de nieuwe concept-contextbenadering voor maatschappijwetenschappen en richten zich op de vaardigheid 'verbanden leggen met behulp van maatschappijwetenschappelijke concepten'. Zij stellen dat waar de concepten uitgebreid worden omschreven in de syllabi, een vakspecifieke uitwerking van (onder meer) deze vaardigheid nog in de kinderschoenen staat. "Er is behoefte aan een nadere beschrijving van wat het precies van leerlingen vraagt om verbanden te kunnen leggen met behulp van de hoofd- en kernconcepten, welke stappen -qua denkvaardigheden- leerlingen daarbij moeten zetten en welke prestatieniveaus je kunt verwachten..." (Ruijs et al., 2017, pp. 4 - 5). Met andere woorden, de auteurs hebben gezocht naar een antwoord op de vraag hoe deze vaardigheid *geoperationaliseerd* kan worden in *concreet leerlinggedrag*. Om de vaardigheid te operationaliseren is een cognitief model ontwikkeld. Hierin wordt beschreven welke componenten of deelvaardigheden aan de orde zijn bij een complexe vaardigheid en welke kennis en inzichten daarvoor nodig zijn.

Ruijs et al. (2017, pp. 7 – 12) ordenen de vaardigheid 'verbanden leggen bij maatschappijwetenschappen' in drie voor deze vaardigheid relevante deelvaardigheden. Voor elke deelvaardigheid werken zij vervolgens uit 'wat leerlingen moeten kunnen doen' en 'welke kennis en inzichten leerlingen hierbij moeten kunnen toepassen'. Deze opzet gebruik ik ook in het cognitief model over actief gebruik van een concept. De auteurs merken verder op dat de deelvaardigheden en de verdere uitwerking daarvan niet opgevat moeten worden als een stappenplan dat in de gegeven volgorde moet worden doorlopen. Analytisch zijn de beschreven deelvaardigheden te onderscheiden, maar in de praktijk zullen deze vaak tegelijkertijd of in een andere volgorde aan de orde zijn. Deze laatste belangrijke opmerking is ook van toepassing op het cognitief model dat hier wordt uitgewerkt.

In het hierna te beschrijven cognitief model waarin 'actief gebruik van een concept in een nieuwe context' geoperationaliseerd wordt, onderscheid ik de volgende vier deelvaardigheden:

1. Leerlingen kunnen de taak definiëren en ontleden.
2. Leerlingen kunnen abstraheren vanuit de context.
3. Leerlingen kunnen concretiseren vanuit het concept.
4. Leerlingen kunnen de werking van het concept in de context beschrijven.

In de omschrijving van de vier deelvaardigheden op zich, zijn de beheersingsniveaus van Hemker en Waltman (2018) al te herkennen. Deze komen met name tot uiting in de deelvaardigheden 2 tot en met 4. Hoewel dit uiteraard ook geldt voor deelvaardigheid 1, vertrekt deze vanuit een ander punt. Ik ga er namelijk vanuit dat een leerling zich vóór het formuleren van een *concreet* antwoord eerst een beeld moet vormen van de vraag en van de relaties tussen concept, context en wat nou precies beantwoord moet worden. Dit sluit aan bij hetgeen Van der Veen en Van der Wal (2016, pp. 196 – 211) schrijven

over probleemoplossen. Gewezen wordt onder meer op het belang van het kunnen herstructureren van een probleemsituatie om inzicht in een probleem en de oplossing ervan te verkrijgen. Daarbij wordt de functie van diverse factoren in de probleemsituatie gewijzigd of met andere ogen bekeken. De leerling moet de 'cognitieve kloof' die bestaat tussen aanvangssituatie en eindsituatie zien te overbruggen en het niet op voorhand weten hoe deze kloof overbrugd kan worden, is een kenmerk van een probleem. Een leerling gebruikt (meer of minder effectieve) 'denkmethoden' als heuristieken en algemene denkgeregels voor deze overbrugging. Voorbeelden hiervan van zijn het toepassen van een subdoelanalyse of het zoeken naar analogieën. De laatste kan bijvoorbeeld bruikbaar zijn bij het in een vroegtijdig stadium herkennen van overeenkomsten tussen geleerde en nieuwe contexten.

Het aldus verkregen beeld wordt in de deelvaardigheden daarna gepreciseerd door relaties nogmaals te overwegen, tekstdelen nog eens te lezen, nog eens te overdenken welk element of begrip uit de conceptomschrijving nou écht doorslaggevend is en dit opnieuw te confronteren met een gekozen voorbeeld. En in dit proces blijkt uiteindelijk ook 'hoever' een leerling komt. Nogmaals, dit is een ideaaltypische voorstelling; in de praktijk zullen verschillende leerlingen deze taken op verschillende wijze en in verschillende volgorde aanpakken. Dit laatste sluit aan bij de opmerking van Hemker en Waltman (2016, p. 14) dat abstraheren en concretiseren in de praktijk lastig te scheiden zijn. Er vinden altijd wisselwerkingen plaats; leerlingen kunnen bij de beantwoording vertrekken vanuit de context of juist vanuit het concept en zullen continu 'schakelen' tussen het (abstracte) theoretische concept en de (concrete) context. Dit zal zich met name manifesteren bij (tussen) deelvaardigheid 2 en 3.

Voordat ik hieronder het cognitief model van de vaardigheid 'actief gebruik van een concept in een nieuwe context' beschrijf, geef ik (in aanvulling op de verantwoording die in het bovenstaande al verwerkt is) een opsomming van alle literatuur met behulp waarvan dit cognitief model tot stand is gekomen: Bruning en Michels (2013); Coenders, Maaswinkel, McKenney en Visser (2018); Ruijs, Hemker en Van Boxtel (2017); Hemker en Waltman (2018); Kneppers, Van Boxtel en Van Hout-Wolters (2009); Pormes (2015); Van der Veen en Van der Wal (2016). Besproken inzichten van deze auteurs zijn verwerkt in dit model. Twee keer is een element uit het cognitief model van Ruijs et al. (2017) letterlijk gebruikt (in deelvaardigheid 1) en bij één van hen gebruikt element heb ik één inhoudelijk woord gewijzigd (in deelvaardigheid 4); deze directe verwijzingen zijn uiteraard in het model zelf verantwoord. Tot slot dient te worden opgemerkt dat in het model ook enkele niet expliciet besproken, maar voor de hand liggende generieke vaardigheden (zoals vergelijken) zijn opgenomen.

Cognitief model van de vaardigheid 'actief gebruik van een concept in een nieuwe context'	
1. Leerlingen kunnen de taak definiëren en ontleden	
Wat leerlingen moeten kunnen doen	De kennis en inzichten die leerlingen hiervoor moeten kunnen toepassen
<ul style="list-style-type: none"> • De taak interpreteren • “Het verschijnsel of probleem definiëren” (Ruijs et al., 2017, p.9) • Vaststellen van de relatie tussen de taak, het concept en de context • Vaststellen welke gegevens/onderwerpen uit de context gebruikt kunnen worden om de taak met behulp van het concept te verrichten • Vaststellen welk element/welke elementen uit de omschrijving van het concept gebruikt kan/kunnen worden om de taak met behulp van de context te verrichten 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis van verschillende soorten denkvaardigheden die in verschillende taken gevraagd kunnen worden, zoals: herkennen, vergelijken of verklaren, • Inzicht in de specifieke denkvaardigheid (denkvaardigheden) die in de te verrichten taak gevraagd wordt (worden) • “Kennis van hoe je een probleem of verschijnsel beschrijft: afbakening naar onderwerp, actoren, tijd en plaats” (Ruijs et al., 2017, p9) • Inzicht in wat gezien de taak de relevante onderdelen van de context zijn • Kennis van de omschrijving en betekenis van het concept • Kennis van de betekenis van het concept in de geleerde context • Kennis van/inzicht in de betekenis van het concept in deze niet geleerde/nieuwe context • Kennis van hoe je de taak, relevante gegevens uit de context en het concept vergelijkt • Kennis van het scheiden van hoofd- en bijzaken • Kennis van de in de context gebruikte vak- en algemene begrippen • Kennis van de elementen waaruit een concept is opgebouwd • Kennis van/inzicht in de specifieke aard van het concept die de werking binnen de context bepaalt (zoals 'proces', 'verschillen/verhoudingen', 'relaties', 'afhankelijkheden', 'ontwikkelingen' en in relatie tot bijvoorbeeld 'mate van', 'kwaliteit van', 'invloed op)
2. Leerlingen kunnen abstraheren vanuit de context	
Wat leerlingen moeten kunnen doen	De kennis en inzichten die leerlingen hiervoor moeten kunnen toepassen
<ul style="list-style-type: none"> • Een gegeven (gegevens) uit de context selecteren dat (die) de beste illustratie is (zijn) van het element uit het concept dat het meest duidelijk te herkennen is in de context • Uitleggen waarom dit (deze) gegeven(s) een illustratie is (zijn) van het concept 	<ul style="list-style-type: none"> • Geleerde contextspecifieke kennis die als voorbeeld kan dienen • Kennis van/inzicht in de in de context gebruikte algemene begrippen en de specifieke betekenis van vakbegrippen daarbinnen • Kennis van/inzicht in de betekenis van de elementen waaruit het concept is opgebouwd • Kennis van/inzicht in het vergelijken van concrete gegevens uit de context met elementen uit het concept • Kennis van de opbouw van een betoog/redenering, van het gebruik van signaalwoorden en van hoe verbanden aangebracht moeten worden om een tekst begrijpelijk te laten zijn voor derden • Kennis van de functie van verwijswoorden en van de voorwaarden waaronder deze al dan niet gebruikt mogen worden

3. Leerlingen kunnen concretiseren vanuit het concept	
Wat leerlingen moeten kunnen doen	De kennis en inzichten die leerlingen hiervoor moeten kunnen toepassen
<ul style="list-style-type: none"> • Selecteren van het element van het concept dat het meest geschikt is om duidelijk te maken hoe het concept in de context te herkennen is • Met behulp van dit element uitleggen hoe het concept in de context te herkennen is (indiceren) 	<ul style="list-style-type: none"> • Geleerde contextspecifieke kennis die als voorbeeld kan dienen • Kennis van/inzicht in de in de context gebruikte algemene begrippen en de specifieke betekenis van vakbegrippen daarbinnen • Kennis van/inzicht in de betekenis van de elementen waaruit het concept is opgebouwd • Kennis van/inzicht in het vergelijken van elementen van het concept met concrete gegevens uit de context • Kennis van de opbouw van een betoog/redenering, van het gebruik van signaalwoorden en van hoe verbanden aangebracht moeten worden om een tekst begrijpelijk te laten zijn voor derden • Kennis van de functie van verwijswaarden en van de voorwaarden waaronder deze al dan niet gebruikt mogen worden
4. Leerlingen kunnen de werking van het concept in de context beschrijven	
Wat leerlingen moeten kunnen doen	De kennis en inzichten die leerlingen hiervoor moeten kunnen toepassen
<ul style="list-style-type: none"> • Beschrijven hoe het concept in de context werkt. Als onderdeel van deze beschrijving: <ul style="list-style-type: none"> • uitleggen hoe alle voor de context belangrijke elementen van het concept samenhangen (indien meer dan één element nodig is voor uitleg werking) • uitleggen hoe het voorbeeld uit de context samenhangt met het (de) element(en) van het concept 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis van/inzicht in de betekenis van de elementen waaruit het concept is opgebouwd • Kennis van/inzicht in de specifieke aard van het concept die de werking binnen de context bepaalt (zoals 'proces', 'verschillen/verhoudingen', 'relaties', 'afhankelijkheden', 'ontwikkelingen' en in relatie tot bijvoorbeeld 'mate van', 'kwaliteit van', 'invloed op) • Kennis van hoe je voor de werking in de context noodzakelijke samenhang en wisselwerking tussen de elementen van het concept en gegeven(s) beschrijft • Kennis van hoe je door vergelijken en waarderen van mogelijke oorzaken, gevolgen, doelen en/of oplossingen tot een beargumenteerde en logisch verwoorde uitspraak komt (Ruijs et al., 2017, p.11) • Kennis van de opbouw van een betoog/redenering, van het gebruik van signaalwoorden en van hoe verbanden aangebracht moeten worden om een tekst begrijpelijk te laten zijn voor derden • Kennis van de functie van verwijswaarden en van de voorwaarden waaronder deze al dan niet gebruikt mogen worden

In het volgende hoofdstuk ga ik in op een vraag waarvan ik de antwoorden van mijn havo-5 leerlingen heb geanalyseerd. Hier moet nog opgemerkt worden dat ik geprobeerd heb om een *benadering* van deze vraag te verwerken in het ontwikkelde cognitief model. Dit dient om het zojuist beschreven model te illustreren. Ik heb gepoogd om per deelvaardigheid en per aspect aan te geven hoe de taak benaderd kan worden en wat er nodig is om de vraag te kunnen beantwoorden. Hetgeen beschreven is bij deeltaak 4 kan gezien worden als het uiteindelijke 'voorbeeld van een juist antwoord'. Het voor dit doel uitgebreide/toegepaste cognitief model heb ik toegevoegd in bijlage 2.

4. Analyse van leerlingantwoorden

Zoals aangegeven in 3.2 bestaat het *leerlingmodel* naast het *cognitief model* uit een *analysemodel* waarmee (gebreken in) leerlingantwoorden op een typerende vraag over actief gebruik van een concept in een nieuwe context kunnen worden geanalyseerd. In termen van Roelofs en Schouwstra (2012) geeft dit deel van het leerlingmodel vooral inzicht in obstakels die op weg naar beheersing door leerlingen overwonnen moeten worden en in hoe de opeenvolgende niveaus van presteren eruit zien.

Hieronder beschrijf ik onder 4.1 eerst de methode van onderzoek die ik heb gevolgd. 4.2 Gaat in op het onderzoeksinstrument (analysemodel), uit welke categorieën het is opgebouwd en op basis waarvan het is ontworpen. In 4.3 beschrijf ik vervolgens de resultaten die de feitelijke analyse van leerlingantwoorden heeft opgeleverd.

4.1 Methode van onderzoek

Achterhalen welke typische fouten leerlingen laten zien bij het uitvoeren van leertaken is van belang omdat het maken van fouten een aanwijzing is voor het niet goed functioneren van een noodzakelijk cognitief proces. Uiteindelijk is het de bedoeling om opdrachten te ontwerpen waarin verschillende typen fouten kunnen worden opgeroepen, waaruit conclusies kunnen worden getrokken over met name zwakke punten van de leerling(en). De antwoorden van leerlingen bieden daarmee informatie over misconcepties of inadequate strategieën die ten grondslag liggen aan de gemaakte fouten (Roelofs & Schouwstra, 2012, pp. 29 – 30). Het belang van het in kaart brengen van typische fouten (gebreken) voor het taakmodel (hoofdstuk 5) is hiermee gegeven. En in het verlengde hiervan ligt uiteraard het belang van gericht kunnen werken aan het opheffen van typische gebreken.

Om deze reden heb ik in het onderzoeksplan opgenomen om de antwoorden van leerlingen te analyseren op een typerende vraag waarbij een concept toegepast moet worden in een nieuwe context. De antwoorden van de havo-5 leerlingen maatschappijwetenschappen waarvan ik zelf de eindverantwoordelijke docent ben zijn in het onderzoek betrokken. In dit eerste jaar waarin het vernieuwde examen plaatsvindt op basis van de concept-contextbenadering is dit de ideale groep leerlingen voor dit onderzoek. Met juist deze leerlingen ben ik immers het hele schooljaar al bezig om het naderende centraal examen voor te bereiden en om scherp te krijgen wat dit nieuwe examen aan kennis en vaardigheden vraagt. Zij weten dat ze de eerste lichting zijn, dat roept ook bij hen vragen op, als docent experimenteer ik dit jaar extra veel met 'wat werkt en wat werkt niet' en ik maak hen daar tot op zekere hoogte deelgenoot van, ik bespreek de inhoud van hierboven aangehaalde documenten als de 'toelichting op het nieuwe examen' met hen (CvTE, 2019). Tot slot viel de start van dit onderzoek min of meer samen met de start van de laatste periode van het schoolexamen waarin 'de puntjes op de i moeten' en examentraining nog meer centraal staat dan in het eerste deel van dit schooljaar. Dit alles verklaart de keuze voor juist deze doelgroep.

In het begin van de laatste schoolperiode (6 februari 2019) heb ik mijn leerlingen als onderdeel van de reguliere lessen (dus niet met het oog op dit onderzoek) drie vragen laten maken uit het pilotexamen van 2018. Eén van deze drie vragen betreft de vraag waarvan ik de antwoorden later heb geanalyseerd voor dit onderzoek. Leerlingen wisten vooraf niet dat ze drie vragen uit het pilotexamen 2018 moesten maken. Wel heb ik leerlingen twee dagen van tevoren als huiswerk meegegeven om de concepten waarover ze vragen zouden gaan krijgen nog een keer goed te leren, omdat deze vragen zonder syllabus of methode en 'in proefwerkstilte' gemaakt moeten worden. Dit laatste is belangrijk om te vermelden, want uiteraard laat ik leerlingen soms ook *juist* met de conceptomschrijving erbij oefenen met het toepassen van concepten, en dat levert uiteraard een geheel andere situatie en andere antwoorden op. Hier ging het echter om een situatie die enige gelijkenis vertoont met een proefwerk: geen extra informatie gebruiken en individueel en in stilte de opgaven maken.

In totaal heb ik 30 havo-5 leerlingen, waarvan 19 meisjes en 11 jongens. De leerlingen zijn tussen 16 en 19 jaar. Uiteindelijk heb ik voor dit onderzoek de antwoorden van 26 leerlingen kunnen analyseren, 15 meisjes en 11 jongens. Drie meisjes waren op het moment van afname niet aanwezig. Eén daarvan was ook tijdens een latere les niet aanwezig waarop de vragen alsnog gemaakt konden worden. De twee andere leerlingen wel, zij hadden echter te weinig tijd en bleven aan het eind van de les allebei halverwege de beantwoording van de derde (te analyseren) vraag steken. Ik heb besloten om de 'halve' antwoorden van deze meisjes niet in de analyse te betrekken. Ook heb ik hen de vraag later niet nog een keer voorgelegd om het alsnog af te ronden, dit om een gekunstelde situatie te voorkomen.

Eén leerling heeft geen toestemming gegeven voor het gebruik van de antwoorden. De overige leerlingen hebben allen toestemming gegeven voor deelname aan dit onderzoek. Voor overige ethische aspecten verwijs ik naar de (goedgekeurde) aanvraag bij de ethische commissie onder nummer 190122.

Vraag 8 uit het pilotexamen havo van 2018 is gebruikt voor dit onderzoek (op het vragenblad dat leerlingen kregen werd dit vraag 3). In oorspronkelijke vorm luidt deze vraag:

"Leg uit dat de voorstellen uit de initiatiefnota de sociale ongelijkheid kunnen verminderen. Gebruik in je uitleg:

- een voorbeeld uit tekst 3;
- het kernconcept sociale ongelijkheid" (CvTE, 2018, p. 3).

Bij deze vraag hoort een bron (tekst 3, in mijn bewerkte opdracht: tekst 2). Vraag, bron en het bijbehorende deel uit het correctievoorschrift van het pilotexamen 2018 zijn bijgevoegd in bijlage 1. Twee opmerkingen moeten nog gemaakt worden bij de vraag. De vraagstelling heb ik aangepast aan de wijze waarop vragen in het centraal examen havo 2019 gesteld gaan worden. Dat wil zeggen, met de term '*de omschrijving van...*' (het kernconcept...) in plaats van de 'aanwijzing voor de kandidaat' die tot en met het pilotexamen 2018 aan het begin van het examen werd afgedrukt. In de 'toelichting op het nieuwe examen' (CvTE, 2019, pp. 9 – 10) staat meer informatie over de achtergrond hiervan.

De tweede opmerking betreft de aard van de vraag. Deze vraag is te beschouwen als een typerende vraag waarin leerlingen een concept actief moeten gebruiken in een nieuwe context. Het concept sociale ongelijkheid moet in de context worden toegepast en daarbij moet de 'werking' van het concept worden uitgelegd; zie bijlage 2 waarin het antwoord op deze vraag als illustratie van het cognitief model is uitgewerkt. Hieraan kan ik nog toevoegen dat mijn leerlingen, zowel in opdrachten binnen de methode als in aanvullende opdrachten tijdens de lessen, het concept sociale ongelijkheid niet in de specifieke politieke context hebben hoeven gebruiken die in deze opgave centraal staat. Het betreft in die zin voor hen dus een nieuwe context.

4.2 Het analysemodel

Het cognitief model en het analysemodel hangen samen. Waar het cognitief model beschrijft wat leerlingen idealiter moeten kunnen doen, daar maken de geanalyseerde antwoorden duidelijk wat het feitelijke beheersingsniveau van leerlingen is en waar dus blokkades zitten die een volledige beheersing van de in het cognitief model beschreven vaardigheden in de weg staan.

De antwoorden van leerlingen op de onder 4.1 beschreven vraag heb ik voor het grootste deel geanalyseerd aan de hand van het model zoals dat door Hemker en Waltman (2018) is gebruikt in hun onderzoek naar 'gebreken' in antwoorden van leerlingen bij het toepassen van een concept in een context. *Naast* dit model zijn twee contextgerichte analysecategorieën toegevoegd en ik heb (ook *naast* dit model) een taalspecifiek analyse-element toegevoegd op basis van het onderzoek van Coenders et al. (2018). Hierna licht ik toe hoe ik tot deze drie onderdelen ben gekomen en hoe ze eruit zien.

4.2.1 Primaire gebreken

Dat het model van Hemker en Waltman (2018) de basis vormt voor de analyse is niet zonder reden. De toepassing bij hen en het doel daarvan valt immers samen met wat ik wil beoordelen; gebreken in actief gebruik (toepassen) van een concept in een nieuwe context. Wel hebben deze onderzoekers een vraag over een ander concept (socialisatie) met een ander type werking (proces) geanalyseerd. De door mij geanalyseerde vraag (sociale ongelijkheid/verschillen) bleek echter goed te analyseren met het door hen gebruikte model. Ik heb de door hen gebruikte categorieën dus aangehouden en enkele wijzigingen in de omschrijving ervan aangebracht. Zo heb ik het begrip 'mechanisme' vervangen door het door mij gebruikte 'werking' en enkele voorbeelden zijn vervangen door voorbeelden die relevant zijn binnen de door mij gebruikte vraag.

Zoals hieronder te zien is bestaat dit analysemodel uit 7 categorieën *aflopende* gebreken in de toepassing (actief gebruik) van een concept in een context; de categorieën gebreken representeren derhalve ook opeenvolgende beheersingsniveaus. Anders gezegd, waar de codes (cijfers) oplopen, neemt het gebrek af. Bij code 0 is sprake van een 'misconceptie', hetgeen betekent dat een leerling het concept niet begrijpt en een verkeerde omschrijving van een (ander) concept gebruikt. Bij code 6 is er geen sprake meer van een gebrek; de werking

van het concept is met gebruik van relevante elementen en voorbeelden uit de bron op een juiste en samenhangende wijze uitgelegd. Dit komt overeen met wat in hoofdstuk 2 is beschreven als het beheersingsniveau 'waarbij actief gebruik zich past echt bewijst'. Het komt daarmee ook overeen met deelvaardigheid 4 uit het cognitief model. Onder dit 'hoogste' niveau van beheersing (code 6) zijn steeds lagere niveaus van beheersing te onderscheiden. Hemker en Waltman (2018) hebben in hun onderzoek aan de hand van onderstaande categorieën de antwoorden van leerlingen beoordeeld en vervolgens telkens *het grootste gebrek* vastgesteld. Dit is een logische werkwijze; omdat het model is ontworpen op grond van verschillende beheersingsniveaus zou het niet goed in elkaar steken wanneer aan een antwoord twee codes toegekend kunnen worden. In mijn analyse heb ik deze lijn ook gevolgd.

Concreet zijn uiteindelijk de volgende **categorieën** (beheersingsniveaus) gedefinieerd:

- 0 Misconceptie:** onjuiste betekenis van kernconcept toegepast in context, waaruit blijkt dat de kandidaat het kernconcept niet begrijpt
- 1 Toepassing mist:** toepassing mist (ook niet impliciet)
- 2 Toepassing context onjuist:** onjuiste toepassing, bijvoorbeeld met toepassing met ongevraagd(e) onderwerp of actor, in een zelf geconstrueerde (wat-als-) situatie of voorbeeld zonder relatie met doel vraag/werking concept (zoals louter gebruikmaken van 'inzichtelijk/openbaar maken' als doel initiatiefnota)
- 3 Toepassing impliciet:** beschrijving van werking/indicering (concretisering) van kernconcept in context mist
- 4 Toepassing werking incompleet:** werking achter kernconcept onvolledig uitgelegd in context; kernconcept niet uitgelegd als in onderlinge samenhang tussen kenniselementen in de context
- 5 Toepassing context onvolledig:** onvolledige toepassing, bijvoorbeeld onderwerp, actor of ander contextspecifiek gegeven mist/is niet juist weergegeven (zoals 'initiatiefwet ingegaan' en 'burgers kunnen wetten veranderen'), terwijl strekking context wel duidelijk/juist is toegepast
- 6 Toepassing voldoende:** werking achter kernconcept volledig uitgelegd in context; kernconcept uitgelegd als in onderlinge samenhang tussen kenniselementen in de context

4.2.2 Aanvullende gebreken

In hoofdstuk 2 zijn bij de beschouwing van transfer in nieuwe contexten kanttekeningen geplaatst en is onder meer gepleit voor 'gradaties' in transferafstand. Hemker en Waltman (2018, p. 12) hebben in de publicatie over hun onderzoek 'de functie van de context' ook een 'complicerende factor' genoemd, na de constatering dat het toe te passen concept socialisatie in de context voor de vwo-kandidaten (jeugdgevangenen) veel eenvoudiger te

herkennen was dan in de context voor havo-kandidaten (wietteelt). Voldoende informatie verkrijgen over de (relatieve) moeilijkheid van de context is daarmee van belang. Ik verwacht op voorhand dat de in deze vraag gebruikte (politiek geladen) context voor veel leerlingen moeilijk kan zijn.

Bij toepassing van alleen het bovenstaande analysemodel, kan waardevolle informatie hierover verloren gaan. Bij leerlingen die code 2 als grootste gebrek toegekend krijgen is het duidelijk dat de context onjuist gebruikt/begrepen is ('toepassing context onjuist'). Een leerling die daaronder scoort past het concept niet toe (code 1) of past een onjuiste betekenis van het concept toe (code 0). In beide gevallen kan het antwoord informatie bevatten die duidelijk maakt of deze leerling de betekenis/functie van de context al dan niet begrepen heeft. Indien niet (zie voorbeeld dat bij de omschrijving van code 2 is genoemd), dan wil ik die informatie graag hebben.

Om deze reden kan aan leerlingen waarbij code 0 of 1 als primair gebrek wordt toegekend, de *aanvullende* code '**context fout**' (**CxF**) worden toegekend.

Eenzelfde redenering is geldig voor leerlingen waaraan code 0, 1, 3 of 4 is toegekend. Zij kunnen in de gegeven antwoorden laten zien dat de betekenis/functie van de context op zichzelf begrepen is, maar toch één belangrijk contextspecifiek gegeven niet goed weergeven (zie voorbeelden bij de omschrijving van code 5). Ook deze specifieke informatie over het gebruik van de context wil ik in de analyse naar boven halen.

Om deze reden kan aan leerlingen waarbij code 0, 1, 3 of 4 als primair gebrek wordt toegekend, de *aanvullende* code '**context onvolledig**' (**CxO**) worden toegekend.

Een derde en laatste aanvullende code betreft een taalaspect. In hoofdstuk twee is aangegeven dat uit het onderzoek van Coenders et al. (2018) vijf taalgebreken in leerlingantwoorden naar voren komen. Twee daarvan vind ik ofwel te specifiek om mee te nemen ('matige interpunctie'), ofwel te veel samenvallen met vakspecifieke begrippen die al geanalyseerd worden vanuit de inhoud ('weglaten van sleutelbegrippen'). De drie overige zijn allemaal relevant en kunnen de kwaliteit van een antwoord negatief beïnvloeden. Het onder 4.2.1. beschreven analysemodel laat echter al ruimte voor de taalgebreken 'logische tussenstappen zijn niet beschreven' en 'geen/onduidelijk gebruik van signaalwoorden'. Bij leerlingen die impliciet antwoorden zal zich dit vermengen met hoe de vakinhoud is beschreven. Maar ook bij leerlingen die een ander beheersingsniveau laten zien mag op grond van de onderzoeksresultaten van deze auteurs verwacht worden dat tussenstappen niet/onduidelijk beschreven zijn en dat signaalwoorden onduidelijk gebruikt worden. Omdat deze taalaspecten moeilijk van inhoudelijke factoren te scheiden zullen zijn, vertaal ik deze omwille van een eenduidige analyse niet in analysecategorieën. Wél dwingen deze taalaspecten om bij de feitelijke analyse alert te zijn op de vraag in hoeverre bijvoorbeeld een impliciet antwoord wordt ingegeven door vooral een onjuiste weergave van vakinhoudelijke begrippen of door taalkundig onduidelijke formuleringen.

Het laatste door Coenders et al. (2018) beschreven gebrek is wel te isoleren binnen een gegeven antwoord en geeft aanvullende informatie over de

taalkundige kwaliteit van een antwoord. Het betreft 'onduidelijk gebruik van verwijswaarden'. Specifieke voorbeelden zijn het gebruik van woorden als 'die' of 'allemaal', waarbij niet duidelijk wordt gemaakt waarnaar feitelijk wordt verwezen.

Om deze reden kan aan leerlingen van elk beheersingsniveau, de *aanvullende* code '**onduidelijk gebruik verwijswaarden**' (**T**) worden toegekend.

Alle categorieën die hierboven zijn uitgewerkt en toegelicht zijn samengevoegd in het uiteindelijke analysemodel. Dit model is opgenomen in bijlage 3.

4.3 Analyseresultaten

Uit de analyse van de leerlingantwoorden zijn de in onderstaande tabel aangegeven aantallen 'grootste gebreken' en 'aanvullende gebreken' naar voren gekomen. Onder de tabel licht ik deze resultaten toe.

Code	Grootste gebrek	Aanvullend gebrek
Codes grootste gebrek		
6 toepassing volledig	-	
5 toepassing context onvolledig	-	
4 toepassing incompleet uitgelegd	-	
3 toepassing impliciet	12	
2 toepassing concept in onjuiste context	4	
1 toepassing concept ontbreekt	6	
0 misconceptie	3	
Codes aanvullende gebreken*¹		
CxF Context fout (bij code 0 of 1)		1
CxO Context onvolledig (bij code 0,1,3 of 4)		5
T Onduidelijk gebruik verwijswaarden		9
<i>Non-respons</i>	1	
<i>Totaal aantal geanalyseerde antwoorden</i>	26	
<i>Niet in analyse betrokken (toelichting in 4.1)</i>	3	
<i>Totale onderzoekspopulatie</i>	29	

*¹Geen totalen bij aanvullende gebreken, omdat aan leerlingen twee aanvullende gebreken kunnen worden toegekend (dit komt één keer voor). Aanvullende informatie over de verdeling:

- CxF : 1x samen met code 0.
- CxO : 1x samen met code 0; 4x samen met code 3.
- T : 3x samen met code 1; 2x samen met code 2; 4x samen met code 3

Allereerst kan in het algemeen over de 'grootste gebreken' die te herkennen zijn, het volgende worden aangegeven. In totaal 12 van 26 leerlingen komen tot 'impliciete toepassing', een niveau waarbij zij het concept tot op zekere hoogte weten toe te passen in de context, maar waarbij deze toepassing niet duidelijk en volledig beschreven is. De helft van de leerlingen (13 van 26) laat veel gebreken in de toepassing zien of past überhaupt niets toe (code 0, 1 en 2).

Misconceptie (code 0)

Bij drie leerlingen is sprake van een misconceptie. Leerlingen passen een onjuiste betekenis van het kernconcept sociale ongelijkheid toe. Een voorbeeld hiervan is leerling 8 die spreekt over: *'als kenmerken al dan niet aangeboren gevolgen hebben voor de maatschappelijke positie van iemand'*. Hier heeft iemand (een deel van) de omschrijving geleerd, maar begrijpt duidelijk het concept niet. Daarvan is ook sprake bij leerling 13 die aangeeft: *'sociale ongelijkheid is dat de verhouding hoe mensen in de samenleving leven niet goed is en er zo conflicten ontstaan'*. Hier is om een andere reden sprake van een misconceptie. Waar leerling 8 nog wel aansluit bij (een deel van) sociale ongelijkheid zijn hier (onsamenhangende) elementen te herkennen uit andere concepten, zoals 'verhouding' en 'conflict'.

Toepassing concept ontbreekt (code 1)

De leerlingen waarbij toepassing van het concept ontbreekt vallen uiteen in leerlingen die helemaal niets gebruiken uit de omschrijving van het concept en leerlingen die als het ware de 'aandachtstreepjes' in de vraagstelling losstaand van elkaar 'beantwoorden' ('gebruik in je uitleg...') en daar geen enkele verbinding tussen leggen. Vaak wordt een (flink deel van) de omschrijving opgeschreven en daarna een losstaand voorbeeld uit de tekst. Een voorbeeld van dat laatste is leerling 14 die aangeeft: *'sociale ongelijkheid is een situatie waarin al dan niet aangeboren kenmerken, leiden tot een ongelijke verdeling van schaarse en hooggewaardeerde zaken'*. En vervolgens een regel daaronder: *'de PvdA wil meer internetconsultaties invoeren zodat iedereen dezelfde kans heeft tot informatie'*. De twee delen van het antwoord worden niet verbonden (er wordt dus niets toegepast) en daarnaast heeft het (op zich juiste) voorbeeld van de internetconsultaties (en 'kans tot...') ook geen impliciet verband met de beschreven elementen uit de omschrijving. Slaat het op de al dan niet aangeboren kenmerken? Of op de verdeling van schaarse en hooggewaardeerde zaken? En zo ja, wat zijn/is dat dan in deze tekst? Daar gebeurt niets mee in het antwoord. Dit laatste (ook geen impliciet verband) voeg ik niet zonder reden toe. Het antwoord maakt namelijk ook duidelijk dat leerlingen soms bewoordingen gebruiken die je als beoordelaar op het spoor zouden kunnen zetten van 'impliciet'. In dit geval lijkt er aan het eind van het antwoord door het gebruik van het woord 'zodat' toch iets aan elkaar gerelateerd te gaan worden. Daar is echter geen sprake van om twee redenen: de toevoeging blijft beperkt tot een toevoeging op/verduidelijking van het gegeven voorbeeld en niet met betrekking tot het concept. In de tweede plaats kan hierin niets van de gebruikte omschrijving herkend worden. Het belangrijke element over 'verschillen' mist in de omschrijving en wat hooggewaardeerde zaken zijn blijft onduidelijk, er is bijvoorbeeld ook niet impliciet op te maken dat bijvoorbeeld 'dezelfde kans tot informatie' als zodanig gezien moet worden.

Leerling 25 is een voorbeeld van iemand die het concept helemaal niet gebruikt in het antwoord, door te schrijven: *'Omdat ze niet willen dat grote bedrijven alleen invloed hebben op de wetten, maar alle burgers. Als burgers en grote bedrijven evenveel invloed krijgen zal er geen ongelijkheid meer zijn, omdat ze dus beide evenveel invloed hebben'*. Een typerend antwoord dat in alles

'verraadt' dat deze leerling de tekst begrijpt en weet wat in deze context relevante informatie is. Maar wat is nou sociale ongelijkheid? En wat uit die omschrijving is hier nu aan de orde? De omschrijving wordt niet gebruikt en daarmee wordt er geen kernconcept toegepast. Merk verder op dat, omdat het concept niet gebruikt wordt, met dit antwoord feitelijk ook niet kan worden aangetoond dat bij deze leerling *geen* sprake is van een misconceptie. Dit laatste is bij enkele andere leerlingen ook het geval (onder meer bij 11 en 17).

Toepassing concept in onjuiste context (code 2)

Leerlingen met beheersingsniveau 2 (onjuiste toepassing context) kiezen op hun eigen manier in het antwoord vrijwel allemaal (en alleen!) de volgende lijn uit de bron: bij een wet staat nooit vermeld wie heeft meegedacht of meegeschreven/er moet inzichtelijk gemaakt worden met welke belangen er rekening is gehouden. Een voorbeeld hiervan is leerling 4 die onder meer schrijft: *'het probleem is nu dat er nooit staat vermeld wie er heeft meegedacht, waardoor mensen niet weten of er naar hun geluisterd wordt. Door het beïnvloeden van de wetgeving meer openbaar te maken en te laten zien dat iedereen mee kan denken, wordt er ook geluisterd naar mensen die door al dan niet aangeboren kenmerken...(enz.)'*. Inzichtelijk maken wie heeft meegedacht is in relatie tot vermindering van sociale ongelijkheid natuurlijk niet hét probleem. Dat heft de verschillen in invloed (de andere 'tekstlijn') niet op. Het eind van het citaat laat zien dat deze leerling de slag naar 'dat er (dus) ook geluisterd wordt...' wel probeert te maken. Kennelijk is er ergens (niet toegelicht) besef dat de vermindering van sociale ongelijkheid in een andere richting moet worden gezocht. Maar daar wordt niets mee gedaan en dus kan alleen geconcludeerd worden dat deze leerling een verkeerd tekstdeel kiest, afgezet tegen wat er wordt gevraagd en hoe het concept gebruikt moet worden.

Toepassing impliciet (code 3)

Een flinke groep leerlingen komt tot beheersingsniveau 3, impliciete toepassing. Deze leerlingen komen meestal 'een heel eind' maar beschrijven de werking van sociale ongelijkheid in deze politieke context van lobbyen niet, of niet (precies) duidelijk is hoe sociale ongelijkheid in deze context te herkennen is. Eerder heb ik verwezen naar bijlage 2 waarin ik aan de hand van deze vraag het cognitief model heb geïllustreerd. Onder deelvraag 1 is daar aangegeven dat het voor een juiste uitleg van de echte *werking* nodig is om verschillen in invloed te gebruiken in het antwoord, maar dat het niet om 'zomaar' verschillen gaat bij sociale ongelijkheid maar om verschillen 'die ertoe doen'; dat maakt invloed/inspraak tot een hooggewaardeerde/schaarse zaak. Deze (onderstreepte) elementen zullen dan in samenhang met gegevens uit de tekst (doel nota: meer invloed gewone burgers, terwijl bedrijven niet meer invloed krijgen) beschreven moeten worden.

Ik haal dit aan omdat de impliciete antwoorden van leerlingen hier goed tegen afgezet kunnen worden. In de eerste plaats brengen 11 van de 12 leerlingen invloed niet in verband met een hooggewaardeerde of schaarse zaak. Dit element wordt als onderdeel van een ruimere omschrijving van het concept wel vaak genoemd, maar niet concreet gerelateerd aan invloed. Alleen leerling 3 probeert dit te expliciteren door na de omschrijving van het concept te hebben gegeven, (onder meer) te schrijven: *'Door de initiatiefnota wordt het ook voor de*

"gewone" burger mogelijk invloed uit te oefenen. Het verschil tussen mensen van een ongelijke verdeling van hooggewaardeerde zaken, zoals de politiek, wordt daardoor veel kleiner'. Deze leerling loopt echter vast in een verkeerde invulling van de 'hooggewaardeerde zaak'. Dit gaat niet over invloed of inspraak, ook al laat deze leerling in de eerst aangehaalde zin zien te begrijpen dat het belang van deze context schuilt in een betere verdeling van invloed. Beide zinnen laten naast het niet goed beschrijven van een voor de uitleg van de werking noodzakelijk element, ook een onduidelijke, warrige en/of onvolledige en dus 'impliciete' beschrijving zien. Waar de eerste zin op zichzelf logisch geformuleerd is, is de verbinding met de tweede (warrige) zin onduidelijk.

Leerling 5 schrijft: 'Sociale ongelijkheid is de verschillen in al dan niet aangeboren kenmerken die verschil hebben op de maatschappelijke positie, bijvoorbeeld in de tekst staat dat alleen grote bedrijven dure lobbyisten kunnen betalen en daardoor meer invloed hebben als andere bedrijven/burgers. Komen er dus internetconsultaties dan heeft iedereen evenveel invloed en zal hier geen ongelijkheid meer over zijn'. Deze leerling maakt op zich goed gebruik van meerdere, elkaar aanvullende, voorbeelden uit de tekst. Maar het antwoord is ook een voorbeeld van niet geëxpliciteerde relaties en verbanden. Want: waarop hebben die bedrijven dan meer invloed? En waarom heeft iedereen dan evenveel invloed door internetconsultaties? Dat blijft onduidelijk, net zoals het element 'verschillen tussen mensen' dat te herkennen is in dit antwoord, maar vanuit de eerste zin te weinig duidelijk gerelateerd is aan het fragment achter 'bijvoorbeeld' (gaat het bijvoorbeeld nou om de verschillen of om maatschappelijke positie?).

Bovenstaande fragmenten laten ook zien dat de uiteindelijk niet in het analysemodel opgenomen taalgebreken 'logische tussenstappen zijn niet beschreven' en 'geen/onduidelijk gebruik van signaalwoorden' wel degelijk een rol spelen. Deze gebreken zijn ook bij andere beheersingsniveaus waarneembaar, maar de focus op 'impliciet' leggen betekent bijna als vanzelf dat (ook) zichtbaar wordt dat tussenstappen op z'n minst onvoldoende duidelijk beschreven zijn en dat signaalwoorden (zoals hierboven: 'bijvoorbeeld', 'daardoor') niet duidelijk maken wat ze duidelijk zouden moeten maken.

Slotopmerking bij meerdere primaire gebreken

Tot slot nog iets dat opvalt bij antwoorden uit diverse 'grootste gebreken'. Het conceptelement 'verschillen tussen mensen in al dan niet aangeboren kenmerken' wordt door 10 leerlingen aangehaald. Deze leerlingen maken niet expliciet om welk soort verschil het dan gaat of wat het belang van dit 'al dan niet aangeboren' is. Nog eens twee leerlingen spreken (ten onrechte) alleen van 'aangeboren kenmerken'.

Aanvullende gebreken (codes CxF, CxO, T)

Kijkend naar gebruik/toepassing context valt op dat (naast één leerling, nummer 8, met primair gebrek 0 waarop ook CxF van toepassing is) 5 leerlingen de context goed begrijpen maar toch een contextspecifiek gegeven missen of – vaker- onjuist weergeven. Voorbeelden hiervan zijn leerling 2 die spreekt over dat iedereen 'invloed op de Tweede Kamer' kan hebben (door de voorstellen),

leerling 3 die aangeeft dat de initiatiefnota 'is ingegaan' en leerling 13 die aangeeft dat 'iedereen recht heeft om mee te beslissen in de politiek'.

Tot slot de aanvullende taalgebreken. Bij 9 leerlingen is sprake van geen of – vaker- onduidelijk gebruik van verwijzwoorden, waardoor het antwoord aan duidelijkheid en dus kwaliteit verliest. Leerlingen met verschillende 'primaire gebreken' laten dit aanvullend gebrek zien (4 keer naast niveau 3, 2 keer naast niveau 2 en 3 keer naast niveau 1). Een voorbeeld hiervan is leerling 2 die in het antwoord drie keer spreekt over 'iedereen' zonder expliciet te beschrijven wie daaronder verstaan moeten worden. Leerling 19 begint het antwoord met 'omdat de regels...' en licht die regels niet toe. Iets verder wordt aangegeven dat er nu 'voor iedereen dezelfde regels gelden', opnieuw zonder duidelijk te maken om welke regels het gaat en ook wordt niet verhelderd wie 'iedereen' zijn. Een laatste voorbeeld is leerling 10 die twee keer spreekt over 'in dit geval' en het antwoord begint met 'denk hierbij aan'; in alle gevallen blijft onduidelijk waar deze verwijzingen over gaan.

5. Naar een taakmodel

In dit hoofdstuk worden bevindingen uit de analyse van leerlingantwoorden en de uitwerking van het cognitief model (met de literatuurstudie die daaronder ligt) vertaald naar een *taakmodel*. Zoals eerder aangegeven beschrijft dit de sleutelkenmerken van taken en taaksituaties. Daarnaast beschrijft het de wijze waarop taken worden aangeboden, zoals instructies, structurering, stimuli en prompts. Dit model vormt daarmee de basis voor en geeft *richting* aan de ontwikkeling van opgaven. Op basis van voorgaande studie en analyse kom ik uiteindelijk tot het volgende model. Ik beschrijf eerst het model en licht daarna de kenmerken/ontwerpeisen waar nodig toe.

5.1 Het uiteindelijke taakmodel

Opdrachten/vragen die bedoeld zijn om havo-5 leerlingen te sturen richting een juist actief gebruik van een concept in een nieuwe context:

1. Moeten betrekking hebben op een betekenisvolle en maatschappelijk relevante nieuwe context. Dat wil zeggen:
 - a. De context gaat over realistische maatschappelijke verschijnselen, processen of problemen;
 - b. De context heeft of krijgt door de uit te voeren taken (persoonlijke en/of vakinhoudelijke) betekenis voor leerlingen;
 - c. De context is gericht op het ontlocken van transfer, zonder dat de transferafstand te groot is om begrijpelijk te zijn voor leerlingen;
 - d. Voor de specifieke leerlingen die de taak uit gaan voeren is de context geheel nieuw of het concept dat moet worden toegepast is nog niet eerder binnen deze specifieke context toegepast;
 - e. Een context komt tot uiting in een concrete bron of bronnen, zoals: een tekst, afbeelding, cartoon, tabel, grafiek of video.
2. Moeten gericht zijn op het ontlocken van denk- en redeneeractiviteiten die horen bij de vaardigheid 'actief gebruik van een concept in een nieuwe context', zoals uitgewerkt in het cognitief model.
3. Moeten afhankelijk van de vraag, specifiek toe te passen concepten en contexten afwisselend gebruik maken één of enkele van de volgende concrete sturingselementen in de taakinstructie:
 - a. Sturing gericht op het (niet) gebruik(en) van een specifiek conceptelement;
 - b. Sturing gericht op het maken van onderscheid tussen deelaspecten binnen één specifiek conceptelement;
 - c. Sturing gericht op het gebruik van (minimaal) twee conceptelementen;
 - d. Sturing gericht op het geven van één of meerdere gegevens uit de context bij een specifiek conceptelement;
 - e. Sturing gericht op het vergroten van het begrip van de hoofdlijn van of een specifiek gegeven binnen de context.

4. Moeten (afwisselend) gebruik maken van prompts die leerlingen bij de beantwoording kunnen gebruiken naast de eigenlijke vraag en die de taakinstructie daarmee niet omvangrijker dan nodig maken. De prompts richten zich op:
 - a. het stimuleren van leerlingen om altijd te checken of de meest geschikte contextgegevens en conceptelementen zijn gebruikt en of de eigenlijke vraag werkelijk beantwoord is;
 - b. het stimuleren van leerlingen om altijd te checken of samenhang tussen voorbeelden en elementen vakinhoudelijk en taalkundig logisch en duidelijk beschreven is en of daarbij juist en duidelijk verwezen is naar onderwerpen.
-

In het vervolg van dit hoofdstuk verantwoord ik de zojuist beschreven kenmerken die een opdracht, gericht op actief gebruik van een concept in een nieuwe context, moet hebben. Daarna pas ik deze kenmerken/ontwerpeisen toe op de voor dit onderzoek geanalyseerde vraag; in enkele varianten laat ik zien wat toepassing van aspecten uit het model zou kunnen betekenen voor een herformulering van deze vraag.

Kenmerk 1: opdrachten hebben betrekking op een betekenisvolle en maatschappelijk relevante nieuwe context

De ontwerpeisen die hier zijn beschreven, zijn duidelijk gerelateerd aan hetgeen in het theoretisch kader (hoofdstuk 3) is aangegeven in met name de delen over de context en transfer. Het belang van een nieuwe context voor transfer, maar ook de moeilijke en situationele kant die er zit aan het bepalen van wat een 'nieuwe context' is zijn daar besproken, evenals de noodzaak om je bewust te zijn van verschillen tussen contexten qua abstractie en aansluiting bij de belevingswereld van leerlingen. De geformuleerde eisen zijn daarmee gericht op het op voorhand ondervangen van deze 'gevaren' en op het creëren van contexten die betekenis geven aan de toepassing van concepten en die aansluiten bij toepassingsvaardigheden die realistisch zijn gezien de doelgroep (havo-5). De voor veel leerlingen lastige context uit de geanalyseerde vraag legt extra nadruk op het belang hiervan.

Kenmerk 2: ontlokken van denk- en redeneervaardigheden uit het cognitief model

In het cognitief model is beschreven wat leerlingen moeten kunnen doen en welke kennis en inzichten zij daarbij moeten kunnen toepassen. Bij de meeste taken zullen alle vaardigheden aan de orde komen; deze spelen immers allemaal een rol bij actief gebruik en voor een juist antwoord moet een leerling zowel een voorbeeld van het concept in de context kunnen geven, met een element kunnen uitleggen hoe het concept in de context te herkennen is en de werking van het concept uitleggen. Toch zijn er nog veel keuzes te maken waarbij niet altijd alle componenten die bij de vier deelvaardigheden horen in de taak gevraagd hoeven te worden. Denk bijvoorbeeld aan een opdracht bij één bron die bestaat uit drie

vragen waarin een duidelijke opbouw te herkennen is. Vraag 1 zou gericht kunnen zijn op het met behulp van een concept grip krijgen op een context waarvan de inschatting is dat er sprake is van een behoorlijke transferafstand. Vraag 2 zou aan de hand van een (ander) concept een tweede stap kunnen toevoegen (hoe is dit concept in de context te herkennen). En pas bij de derde vraag moet de leerling de werking van een (ander) concept uitleggen. Uiteraard is die derde stap essentieel en zullen de meeste taken deze stap bevatten, maar bij geleide/geleidelijke inoefening zijn allerlei varianten denkbaar. Daarbij kan een concept uit vraag 1 bijvoorbeeld ook al geoefend zijn in de betreffende context. Het leereffect is dan gericht op het concept uit vraag 2 en/of 3.

Een ander voorbeeld is het bekijken van een video die leerlingen slechts één keer zien en waar je meer *op hoofdlijn* vraagt hoe het concept te herkennen is en werkt in de gegeven context (leerlingen kunnen niet zoals in een tekst een deel opnieuw lezen om de inhoud op een dieper niveau te doorgronden).

Een laatste opmerking betreft keuzes die afhankelijk zijn van het specifieke concept dat toegepast moet worden in een taak. In het cognitief model, maar ook in het theoretisch kader, is aangegeven dat de werking soms schuilt in een proces, maar een andere keer in een ontwikkeling of het verklaren waarom verhoudingen zijn zoals ze zijn. Dit heeft invloed op hoe de taak er specifiek uit gaat zien. Net zoals bijvoorbeeld de specifieke omschrijving van een concept een rol speelt. Het ene concept kent een veel meer gelaagde omschrijving dan een ander concept. De samenhang tussen relevante elementen uitleggen vraagt in het ene geval dan ook meer van leerlingen dan in het andere geval.

Kenmerk 3: (afwisselend gebruik) van concrete sturingselementen

Het cognitief model is gericht op wat leerlingen zouden moeten kunnen. De analyse van leerlingantwoorden heeft daarbij duidelijk gemaakt wat leerlingen moeilijk vinden. Hoewel het binnen dit onderzoek gaat om maar één vraag waarin één concept is toegepast, zijn hieruit (vanuit deze beperkte reikwijdte) wel enige belangrijke conclusies te trekken. Op basis van zicht op de specifieke gebreken die naar boven zijn gekomen is immers ook beter vast te stellen welke specifieke aspecten gestimuleerd moeten worden om leerlingen te leren concepten beter/'actiever' toe te passen.

Zo heeft de analyse van antwoorden laten zien dat vrijwel geen enkele leerling het element 'hooggewaardeerde en schaarse zaak' in verband heeft gebracht met invloed of inspraak. Een ander element, verschillen tussen mensen, was kennelijk voor de meeste leerlingen veel gemakkelijker uit de tekst te halen. Dit is uiteindelijk ook een 'scharnierelement' om de werking (hier: vermindering sociale ongelijkheid) uit te leggen. 'Hooggewaardeerde, schaarse zaak' is echter wel nodig om de werking compleet uit te leggen (het vestigt de aandacht op het *belang* van invloed). Het niet gebruiken van dit laatste element kan uiteraard verschillende oorzaken hebben die ik niet ken (niet geleerd, abstracter, geen betekenis aan kunnen geven, enzovoort), maar hoe dan ook, leerlingen gebruiken het element consequent niet. Door in de instructie bijvoorbeeld op te nemen dat leerlingen het element 'hooggewaardeerde en schaarse zaak' moeten

gebruiken (ontwerpeis/sturing 3a), zet je ze op dit spoor. Dat levert uiteindelijk ook veel gerichtere informatie op over waar leerlingen staan. Het zorgt immers voor differentiatie tussen leerlingen die dit element goed begrijpen en herkennen in de bron, maar bijvoorbeeld niet verder gedacht hebben dan 'verschillen' of dachten dat met 'verschillen' de werking volledig uitgelegd was, en leerlingen die bijvoorbeeld geen idee hebben waar dit element überhaupt over gaat. Op dezelfde manier kan 'een element weggeven' een leerling met een 'misconceptie' op het spoor zetten van het juiste concept, waarbij het antwoord mede zal laten zien of dit het geval is of dat het concept er echt 'niet in zit'.

Op een iets andere manier (vanuit de context) kan in de instructie gevraagd worden om in het antwoord 'een voorbeeld van een hooggewaardeerde zaak' te gebruiken (ontwerpeis 3d).

Is het doel om leerlingen te stimuleren om twee elementen in onderlinge samenhang te beschrijven, dan kan bijvoorbeeld ontwerpeis 3c gebruikt worden. Leerlingen die impliciete toepassing laten zien worden zo uitgedaagd om 'geen genoeg te nemen' met één element dat in hun ogen alles verklaart, maar om verder te denken. Leerlingen die nog steeds het concept in het geheel omschrijven en vervolgens 'los hiervan' een voorbeeld geven (dus grootste gebrek: 'toepassing ontbreekt') worden op deze manier gestimuleerd om te differentiëren binnen het concept.

De analyse heeft ook licht laten schijnen op verschillen die aangebracht kunnen worden *binnen* elementen die door veel leerlingen kennelijk benaderd worden als één geheel. Zo is beschreven dat veel leerlingen 'verschillen tussen mensen in al dan niet aangeboren kenmerken' in het geheel gebruiken. Terwijl het bij de betreffende vraag, als je al onderscheid maakt, uiteraard niet gaat om aangeboren eigenschappen. Ook hier geldt weer dat het moeilijk is om 'achter het antwoord' te kijken, maar hoe dan ook maken de meeste leerlingen geen onderscheid en voor sommige zal ongetwijfeld gelden dat het gaat om het automatisch opschrijven van een 'geleerd geheel'. Dat kan bijvoorbeeld omdat een leerling er simpelweg niet aan denkt om onderscheid aan te brengen, terwijl de leerling dit onderscheid eigenlijk goed kan maken. Het kan ook zo zijn dat de leerling eigenlijk niet goed begrijpt wat met dit element bedoeld wordt. Ontwerpeis 3b (onderscheid maken binnen een specifiek conceptelement) kan een leerling stimuleren om dit ogenschijnlijke geheel uiteen te rafelen. Bijvoorbeeld door in de instructie te vragen of aangeboren of niet aangeboren verschillen een rol spelen in deze bron/vraag.

De analyse heeft ook laten zien dat veel leerlingen moeite hadden met de context. Een deel van de leerlingen heeft in het antwoord gekozen voor een tekstlijn waarmee de vraag (als je alleen dit voorbeeld gebruikt) niet te beantwoorden is. Een tekstlijn die zeker een rol speelt bij de initiatiefnota en de ongelijkheid die het wil bestrijden, maar die niet het best passende voorbeeld is waarmee de rol van de nota in het terugdringen van sociale ongelijkheid verklaard kan worden (inzichtelijk/openbaar maken van wie invloed heeft gehad). Daarnaast hebben de resultaten van de analyse laten zien dat er ook een groep leerlingen is die de strekking van de bron heel goed begrijpt, maar

toch moeite heeft met specifieke contextgegevens (initiatiefnota verwarren met een wet, burgers kunnen opeens meebeslissen, enzovoort). Ontwerpeis 3e is gericht op het vergroten van het begrip van de context of van een specifiek gegeven hieruit. Zo zou in een 'tussenvraag' (vóór de toepassing van het concept) gevraagd kunnen worden naar de twee doelen die in de initiatiefnota te herkennen zijn (beter begrip van de hoofdlijn stimuleren) of in de eigenlijke toepassingsvraag zou leerlingen gevraagd kunnen worden om de rol van een actor (zoals 'gewone burgers') toe te lichten in de uitleg.

Kenmerk 4: gebruik van prompts

Veel blijft impliciet, zo heeft de analyse van leerlingantwoorden laten zien. En dan niet alleen bij leerlingen die 'impliciete toepassing' als grootste gebrek toegekend hebben gekregen. Ook bij andere 'gebreken' is het niet toelichten van samenhang waar te nemen. Of het niet uitleggen waarom een voorbeeld een voorbeeld van een element is. De resultaten laten ook zien dat op dit punt vakinhoud en taalgebreken samengaan en –op onjuist gebruik van verwijswaarden na- moeilijk uiteen te rafelen zijn.

Vakinhoud en taal moeten beide dus in onderlinge samenhang gestimuleerd worden (zie hoofdstuk 2, onder meer over 'van DAT naar CAT': Van der Leeuw et al., 2013). Leerlingen moeten gestimuleerd worden om samenhang en logica aan te brengen en dit in antwoorden op een consistente wijze te formuleren. Een goede taal- en schrijfvaardigheid is daarbij onontbeerlijk en de leerlingantwoorden –niet alleen impliciet, maar vaak ook warrig- laten zien dat hier nog veel te winnen is.

Kenmerk 4 spreekt expliciet over 'prompts'. Aanwijzingen dus. Ik bedoel hier letterlijk mee, aanwijzingen op een kaartje die leerlingen naast de opdracht kunnen gebruiken en die fungeren als een hulpmiddel, een reminder, om hen bewust te maken van het belang van het logisch en samenhangend beschrijven en verwijzen, maar ook van het belang om gedurende het denk- en redeneerproces te checken of de vraag écht wordt beantwoord, de elementen écht gebruikt worden en het gekozen voorbeeld écht het meest geschikt is om te gebruiken. Dit soort 'checks' moeten, meer of minder bewust, bij elke vraag plaatsvinden, onafhankelijk van het toe te passen concept of de context. Coenders et al. (2018) hebben vanuit het taalonderzoek ook prompts geformuleerd en afgedrukt op kaartjes die leerlingen bij toetsvragen mogen gebruiken. Zij geven hierover aan: "The findings suggest that the writing performance of students can be improved by increasing students' awareness through a simple written prompt, providing language support, and awarding bonus points for properly formulated answers to chemistry test questions" (p. 1331). Het toekennen van bonuspunten is door hen gebruikt. Dat neem ik hier niet over (kan hooguit als een suggestie voor de toekomst, buiten dit onderzoek, worden opgevat), maar waar het wel om gaat is het belang van de steun en de bewustwording die spreekt uit een geschreven promptkaartje.

Waar het mij bij deze ontwerpeis ook om gaat is te voorkomen dat dit soort altijd geldende aanwijzingen allemaal in instructies en toelichtingen op de vraag

komen te staan. Dat komt de duidelijkheid niet ten goede en legt een extra druk op de formulering van vragen. Een kaartje met prompts dat gebruikt mag of moet worden (en waarnaar hooguit vanuit een vraag af en toe kort verwezen kan worden) voorkomt een overladenheid van de vraag en dient evengoed het doel.

Hieronder plaats ik een afdruk van een promptkaartje dat ik vanuit de ontwerpeisen heb ontwikkeld. Dit heeft de titel 'C-Check!' meegekregen. Dit zal zich in de praktijk nog moeten bewijzen, hier voeg ik het illustratief toe als een mogelijke concretisering van deze ontwerpeis.



En dat brengt mij op het laatste deel van dit hoofdstuk, een verdere concretisering en vertaling van het hierboven beschreven taakmodel naar geconstrueerde opdrachten.

5.2 Geconstrueerde opdrachten

Vanaf bijlage 4 heb ik een aantal vanuit dit onderzoek geconstrueerde opdrachten opgenomen. Deze kunnen worden gezien als prototype opdrachten waarmee actief gebruik van een concept in een nieuwe context gestimuleerd wordt. Naast het feit dat het onnodig is om al deze opdrachten te bespreken op de toepassing van het taakmodel, ontbreekt het ook aan tijd en ruimte hiervoor. Zoals aangegeven bespreek ik uiteraard wel een mogelijke toepassing. Deze bespreking kan beschouwd worden als exemplarisch en kan (met behulp van het taakmodel) toegepast worden op / vergeleken worden met de overige opdrachten. Het gaat om de opdracht die in bijlage 4 is opgenomen.

Het betreft hier de oorspronkelijke vraag uit het pilotexamen 2018 waarvan ik de antwoorden van leerlingen binnen dit onderzoek heb geanalyseerd. Deze vraag is op verschillende manieren terug gekomen in dit onderzoek en dus bekend. Toepassing van de ontwerpeisen op juist deze vraag is daarom het meest illustratief voor wat het taakmodel kan betekenen voor de constructie van taken.

De oorspronkelijke vraag heb ik in bijlage 4 uitgewerkt in vier verschillende varianten waarbij gebruik is gemaakt van verschillende ontwerpeisen uit het taakmodel. Alle voorbeelden zijn gericht op ontwerpeis 2 (ontlokken van denken redeneeractiviteiten uit het cognitief model), maar elk voorbeeld benadrukt andere aspecten. Zo ligt het accent in voorbeeld A met de eis van gebruik van het element 'schaarse en hooggewaardeerde zaak' op deelvaardigheid 4 uit het cognitief model en dan met name op het gebruiken van een ondersteunend

element dat niet direct 'staat voor' vermindering van de sociale ongelijkheid, maar dat wel nodig is om het belang van het contextgegeven 'invloed/inspraak' in relatie tot sociale ongelijkheid duidelijk te maken. De andere eis uit voorbeeld A ('gebruik een ander element...') stimuleert een ander aspect uit deelvaardigheid 4: de benodigde elementen in samenhang gebruiken om de werking uit te leggen. Duidelijk zal ook zijn dat hiermee in voorbeeld A sprake is van toepassing van de concrete ontwerpeisen 3a (stimuleren specifiek element) en 3c (stimuleren gebruik van meerdere elementen).

Voorbeeld B is met de eis 'gebruik een reden waarom het in tekst 2 gaat om **niet** aangeboren verschillen' een toepassing van ontwerpeis 3b (onderscheid aanbrenge binnen een element). Daarmee worden onder meer denk- en redeneeractiviteiten ontlokt die horen bij deelvaardigheid 3, het selecteren van het element dat het meest duidelijk maakt hoe het concept in de context te herkennen is (en *precies* zijn in de uitleg daarvan).

In voorbeeld C worden leerlingen ook gestimuleerd om een specifiek element te gebruiken ('schaarse en hooggewaardeerde zaak'), maar nu met toepassing van ontwerpeis 3d (voorbeeld geven bij een element). De leerling wordt uitgedaagd om dit vanuit de context te benaderen (abstraheren). Voorbeeld C is ook een voorbeeld van hoe leerlingen gestimuleerd worden om de prompts uit ontwerpeis 4 te gebruiken (toevoeging oranje pijl die verwijst naar een kaartje met stappen/checks die meegenomen moeten worden in het mentale proces).

Tot slot voorbeeld D. Dit is een voorbeeld van het bewust toevoegen van een 'tussenvraag' vóór de uiteindelijke vraag over actief gebruik van het concept, met als doel om leerlingen meer grip te laten krijgen op de strekking en specifieke betekenis van de context (ontwerpeis 3e is hier met name toegepast). Ook het belang van ontwerpeis 1 (met betrekking tot de context) is hierin terug te zien. Deze eis en de deeleisen maken de docent bij de constructie van taken onder meer bewust van het belang van het beoordelen van de transferafstand. Eerder is geconstateerd dat deze afstand bij deze vraag wellicht als 'ruim' opgevat kan worden. Of liever, veel leerlingen uit mijn klas laten zien moeite te hebben met deze context. Dat betekent niet dat deze context ongeschikt is (sterker: dit is wat leerlingen op het CE mogen verwachten!), maar wel dat het voor (in ieder geval een deel van de leerlingen) wenselijk is om het doorgronden van de betekenis van deze context te stimuleren.

Uiteraard is niet één variant 'het beste' en ook zijn dit niet alle mogelijke varianten. Het gebruik hangt onder meer af van het doel dat je als docent voor ogen hebt: een specifieke taalvaardigheid oefenen; of juist de gehele werking goed leren beschrijven; en dan 'in proefwerkstand' of juist 'met de syllabus ernaast'? Het hangt ook van de vorderingen van een specifieke klas (of individuele leerlingen daarbinnen) en van de mate van inoefening (promptkaartje leren gebruiken, leren denken in termen van 'elementen', enz.) af welke variant gebruikt wordt. Er kunnen dus ook meerdere varianten gebruikt worden om bij diverse leerlingen, verschillende denk- en redeneeractiviteiten uit te lokken.

Een opmerking tot slot. Zoals eerder opgemerkt, contexten kunnen zich uiten in een veelheid aan bronnen: tekst, afbeelding, grafiek, tabel, cartoon of video. Het meest gebruikt is de tekst en ik heb er voor gekozen om in eerste instantie opdrachten bij tekstbronnen te maken. In de toekomst kan dit aangevuld worden met andersoortige bronnen. Voor nu bevatten alle opdrachten dus tekstbronnen (zie vanaf bijlage 4).

6. Conclusies, beperkingen en discussie

In dit afsluitende hoofdstuk ga ik allereerst in op de antwoorden op de onderzoeksvragen die dit onderzoek heeft opgeleverd. Vervolgens worden deze antwoorden in perspectief geplaatst door de beperkingen van dit onderzoek te benoemen. Ik sluit af met enkele opmerkingen die relevant kunnen zijn voor de lespraktijk en voor toekomstig onderzoek.

6.1 Conclusies

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: *wat zijn kenmerken van opdrachten waarin havo-5 leerlingen een concept actief moeten gebruiken binnen een nieuwe context?*

Om deze hoofdvraag te beantwoorden moeten drie deelvragen beantwoord worden. Hieronder bespreek ik per deelvraag de inzichten die dit onderzoek heeft opgeleverd. Deelvraag 1 en 2 zijn voorwaardelijk om te komen tot een antwoord op deelvraag 3. De sleutelkenmerken of ontwerpeisen die de derde en laatste deelvraag heeft opgeleverd kunnen dan ook beschouwd worden als het definitieve antwoord op de hoofdvraag. De deelvragen zijn gerelateerd aan het kader dat op basis van de publicatie van Roelofs en Schouten (Red., 2012) is ontwikkeld. Deelvraag 1 mondt uit in het cognitief model en deelvraag 2 heeft geleid tot het analysemodel om gebreken in leerlingantwoorden vast te stellen. Samen vormen deze delen het 'leerlingmodel'. De sleutelkenmerken waartoe deelvraag 3 heeft geleid zijn onderdeel van het 'taakmodel'.

Deelvraag 1: Wat moeten leerlingen kunnen wanneer zij in opdrachten een concept actief toepassen in een nieuwe context?

Er kan pas nagedacht worden over kenmerken die opdrachten moeten bezitten als duidelijk is wat er van een leerling wordt verwacht. Dit impliceert dat deze deelvraag niet beantwoord kan worden vanuit de lespraktijk, maar vanuit literatuur en onderzoek over aspecten als toepassen van concepten, gebruik van contexten, transfer en denkstappen die leerlingen moeten zetten. Deze literatuurstudie heeft geleid tot een cognitief model waarin de vaardigheid 'actief gebruik van een concept in een nieuwe context' is uitgewerkt.

In het cognitief model zoals dit ontwikkeld is door Ruijs et al. (2017) is een format gevonden waarbinnen deze complexe vaardigheid geoperationaliseerd kan worden in concreet leerlinggedrag. Enerzijds wordt in dit model beschreven wat een leerling moet *kunnen doen* en anderzijds concretiseert het model welke *kennis en inzichten* een leerling daarbij moet kunnen *toepassen*. Deze aspecten zijn in het model uitgewerkt voor de vier deelvaardigheden waaruit het bestaat: 1. leerlingen kunnen de taak definiëren en ontleden; 2. leerlingen kunnen abstraheren vanuit de context; leerlingen kunnen concretiseren vanuit het concept; 4. leerlingen kunnen de werking van het concept in de context beschrijven.

De eerste deelvaardigheid kan tevens opgevat worden als een fase waarin een leerling zich, alvorens een concreet antwoord te formuleren, een beeld moet vormen van wat er eigenlijk gevraagd wordt en welke relaties daarbij bestaan

tussen context en conceptelementen. De drie beheersingsniveaus die Hemker en Waltman (2018, p. 11) onderscheiden zijn nadrukkelijk te herkennen in deelvaardigheid 2 tot en met 4 van het cognitief model. Inhoud en opbouw van het model zijn vooral gebaseerd op deze niveaus (voorbeeld van het concept geven in de context; aan de hand van een relevant element uitleggen hoe het concept in de context te herkennen is; de werking van het concept in de context uitleggen door relevante elementen in onderlinge samenhang te omschrijven).

Hoewel dit model zich in de praktijk nog moet bewijzen is het gelukt om een belangrijk begin te maken met een cognitief model waarin de vaardigheid 'actief gebruik van een concept in een nieuwe context' is uitgewerkt. Het model is ook bruikbaar voor andere concepten dan socialisatie (Hemker & Waltman, 2018) en sociale ongelijkheid (centraal in dit onderzoek). Niet alleen verschillen taken waar het de toe te passen concepten betreft, ook de aard van de taak is anders bij diverse taken; soms moeten meerdere conceptelementen in samenhang beschreven worden, soms gaat het om één bepalend element; de ene keer moet één gegeven uit de context in het antwoord betrokken worden, een andere keer meerdere gegevens; vragen over hoe processen verlopen bestaan naast vragen waarin verschillen, relaties of ontwikkelingen beschreven of verklaard moeten worden (verschillen in 'werking'). Het model is zo opgesteld dat het ruimte biedt voor dit soort specifieke verschillen tussen taken.

Deelvraag 2: welke gebreken laten leerlingen zien wanneer zij in opdrachten een concept actief toepassen in een nieuwe context?

Beschrijft het cognitief model wat leerlingen idealiter moeten kunnen doen, in de gegeven antwoorden wordt duidelijk wat leerlingen feitelijk aan beheersingsniveau laten zien en waar dus blokkades zitten die een volledige beheersing in de weg staan. Op het achterhalen van deze blokkades ('gebreken') is deelvraag 2 gericht. Deze vraag moest veel meer empirisch beantwoord worden; leerlingantwoorden op een typerende vraag zijn geanalyseerd en hiertoe is eerst een analysemodel opgesteld. In dit analysemodel zijn 7 oplopende beheersingsniveaus over 'actief gebruik in een nieuwe context' vastgesteld. Elk leerlingantwoord is in één van deze niveaus ondergebracht. Naast dit toegekende 'primaire gebrek' zijn nog twee soorten 'aanvullende categorieën' gedefinieerd die aan een leerlingantwoord kunnen worden toegekend (een 'taalgebrek' en/of een gebrek aangaande het niet voldoende begrijpen van de gehele context óf het niet goed begrijpen van één relevant, specifiek contextgegeven).

De analyse van antwoorden heeft duidelijk gemaakt dat leerlingen zeer veel moeite hebben om de werking van een concept goed en duidelijk uit te leggen; geen enkele leerling lukt dit (deelvaardigheid 4 cognitief model). Ongeveer één derde van de leerlingen (beheersingsniveau 0 en 1 samen) past een verkeerd concept toe, begrijpt het concept duidelijk niet, reproduceert alleen de omschrijving of gebruikt überhaupt niets van de omschrijving. In termen van het cognitief model komen deze leerlingen hooguit tot een (gedeeltelijke/gebreekkige) toepassing van deelvaardigheid 2 uit het model (abstraheren vanuit de context).

De grootste groep, iets minder dan de helft van de leerlingen, komt tot beheersingsniveau 'toepassing impliciet'. Dit komt overeen met de bevindingen uit het onderzoek van Hemker en Waltman (2018). Leerlingen die impliciete toepassing laten zien lukt het vaak wel om één van de twee (binnen deze vraag benodigde) conceptelementen te herkennen die nodig zijn om de werking van het concept te beschrijven en om dit (meer of minder impliciet) in verband te brengen met het juiste gegeven in de tekst (deelvaardigheid 3 cognitief model). Het betreft hier het verband dat het meest voor de hand ligt. Het tweede element dat gebruikt moet worden voor een *volledige* uitleg van de werking spreekt minder duidelijk uit de tekst. Feitelijk moet hiervoor een tweede keer geabstraheerd worden vanuit de context (of geconcretiseerd vanuit het concept); nadat het (directer uit de tekst te halen) contextgegeven '*verschil in invloed tussen groep x en y*' in verband is gebracht met het conceptelement '*verschillen tussen mensen in al dan niet aangeboren kenmerken*', moet dat '*verschil in invloed tussen groep x en y*' ook nog eens gekwalificeerd worden als '*hooggewaardeerde/schaarse zaak*'. Dit lijkt een stap te ver voor zelfs de betere leerlingen.

Voor het niet gebruiken van dit tweede element kunnen twee oorzaken bestaan: ofwel de leerling is niet bij machte om dit te herkennen in de context, ofwel de leerling herkent het wel maar 'denkt' dat de vraag met het verband tussen het andere element en het contextgegeven voldoende beantwoord is. Hoewel op basis van de gegeven antwoorden niet te bepalen valt welke oorzaak van toepassing is, kunnen toch twee conclusies getrokken worden: 1. zelfs de leerlingen met het hoogste beheersingsniveau laten in de antwoorden niet zien dat ze *kunnen doen* en *toepassen* wat onder deelvaardigheid 4 in het cognitief model is beschreven; 2. denk- en redeneervaardigheden die horen bij deze deelvaardigheid moeten in opdrachten gericht uitgelokt worden om meer informatie te krijgen over zojuist genoemde twee mogelijke oorzaken.

'Impliciete toepassing' wordt niet alleen bepaald door bovengenoemde vakinhoudelijke aspecten in antwoorden. De antwoorden op zichzelf zijn in veel gevallen ook onduidelijk en/of warrig, verbanden worden onvoldoende toegelicht en veel leerlingen maken gebruik van verwijswaarden waarbij niet expliciet gemaakt wordt waarnaar verwezen wordt. Geconcludeerd kan daarbij worden dat moeite met de vakinhoud en gebrekkige taalvaardigheid moeilijk te isoleren zijn, maar allebei een rol spelen bij de kwaliteit van een antwoord. Dit sluit aan bij inzichten uit het onderzoek van Coenders et al. (2018). Taalgebreken worden waargenomen bij leerlingen van alle beheersingsniveaus en niet alleen bij 'impliciete toepassing'. Dit geldt voor zowel moeilijk van de inhoudelijke beschrijving te isoleren taalgebreken (zoals logische samenhang beschrijven), maar ook voor het wel te isoleren 'onduidelijk gebruik van verwijswaarden' (aanvullend gebrek in het analysemodel); dit gebrek is toegekend aan leerlingen die zowel scoren op beheersingsniveau 1, 2 als 3.

Dan is er nog een relatief kleine groep van 4 leerlingen met 'toepassing in onjuiste context'. Samen met 5 andere leerlingen die de strekking van de context goed begrijpen maar toch een essentieel gegeven (actor, wet, orgaan)

daarbinnen verkeerd benoemen/interpreteren, vestigt deze groep de aandacht op de context die binnen deze vraag voor een flink aantal leerlingen kennelijk problemen oproept. Het blijft echter lastig om de moeilijkheidsgraad (liever: transferafstand tussen geleerde en nieuwe context) te 'wegen'; waarom haalt de ene leerling wel de juiste gegevens uit de context en een andere niet? Dit sluit aan bij eerder besproken literatuur (Bruning & Michels, 2013; Hemker & Waltman, 2018; Kneppers et al., 2009).

Tot slot: de *precieze* betekenis van een *conceptelement* doorgronden, zelfs als je het herkent en in verband kunt brengen met een juist contextgegeven, is voor veel leerlingen lastig, zo maakt de analyse duidelijk. Het gegeven dat veel leerlingen het element '*verschillen tussen groepen in al dan niet aangeboren kenmerken*' gebruiken, maar niet verder preciseren of het om aangeboren of niet aangeboren kenmerken gaat, vestigt de aandacht hierop. Dit duidt er wellicht op dat (delen van) conceptomschrijvingen erg abstract en dus moeilijk toepasbaar blijven voor veel leerlingen. Het kan echter ook gaan om elementen die vaak gebruikt worden, als 'eenheid' geleerd zijn en 'automatisch' als geheel opgeschreven worden. Ook hier geldt: om hier achter te komen is nadere informatie nodig en zullen leerlingen in taken gestimuleerd moeten worden om een dergelijk element uiteen te rafelen.

Deelvraag 3: welke kenmerken hebben opdrachten die als doel hebben een juist actief gebruik van een concept in een nieuwe context door leerlingen te stimuleren?

De antwoorden op de deelvragen 1 en 2 hebben in onderlinge samenhang geleid tot de ontwikkeling van een taakmodel. Hierin zijn ontwerpeisen beschreven waaraan opdrachten moeten voldoen waarmee een juist gebruik van een concept in een nieuwe context door leerlingen gestimuleerd wordt. Deze eisen geven richting aan de constructie van deze opdrachten.

Het taakmodel bestaat uit vier onderdelen met ontwerpeisen. Het eerste onderdeel richt zich op het gebruik van een betekenisvolle en relevante nieuwe context. Geconcludeerd is eerder dat er een uitdaging schuilt in het creëren van contexten waarbinnen leerlingen transfer kunnen aantonen, maar waarbij de transferafstand niet té groot is. Dat is lastig, zal in de praktijk voor een deel een kwestie blijven van 'inschatten' en bovendien is het ook afhankelijk van persoonlijke interesses van individuele leerlingen. De eisen die hier geformuleerd zijn, kunnen dan ook niet allemaal concreet sturend zijn. De waarde van dit onderdeel zit er vooral in dat het aanzet tot het stellen van kritische vragen over de context bij elke te construeren taak: lokt de context transfer uit, maar blijft het begrijpelijk voor leerlingen?; krijgt de context door de uit te voeren taken betekenis voor leerlingen?; gaat het over realistische verschijnselen? Daarnaast zet het aan tot het concreet bijhouden van wat er door de schooljaren heen aan contexten voorbij is gekomen in relatie tot toe te passen concepten; transfer kan immers pas ontstaan als het concept in een niet geoefende context wordt toegepast. Dit is sterk school- en klasafhankelijk.

De tweede ontwerpeis stelt dat opdrachten gericht moeten zijn op het ontlocken van denk- en redeneervaardigheden die uitgewerkt zijn in het cognitief model. De analyse van leerlingantwoorden heeft laten zien dat er sprake is van een – soms flinke- kloof tussen wat leerlingen idealiter moeten kunnen doen en wat zij daadwerkelijk laten zien. Hieraan toegevoegd kan worden dat er sprake is van relatief veel verschil in beheersingsniveau tussen leerlingen. Dit betekent dat het cognitief model flexibel gebruikt moet worden en dat deelvaardigheden vaak leerlinggericht gestimuleerd moeten worden. Waar de ene leerling gebaat is bij sturing gericht op het uitleggen van de werking, daar moet een andere leerling aangezet worden om überhaupt een conceptelement toe te passen en weer een derde heeft steun nodig om een juist contextgegeven te selecteren of de context alleen al te begrijpen. Dit sluit aan bij inzichten over de 'zone van naaste ontwikkeling' (Van der Veen & Van der Wal, 2016, pp. 106 – 109).

De derde ontwerpeis voorziet met een uitwerking in enkele specifieke sturingselementen in deze flexibele toepassing. Denk aan sturing op het wel/niet gebruiken van een specifiek element, het gebruiken van meerdere elementen of het sturen van het gebruik van specifieke contextgegevens. De inleiding van dit onderdeel spreekt daarbij bewust van het 'afwisselend gebruiken' van deze specifieke sturingselementen; de toepassing is afhankelijk is van vraagstelling, concept en context en van hetgeen bij specifieke (groepen) leerlingen gestimuleerd moet worden. In het licht hiervan verwijst ik nogmaals naar de varianten van de oorspronkelijk geanalyseerde vraag in bijlage 4.

De vierde en laatste ontwerpeis is weer algemener en ook pragmatischer geformuleerd. Het gaat hier om het stimuleren van leerlingen om verbanden (taalkundig) goed te beschrijven, juist te verwijzen en gegeven antwoorden te checken. De mate waarin leerlingen impliciete en onduidelijke antwoorden blijken te geven (niet alleen bij 'toepassing impliciet!') en de verstrengeling van vakinhoudelijke en taalkundige componenten daarbij, rechtvaardigt deze ontwerpeis. Deze eis kan het best tot uiting komen door (afwisselend) gebruik te maken van prompts. Het pragmatische zit er in dat hiermee de taakinstructie niet nodeloos omvangrijk gemaakt wordt. Dit impliceert ook iets anders; alleen 'een kaartje maken met prompts' is onvoldoende. Dit zal samen moeten gaan met (terugkerende) begeleiding van leerlingen over 'hoe dit te doen'. Dit geldt uiteraard voor alle deelvaardigheden en mentale processen. Maar omdat het risico van 'alleen een kaartje' hier wellicht extra groot is, wordt het apart genoemd. De verdere uitwerking hiervan valt buiten het bestek van dit onderzoek.

6.2 Beperkingen van het onderzoek

Uiteraard kent dit onderzoek zijn beperkingen. Deze worden in deze paragraaf beschreven en plaatsen de onder 6.1 beschreven antwoorden en resultaten verder in het juiste perspectief.

In de eerste plaats dient nogmaals benoemd te worden dat de hoofdvraag gericht is op havo-5 leerlingen en betrekking heeft op actief gebruik van één concept in een nieuwe context. De feitelijk in het onderzoek betrokken groep

leerlingen is daarnaast gering in omvang en afkomstig van één school. Van deze groep leerlingen zijn de antwoorden op één typerende vraag geanalyseerd.

Dit betekent dat de resultaten niet zomaar gegeneraliseerd kunnen worden naar havo-5 leerlingen van andere scholen en naar vragen waarin andere concepten in andere contexten gebruikt worden. Dit geldt zeker voor de resultaten die de analyse van leerlingantwoorden heeft opgeleverd. Het geldt ook voor het ontwikkelde cognitief model, alhoewel in iets mindere mate. Dit is immers tot stand gekomen op basis van erkende vakliteratuur, maar ook dan moeten de beperkingen van het model erkend worden. Het onderzoek van Hemker en Waltman (2018), waarop het model inhoudelijk steunt, is ook gebaseerd op de analyse van antwoorden op één concept (socialisatie) binnen één specifieke context. Bij de constructie van het model is rekening gehouden met de andersoortige 'werking' van andere concepten dan de werking van socialisatie (proces) en het in dit onderzoek onderzochte sociale ongelijkheid (verschillen). Het laat daarmee ruimte voor werking in de zin van bijvoorbeeld 'ontwikkeling' of 'afhankelijkheden' en de verklaring hiervan of de mate waarin zich dit voordoet. Antwoorden op vragen over andere concepten met een andere werking zijn echter nog niet onderzocht en in die zin moet het cognitief model zich nog veel specifieker bewijzen in de praktijk. Ik heb dan ook verre van de pretentie om hier 'hét cognitief model' voor actief gebruik van een concept in een nieuwe context te presenteren. Het model kan niet anders dan opgevat worden als een 'aanzet tot' en zal ongetwijfeld vanuit een confrontatie met de praktijk (maar ook vanuit literatuur en verder onderzoek) aangescherpt worden. Daarmee is zowel de beperking als de waarde ervan benoemd.

Hetzelfde geldt uiteraard voor het ontwikkelde taakmodel dat dienstbaar kan zijn bij de constructie van sturende opdrachten voor havo-5 leerlingen, maar dat een resultante is van zowel cognitief model als de resultaten uit de analyse van leerlingantwoorden en daarmee onderhevig is aan dezelfde beperkingen.

Tot nu toe spreek ik over havo-5 leerlingen. Ook havo-4 leerlingen en vwo-leerlingen werken met de nieuwe concept-contextbenadering. Het zal duidelijk zijn dat toepassing van resultaten uit dit onderzoek op deze doelgroepen met nog meer voorzichtigheid gepaard moet gaan dan bij havo-5 leerlingen.

Een laatste beperkende opmerking over de toepassing van concepten betreft taken waarbij twee (of meer) concepten binnen één vraag toegepast moeten worden. Hierover kan ik kort zijn, daarop is dit onderzoek geheel niet gericht en de resultaten kunnen dan ook niet zomaar gebruikt worden voor dergelijke taken.

Tot slot een laatste opmerking over het door Roelofs en Schouwstra (2012) ontwikkelde raamwerk dat ik als kader heb gebruikt waarbinnen het leerling- en taakmodel een plek hebben gekregen. Dit raamwerk is bij hen ruimer van opzet en bevat bijvoorbeeld ook nog een *bewijsmodel* (regels voor toekenning scores/meetmodel) en een *presentatiemodel* (hoe worden opgaven voorgelegd aan leerlingen). De twee binnen dit onderzoek gebruikte modellen zijn het meest

relevant voor de vraag- en doelstelling die hier centraal staan. Er was binnen dit onderzoek echter ook geen tijd en ruimte om bijvoorbeeld een 'bewijsmodel' uit te werken. Hiermee is een laatste beperking benoemd. Consequentie hiervan is met name dat de bij de geconstrueerde prototype opdrachten ontwikkelde 'antwoordmodellen' uitsluitend als illustratief voor de betreffende opdrachten gezien kunnen worden.

6.3 Discussie

Binnen de eigen lespraktijk zal ik de ontwikkelde opdrachten testen met een nieuwe groep havo-5 leerlingen. Uiteraard ben ik benieuwd naar wat dit oplevert voor leerlingen en aan bijstelling/aanscherping van inzichten uit dit onderzoek.

Met name ben ik daarnaast benieuwd naar de verdere ontwikkeling van enkele aspecten die –meer of minder expliciet- in dit onderzoek aan de orde zijn gekomen. Aspecten waarvan ik vind dat ze de komende jaren meer systematisch onderzocht zouden moeten worden. Dat zou een grote waarde hebben voor de ontwikkeling van het vak. Zoals enkele keren opgemerkt, zijn er veel meer concepten dan onderzocht met elk een specifieke eigen 'werking' en ook bestaat er veel verschil in de gelaagdheid en omvang van de omschrijving van concepten. 'Gebreken' die leerlingen laten zien kunnen zich bij andere concepten heel anders uiten. Zo valt mij in de lespraktijk op dat leerlingen het ene concept (zoals staatsvorming) veel abstracter vinden dan andere concepten (zoals cultuur) en dat bepaalde gelaagde concepten snel 'vernauwd' worden tot een deelaspect: sociale cohesie is al snel 'wij-gevoel' en identiteit vooral 'zelfbeeld'. De betekenis van andere 'conceptenparen' als representatie en representativiteit, maar ook van binding en sociale cohesie, lijken leerlingen dan weer snel met elkaar te verwarren.

Dit roept vragen op. Kennen leerlingen bepaalde concepten (als 'woord') uit het dagelijks leven en is dat zowel soms een voordeel (bekendheid) als een nadeel (staat uitbreiding van de kleine kennisbasis in de weg)? Appelleert iets als 'wij gevoel' eerder aan concrete ervaring en beklijft het daarom sneller? Zijn er concepten die voor havo leerlingen zó abstract zijn dat transfer niet eens zit in toepassing in een nieuwe context, maar in het uiteindelijk (beter) leren begrijpen van elementen en die *überhaupt* kunnen toepassen in een context, ook al is dat in de derde van drie vergelijkbare contexten? Deze laatste vraag is relevant, omdat deze de breed gedragen aanname dat voor transfer een nieuwe, niet geleerde context nodig is, in een ander perspectief plaatst.

Een laatste afsluitende vraag die ik oproep sluit ook aan bij het denken over de context. Wat is nu precies de rol van de context bij het bepalen van de moeilijkheidsgraad van specifieke toepassingstaken? In dit onderzoek is dit aspect naar voren gekomen, maar het werkelijk op waarde kunnen schatten van de context blijft overeind als een vraag die nader onderzoek verdient. Concepten zijn beperkt in aantal, uitingsvormen van contexten zijn schier eindeloos. Er zit een enorm verschil in contexten die leerlingen voorgeschoteld krijgen. Daarbij is vaak goed in te schatten of een context problemen voor leerlingen zal opleveren, maar het komt ook regelmatig voor dat je verrast wordt door de problemen die

(of het gemak dat) een context oplevert voor leerlingen. Ook in de binnen dit onderzoek geanalyseerde vraag bleek het lastig om te bepalen hoe groot de transferafstand tussen geleerde en nieuwe context is. Duidelijk is dat het geen gemakkelijke was, maar hoe moeilijk? En in hoeverre beïnvloedt het een juiste toepassing van het concept? Nieuw onderzoek over dit soort vragen is gewenst.

Literatuur

- Bruning, L. & Michels, B. (2013). *Concept-contextvenster: Zicht op de wisselwerking tussen concepten en contexten in het bètaonderwijs*. Enschede: SLO.
- Coenders, F., Maaswinkel, T., McKenney, S & Visser, T. (2018). Writing Prompts Help Improve Expression of Conceptual Understanding in Chemistry. *Journal of Chemical Education*, (95), 1331-1335
- College voor Toetsen en Examens. (2018). Bijlage havo 2018 tijdvak 1 maatschappijwetenschappen (pilot). Cito: Arnhem
- College voor Toetsen en Examens. (2018). Correctievoorschrift havo 2018 tijdvak 1 maatschappijwetenschappen (pilot). Cito: Arnhem
- College voor Toetsen en Examens. (2018). Examen havo 2018 tijdvak 1 maatschappijwetenschappen (pilot). Cito: Arnhem
- College voor Toetsen en Examens. (2018). *Syllabus maatschappijwetenschappen havo: Centraal examen 2019 voor alle scholen op basis van nieuw examenprogramma*. Utrecht: CvTE
- College voor Toetsen en Examens. (2019). *Toelichting op het nieuwe examen maatschappijwetenschappen havo 2019*. Utrecht: CvTE
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2018). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Dorlo, C. (2019, 3 februari). 'Morgen drinken we champagne, want ons kind wordt eindelijk erkend'. Geraadpleegd op <https://nos.nl/artikel/2270352-morgen-drinken-we-champagne-want-ons-kind-wordt-eindelijk-erkend.html>
- Hajer, M., Leeuw, B. van der, Scharten, R. & Vos, B. de (2013). *Werken aan vaktaal bij mens- en maatschappijvakken*. Platform Taalgericht Vakonderwijs/SLO
- Hemker, A. & Waltman, M. (2016). De feiten spreken toch voor zich? Toetsing van concepten en begrippen. *Maatschappij & Politiek*, 47(3), 13-15
- Hemker, A. & Waltman, M. (2017). Socialisatie is niet hetzelfde als opvoeding. Beheersingsniveaus in conceptgebruik. *Maatschappij & Politiek*, 48(4), 20-21
- Hemker, A. & Waltman, M. (2018). Beoordelen van conceptgebruik in een nieuwe context: Cognitieve processen bij eindexamenkandidaten maatschappijwetenschappen. *Examens*, 2018(1), 7-13
- Kneppers, L., Boxtel, C. van & Hout-Wolters, B. van (2009). De weg naar transfer: een concept- en context-benadering voor het vak economie in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 86, 41-61

- Meijs, L. & Schnabel, P. (Red.), (2009). *Maatschappijwetenschappen: Vernieuwd examenprogramma*. Enschede: SLO
- Nederlandse Omroep Stichting. (2019, 30 januari). Efteling past attractie aan: neusring wordt Afrikaanse klederdracht. <https://nos.nl/artikel/2269737-efdeling-past-attractie-aan-neusring-wordt-afrikaanse-klederdracht.html>
- Nederlandse Omroep Stichting. (2019, 29 maart). George Clooney: boycot chique hotels van homohatende sultan. <https://nos.nl/artikel/2278129-george-clooney-boycot-chique-hotels-van-homohatende-sultan.html>
- Olgers, T., Otterdijk, R. van, Ruijs, G, Kievid, J. de & Meijs, L. (2014) *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. Amsterdam/Den Haag: Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken / ProDemos-Huis voor democratie en rechtsstaat
- Pormes, A. (2015). Dé benadering bestaat niet. Theoretische achtergrond van de concept-contextbenadering. *Maatschappij & Politiek*, 46(5), 26-27
- Roelofs, E. & Schouwstra, S. (Red.). (2012). *Diagnostische tussentijdse toets: Verslag van een voorstudie*. Arnhem: Cito.
- Ruijs, G., Hemker, A. & Boxtel, C. van (2017). Verbanden leggen bij maatschappijwetenschappen. In C. van Boxtel, A. Hemker, T. Klijnstra & G. Ruijs, *Toetsen van denkvaardigheden en conceptuele kennis bij Maatschappijwetenschappen*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken
- Veen, T. van der & Wal, J. van der (2016). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk* (6^e druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Zoutberg, R. (2019, 10 februari). 'Megaproces tegen Catalanen gaat niet om politieke ideeën'. Geraadpleegd op <https://nos.nl/artikel/2271345-megaproces-tegen-catalanen-gaat-niet-om-politieke-ideeen.html>

Bijlagen

- **Bijlage 1:** geanalyseerde vraag uit het pilotexamen 2018 (met bron en correctievoorschrift) **blz. 49**
- **Bijlage 2:** Illustratie cognitief model met voorbeeldbenadering typerende vraag **blz. 51**
- **Bijlage 3:** Analysemodel 'actief gebruik concept in een nieuwe context' **blz. 55**
- **Bijlage 4:** Toepassing ontwerpeisen op de geanalyseerde vraag **blz. 56**
- **Bijlage 5:** opdracht 'aanpassing attractie De Efteling' **blz. 57**
- **Bijlage 6:** opdracht 'Catalaanse onafhankelijkheid' **blz. 61**
- **Bijlage 7:** opdracht 'levenloos geboren kind' **blz. 66**
- **Bijlage 8:** opdracht 'George Clooney en de sultan van Brunei' **blz. 70**

Bijlage 1: geanalyseerde vraag uit het pilotexamen 2018 (met bron en correctievoorschrift)

Vragen uit: Centraal Examen maatschappijwetenschappen havo 2018, tv1 (pilot)

Gebruik tekst 1.

1. Leg uit dat er volgens de lobbyisten in tekst 1 bij de beïnvloeding van politici door lobbyisten sprake is van binding. Gebruik in je uitleg:
 - de omschrijving van het hoofdconcept binding;
 - twee typen bindingen;
 - bij beide typen bindingen een ander voorbeeld uit tekst 1.

Gebruik tekst 2.

Als voorstellen in de initiatiefnota worden overgenomen en vastgelegd worden in een wet, dan kan het tot stand komen van die wet beschouwd worden als een voorbeeld van institutionalisering.

2. Leg dit uit. Gebruik in je uitleg de omschrijving van het kernconcept institutionalisering.

Gebruik tekst 2.

3. Leg uit dat de voorstellen uit de initiatiefnota de sociale ongelijkheid kunnen verminderen. Gebruik in je uitleg:
 - een voorbeeld uit tekst 2;
 - de omschrijving van het kernconcept sociale ongelijkheid.

NB: deze vragenlijst hebben leerlingen op 6 februari 2019 gekregen. De geanalyseerde vraag betreft vraag 3

tekst 2

Vanwege auteursrechten is het artikel bij deze opdracht niet in dit verslag opgenomen. Via onderstaande weblink is het betreffende artikel te bekijken. Deze weblink verwijst naar het bronnenboekje bij het havo pilot eindexamen maatschappijwetenschappen 2018. In de binnen mijn lespraktijk gebruikte opdracht heb ik deze tekst opgenomen als tekst 2, in het oorspronkelijke examen gaat het om tekst 3 (CvTE, 2018, p. 4).

<https://static.examenblad.nl/9336118/d/ex2018/HA-1034-f-18-1-b.pdf>

Antwoord op deze vraag volgens het correctievoorschrift bij havo pilotexamen 2018

een juist antwoord bevat:

een uitleg dat de voorstellen uit de initiatiefnota de sociale ongelijkheid kunnen verminderen, met gebruik van:

- een voorbeeld uit tekst 2
- het kernconcept sociale ongelijkheid

voorbeeld van een juist antwoord:

- In de initiatiefnota staan voorstellen die als doel hebben dat gewone mensen meer kunnen meepraten en meer invloed hebben op nieuwe wetten (r. 2-5, r. 29-32)
- Daarom zullen de verschillen tussen de gewone mensen en (de leiding van) grote bedrijven en organisaties minder dan ervoor leiden tot een ongelijke verdeling van invloed en inspraak. Invloed en inspraak zijn schaarse en hooggewaardeerde zaken

Bijlage 2: Illustratie cognitief model met voorbeeldbenadering typerende vraag

Cognitief model van de vaardigheid 'actief gebruik van een concept in een nieuwe context'		
1. Leerlingen kunnen de taak definiëren en ontleden		
Illustratieve taak (sociale ongelijkheid)	Wat leerlingen moeten kunnen doen	De kennis en inzichten die leerlingen hiervoor moeten kunnen toepassen
<p>Met voorbeeld uit de tekst en het concept uitleggen dat de voorstellen uit de initiatiefnota de sociale ongelijkheid verminderen. Dit effect moet worden verklaard.</p> <p>Het gaat hier over invloed op wetgeving. Actoren die al dan niet invloed hebben: grote bedrijven en gewone burgers. Actor die verandering wil: Tweede Kamerlid. Welke verandering: meer invloed gewone burger. Hoe: via nieuwe wet, nu nog niet gerealiseerd (initiatiefnota).</p> <p>Kern bron: nu = ongelijke invloed op wetgeving als je grote bedrijven vergelijkt met gewone burgers. Dus: verschil tussen deze actoren. Geleerde context sociale ongelijkheid ging bv over verschillen op de arbeidsmarkt. Oorzaak daar vaak: verschil in bezit (inkomen/opleiding) en dit bepaalt bv waar je woont en hoeveel je te besteden hebt. Verschillen hebben dus consequenties voor de maatsch. positie. In deze bron oorzaak: verschil in politieke invloed en dit bepaalt bv of de stem van jouw groep gehoord wordt. Dus ook hier verschillen hebben consequenties = sociale ongelijkheid. Terugbrengen verschil ten gunste van gewone burgers = verminderen sociale ongelijkheid. Hoe dit verminderen kan via initiatiefnota moet je uitleggen.</p> <p>Evt. 2 hoofdlijnen te gebruiken: Bron stelt: initiatiefnota maakt het gemakkelijker voor gewone mensen om invloed uit te oefenen. Dit kan bv via internetconsultaties. Heft deel van verschil met rijke, grote bedrijven op die lobbyisten kunnen inhuren. Verder benadrukt bron: lobbyen moet inzichtelijker worden/meer openbaar. Nu niet duidelijk naar wie is geluisterd.</p> <p>Gezien bovenstaande: gaat om (niet aangeboren) verschillen tussen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De taak interpreteren • Het verschijnsel of probleem definiëren (Ruijs et al, 2017, p.9) • Vaststellen van de relatie tussen de taak, het concept en de context • Vaststellen welke gegevens/onderwerpen uit de context gebruikt kunnen worden om de taak met behulp van het concept te verrichten • Vaststellen welk element/welke elementen uit de omschrijving van het concept gebruikt kan/kunnen worden om de 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis van verschillende soorten denkvaardigheden die in verschillende taken gevraagd kunnen worden, zoals: herkennen, vergelijken of verklaren, • Inzicht in de specifieke denkvaardigheid (denkvaardigheden) die in de te verrichten taak gevraagd wordt (worden) • Kennis van hoe je een probleem of verschijnsel beschrijft: afbakening naar onderwerp, actoren, tijd en/of plaats (Ruijs et al., 2017, p9) • Inzicht in wat gezien de taak de relevante onderdelen van de context zijn • Kennis van de omschrijving en betekenis van het concept • Kennis van de betekenis van het concept in de geleerde context • Kennis van/inzicht in de betekenis van het concept in deze niet geleerde/nieuwe context • Kennis van hoe je de taak, relevante gegevens uit de context en het concept vergelijkt • Kennis van het scheiden van hoofd- en bijzaken • Kennis van de in de context gebruikte vak- en algemene begrippen • Kennis van de elementen waaruit een concept is opgebouwd • Kennis van/inzicht in de specifieke aard van het concept die de werking binnen de context

mensen die er toe doen. Verschil in iets dat beschouwd wordt als hooggewaardeerde/schaarse zaak (invloed). Die verschillen moeten verminderen	taak met behulp van de context te verrichten	bepaalt (zoals 'proces', 'verschillen/verhoudingen', 'relaties', 'afhankelijkheden', 'ontwikkelingen' en in relatie tot bijvoorbeeld 'mate van', 'kwaliteit van', 'invloed op)
---	--	--

2. Leerlingen kunnen concretiseren en abstraheren vanuit de context

Illustratieve taak (sociale ongelijkheid)	Wat leerlingen moeten kunnen doen	De kennis en inzichten die leerlingen hiervoor moeten kunnen toepassen
<p>De voorstellen uit de initiatiefnota maken het voor gewone mensen gemakkelijker om invloed op nieuwe wetten te (kunnen) hebben. Een concreet voorbeeld hiervan zijn de internetconsultaties die ervoor zorgen dat gewone burgers via internet vaker actief kunnen meepraten.</p> <p>Dit is een beter voorbeeld dan de andere hoofdlijn uit de bron oppakken: inzichtelijk/openbaar maken wie invloed heeft gehad. Dit zal in 'voorwaardelijke zin' belangrijk zijn, dit voorbeeld maakt niet direct duidelijk waardoor de sociale ongelijkheid vermindert (dat is de vraag) / gaat niet direct in op welk verschil er bestaat tussen grote bedrijven en gewone burgers.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Een gegeven (gegevens) uit de context selecteren dat (die) de beste illustratie is (zijn) van het element uit het concept dat het meest duidelijk te herkennen is in de context • Uitleggen waarom dit (deze) gegeven(s) een illustratie is (zijn) van het concept 	<ul style="list-style-type: none"> • Geleerde contextspecifieke kennis die als voorbeeld kan dienen • Kennis van/inzicht in de in de context gebruikte algemene begrippen en de specifieke betekenis van vakbegrippen daarbinnen • Kennis van/inzicht in de betekenis van de elementen waaruit het concept is opgebouwd • Kennis van/inzicht in het vergelijken van concrete gegevens uit de context met elementen uit het concept • Kennis van de opbouw van een betoog/redenering, van het gebruik van signaalwoorden en van hoe verbanden aangebracht moeten worden om een tekst begrijpelijk te laten zijn voor derden • Kennis van de functie van verwijswoorden en van de voorwaarden waaronder deze al dan niet gebruikt mogen worden

3. Leerlingen kunnen concretiseren en abstraheren vanuit het concept

Illustratieve taak (sociale ongelijkheid)	Wat leerlingen moeten kunnen doen	De kennis en inzichten die leerlingen hiervoor moeten kunnen toepassen
<p>Het element 'verschillen tussen mensen' is het meest duidelijk aanwezig in de bron. Het gaat bij sociale ongelijkheid altijd over verschillen, en dan niet zomaar verschillen zonder verdere betekenis, maar over verschillen die consequenties hebben voor de maatschappelijke positie van mensen en die leiden tot een ongelijke verdeling die zich op diverse gebieden kan voordoen.</p> <p>Hier leiden de verschillen tot meer invloed van grote bedrijven en (veel) minder invloed van gewone burgers op wetgeving. Die invloed is zeker</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecteren van het element van het concept dat het meest geschikt is om duidelijk te maken hoe het concept in de context te herkennen is • Met behulp van dit element uitleggen hoe het concept in de context te herkennen is (indiceren) 	<ul style="list-style-type: none"> • Geleerde contextspecifieke kennis die als voorbeeld kan dienen • Kennis van/inzicht in de in de context gebruikte algemene begrippen en de specifieke betekenis van vakbegrippen daarbinnen • Kennis van/inzicht in de betekenis van de elementen waaruit het concept is opgebouwd • Kennis van/inzicht in het vergelijken van elementen van het concept met concrete gegevens uit de context

<p>belangrijk in deze bron, want dit is een voorbeeld van een tweede element, namelijk een 'schaarse en hooggewaardeerde zaak'.</p> <p>Maar deze bron gaat allereerst om het terugbrengen van <i>verschil</i> in invloed tussen gewone mensen en grote bedrijven en dat is heel duidelijk te herkennen in de eerste alinea waarin meteen gesteld wordt dat de initiatiefnota gemaakt is om het voor gewone mensen gemakkelijker te maken om invloed uit te oefenen op nieuwe wetten. Uit het vervolg van de bron blijkt heel duidelijk dat dit 'gemakkelijker maken' geplaatst moet worden tegenover / vergeleken moet worden met grote bedrijven die op dit moment veel meer invloed kunnen uitoefenen dan gewone burgers.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Kennis van de opbouw van een betoog/redenering, van het gebruik van signaalwoorden en van hoe verbanden aangebracht moeten worden om een tekst begrijpelijk te laten zijn voor derden • Kennis van de functie van verwijswoorden en van de voorwaarden waaronder deze al dan niet gebruikt mogen worden
---	--	--

4. Leerlingen kunnen de werking van het concept in de context beschrijven

Illustratieve taak (sociale ongelijkheid)	Wat leerlingen moeten kunnen doen	De kennis en inzichten die leerlingen hiervoor moeten kunnen toepassen
<p>In de initiatiefnota staan voorstellen die als doel hebben dat gewone mensen meer kunnen meepraten en meer invloed hebben op nieuwe wetten. Een concreet voorbeeld hiervan zijn de internetconsultaties die de schrijver van de initiatiefnota wil invoeren. Omdat deze nota als doel heeft om gewone mensen meer invloed te geven en de invloed van grote bedrijven niet vergroot, nemen de verschillen in invloed tussen de gewone mensen en grote bedrijven dus af. Invloed en inspraak zijn schaarse en hooggewaardeerde zaken en als verschillen tussen groepen binnen dit soort zaken afnemen, vermindert dus ook de sociale ongelijkheid.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beschrijven hoe het concept in de context werkt. Als onderdeel van deze beschrijving: <ul style="list-style-type: none"> • uitleggen hoe alle voor de context belangrijke elementen van het concept samenhangen (indien meer dan één element nodig is voor uitleg werking) • uitleggen hoe het voorbeeld uit de context samenhangt met het (de) element(en) van het concept 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennis van/inzicht in de betekenis van de elementen waaruit het concept is opgebouwd • Kennis van/inzicht in de specifieke aard van het concept die de werking binnen de context bepaalt (zoals 'proces', 'verschillen/verhoudingen', 'relaties', 'afhankelijkheden', 'ontwikkelingen' en in relatie tot bijvoorbeeld 'mate van', 'kwaliteit van', 'invloed op) • Kennis van hoe je voor de werking in de context noodzakelijke samenhang en wisselwerking tussen de elementen van het concept en gegeven(s) beschrijft • Kennis van hoe je door vergelijken en waarden van mogelijke oorzaken, gevolgen, doelen en/of oplossingen tot een beargumenteerde en logisch verwoorde uitspraak komt (Ruijs et al., 2017, p11) • Kennis van de opbouw van een betoog/redenering, van het gebruik van signaalwoorden en van hoe verbanden aangebracht moeten worden om een tekst begrijpelijk te laten zijn voor derden • Kennis van de functie van verwijswoorden en van de

		voorwaarden waaronder deze al dan niet gebruikt mogen worden.
--	--	---

Bijlage 3: Analysemodel 'actief gebruik concept in een nieuwe context'

Onderstaande beheersingsniveaus (één toekennen per antwoord) bepalen het grootste gebrek in een antwoord.

- 0 Misconceptie:** onjuiste betekenis van kernconcept toegepast in context, waaruit blijkt dat de kandidaat het kernconcept niet begrijpt
- 1 Toepassing mist:** toepassing mist (ook niet impliciet)
- 2 Toepassing context onjuist:** onjuiste toepassing, bijvoorbeeld met toepassing met ongevraagd(e) onderwerp of actor, in een zelf geconstrueerde (wat-als-) situatie of voorbeeld zonder relatie met doel vraag/werking concept (zoals louter gebruikmaken van 'inzichtelijk/openbaar maken' als doel initiatiefnota)
- 3 Toepassing impliciet:** beschrijving van werking/indicering (concretisering) van kernconcept in context mist
- 4 Toepassing werking incompleet:** werking achter kernconcept onvolledig uitgelegd in context; kernconcept niet uitgelegd als in onderlinge samenhang tussen kenniselementen in de context
- 5 Toepassing context onvolledig:** onvolledige toepassing, bijvoorbeeld onderwerp, actor of ander contextspecifiek gegeven mist/is niet juist weergegeven (zoals 'initiatiefwet ingegaan' en 'burgers kunnen wetten veranderen'), terwijl strekking context wel duidelijk/juist is toegepast
- 6 Toepassing voldoende:** werking achter kernconcept volledig uitgelegd in context; kernconcept uitgelegd als in onderlinge samenhang tussen kenniselementen in de context

Naast bovenstaande beheersingsniveaus *kúnnen* de volgende codes (gebreken) aanvullend worden toegekend aan een antwoord:

- CxF Context fout:** de context is verkeerd gebruikt/geïnterpreteerd. De leerling begrijpt de strekking (in relatie tot vraag/concept) niet (zie beschrijving code 2) → *toe te passen bij leerlingen met code 0 of 1*
- CxO Context onvolledig:** een onderwerp, actor of ander contextspecifiek gegeven mist/is niet juist weergegeven (zoals 'initiatiefwet ingegaan' en 'burgers kunnen wetten veranderen'), terwijl het antwoord er blijk van geeft dat de leerling de strekking en boodschap van de tekst in relatie tot vraag en concept wel begrijpt → *toe te passen bij leerlingen met code 0, 1, 3 of 4*
- T Taalgebrek:** onduidelijk gebruik van verwijswwoorden

Bijlage 4: Toepassing ontwerpeisen op de geanalyseerde vraag

Voorbeeld A

Gebruik tekst 2.

Leg uit dat de voorstellen uit de initiatiefnota de sociale ongelijkheid kunnen verminderen. Gebruik in je uitleg:

- een voorbeeld uit tekst 2;
- het element 'schaarse en hooggewaardeerde zaak' uit de omschrijving van het kernconcept sociale ongelijkheid;
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept sociale ongelijkheid.

Voorbeeld B

Gebruik tekst 2.

Leg uit dat de voorstellen uit de initiatiefnota de sociale ongelijkheid kunnen verminderen. Gebruik in je uitleg:

- een voorbeeld uit tekst 2;
- een reden waarom het in tekst 2 gaat om 'verschillen in **niet** aangeboren kenmerken tussen mensen'
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept sociale ongelijkheid.

Voorbeeld C

Gebruik tekst 2.

Leg uit dat de voorstellen uit de initiatiefnota de sociale ongelijkheid kunnen verminderen. Gebruik in je uitleg:

- een voorbeeld van een 'schaarse en hooggewaardeerde zaak' uit tekst 2
- een ander voorbeeld uit tekst 2;
- een ander element dan 'schaarse en hooggewaardeerde zaak' uit de omschrijving van het kernconcept sociale ongelijkheid.



Voorbeeld D

Lees regel 1 tot en met 11 van tekst 2

2.

- a.** Uit dit tekstdeel valt op te maken dat Tweede Kamerlid Bouwmeester twee doelen wil bereiken met de initiatiefnota. Geef aan welke doelen dit zijn.

Gebruik tekst 2

- b.** Welk van deze twee doelen is volgens jou het meest belangrijk voor 'gewone mensen'? Leg je keuze uit.

Gebruik tekst 2.

- 3.** Leg uit dat de voorstellen uit de initiatiefnota de sociale ongelijkheid kunnen verminderen. Gebruik in je uitleg:
- een voorbeeld uit tekst 2;
 - twee elementen uit de omschrijving van het kernconcept sociale ongelijkheid.

Bijlage 5: opdracht 'aanpassing attractie De Efteling'

Vanwege auteursrechten is het artikel bij deze opdracht niet in dit verslag opgenomen. Via onderstaande weblink is het betreffende artikel te bekijken. Bij de vragen en het antwoordmodel op de volgende pagina's wordt een enkele keer verwezen naar regelnummers. Deze zijn niet te herleiden tot het oorspronkelijke artikel. Voor gebruik in de (eigen) lespraktijk is het artikel namelijk ingekort.

<https://nos.nl/artikel/2269737-efdeling-past-attractie-aan-neusring-wordt-afrikaanse-klederdracht.html>

Lees tekst 1 en maak daarna vraag 1 tot en met 4.

1.

De Efteling gaat het uiterlijk van Afrikaanse en Aziatische poppen in de attractie Carnaval Festival aanpassen. Beredeneer dat de representativiteit van deze attractie toeneemt door de voorgestelde aanpassingen. Gebruik in je redenering:

- een voorbeeld van een 'kenmerk van vertegenwoordigers' uit tekst 1;
- de omschrijving van het kernconcept representativiteit.

De Efteling is heel bekend in Nederland en veel kinderen hebben ooit in hun leven met ouders, verzorgers, opa's en oma's, school of vereniging een bezoek gebracht aan dit park. In die zin zou je kunnen zeggen dat dit bezoek voor een klein stukje deel heeft uitgemaakt van bijvoorbeeld hun opvoeding of opleiding. Dit sluit aan bij het tweede deel van de omschrijving van het kernconcept socialisatie: *het proces bestaat uit opvoeding, opleiding en andere vormen van omgang met anderen*. Dit tweede deel van de beschrijving maakt nog niet duidelijk **waarop** dit proces van socialisatie is gericht. Dat komt tot uiting in het eerste deel van de omschrijving. In vraag 2 moet je dit eerste deel van de omschrijving van socialisatie gebruiken.

2.

Beredeneer dat een aanpassing van de poppen in de attractie Carnaval Festival kan zorgen voor een verandering in de socialisatie van kinderen. Gebruik in je redenering:

- het eerste deel van de omschrijving van het kernconcept socialisatie;
- een voorbeeld uit tekst 1.

Eén element uit de omschrijving van het kernconcept sociale cohesie heeft betrekking op *het gevoel een groep te zijn, lid te zijn van een gemeenschap*.

3.

Beredeneer op basis van een ander element uit de omschrijving van sociale cohesie dat de aanpassing van de attractie Carnaval Festival de sociale cohesie bevordert.

Gebruik in je redenering:

- een voorbeeld uit tekst 1;
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept sociale cohesie dan boven deze opgave genoemd.

4.

Actiegroep SOS vindt de aanpassingen van De Efteling aan Carnaval Festival niet ver genoeg gaan. Actiegroep SOS stelt bijvoorbeeld ook de attractie Monsieur Cannibale ter discussie.

Leg uit waarom een lid van actiegroep SOS kan vinden dat de attractie Monsieur Cannibale de sociale ongelijkheid in stand houdt. Gebruik in je uitleg:

- een uitspraak uit tekst 1 van actiegroep SOS;
- een reden waarmee je aangeeft of het in deze tekst gaat om aangeboren **of** niet aangeboren verschillen tussen mensen;
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept sociale ongelijkheid.

Antwoordmodel

1.

een juist antwoord bevat:

een redenering dat de representativiteit van de attractie Carnaval Festival toeneemt door de voorgestelde aanpassingen van het uiterlijk van Afrikaanse en Aziatische poppen, met gebruik van:

- een voorbeeld van een 'kenmerk van vertegenwoordigers' uit tekst 1
- de omschrijving van het kernconcept representativiteit

Voorbeeld van een juist antwoord:

- Het kroeshaar van de Afrikaanse poppen (r. 11-13) / de spleetogen van de Aziatische poppen (r. 14-16) is een voorbeeld van een kenmerk van (het uiterlijk van) vertegenwoordigers.
- Deze kenmerken zijn omstreden en worden aangepast aan de huidige tijd. Door de aanpassing van het uiterlijk van Afrikaanse en Aziatische poppen in Carnaval Festival zijn de kenmerken van die poppen meer een afspiegeling van de Afrikaanse en Aziatische groepen mensen die worden vertegenwoordigd door deze poppen. Daardoor wordt de attractie als geheel meer een afspiegeling van alle groepen in de samenleving / van alle groepen die naar De Efteling komen. Een betere/meer afspiegeling betekent een hogere mate van representativiteit.

2.

een juist antwoord bevat:

een redenering dat een aanpassing van de poppen in de attractie Carnaval Festival kan zorgen voor een verandering in de socialisatie van kinderen, met gebruik van:

- het eerste deel van de omschrijving van het kernconcept socialisatie (het proces van overdracht en verwerving van de cultuur van de groep(en) en de samenleving waar mensen toe behoren)
- een voorbeeld uit tekst 1

voorbeeld van een juist antwoord:

- Socialisatie gaat over de overdracht en verwerving van cultuur. Kinderen moeten zich de cultuur eigen maken van de groepen of het land waar ze bij horen. Via een attractie als Carnaval Festival wordt ook een deel van de cultuur overgedragen. Het gaat in dit geval vooral om 'voorstellingen' van hoe groepen mensen er uit zien.
- In de tekst staat dat de poppen nu nog neusringen/kroeshaar hebben of spleetogen/ lange voortanden (r. 11 – 16). Dit is een hele ouderwetse voorstelling / voorstelling gebaseerd op stereotypen. Als kinderen deze voorstelling zien, verwerven ze dit beeld over die groepen. Maar als je Afrikaanse en Aziatische groepen met modernere kenmerken laat zien, verwerven kinderen juist dit andere beeld. Door de aanpassing van de attractie maken krijgen kinderen dus een andere voorstelling van deze groepen overgedragen dan voorheen. En omdat socialisatie gaat over de overdracht/verwerving van cultuur betekent dit dus ook een verandering in de socialisatie.

3.

een juist antwoord bevat:

een redenering dat de aanpassing van de attractie Carnaval Festival de sociale cohesie bevordert, met gebruik van:

- een voorbeeld uit tekst 1
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept sociale cohesie dan 'het gevoel een groep te zijn, lid van een gemeenschap'

voorbeeld van een juist antwoord:

- Op dit moment roept de attractie op dat verschillende groepen mensen niet gelijk zijn aan elkaar. Dat kun je in de tekst zien aan dat er ophef is over het al dan niet racistische en kwetsende karakter van de attractie (r. 19-21).
- Als groepen mensen het idee hebben dat ze achtergesteld worden/ongelijk zijn aan elkaar draagt dit niet bij aan het aangaan van bindingen met mensen uit groepen die beter voorgesteld worden in de attractie. Door de aanpassing voelen nu gekwetste groepen zich misschien meer serieus genomen/ voelen verschillende groepen meer dat ze gelijk zijn aan elkaar. Dit kan ertoe leiden dat deze groepen eerder naar elkaar toetrekken en relaties met elkaar zullen aangaan. Het aantal bindingen neemt dus toe en ook de kwaliteit daarvan kan dus toenemen. (En misschien leidt dit er op termijn ook wel toe dat zij zich meer verantwoordelijk voelen voor elkaars welzijn)

4.

een juist antwoord bevat:

een uitleg waarom een lid van actiegroep SOS kan vinden dat de attractie Monsieur Cannibale de sociale ongelijkheid in stand houdt, met gebruik van:

- een uitspraak uit tekst 1 van actiegroep SOS
- een reden waarmee wordt aangegeven of het in tekst 1 gaat om aangeboren of niet aangeboren verschillen tussen mensen
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept sociale ongelijkheid dan 'verschillen tussen mensen in al dan niet aangeboren kenmerken'

voorbeeld van een juist antwoord:

- In 2016 was er al ophef over het racistische en kwetsende karakter van Monsieur Canibale. Actiegroep SOS schreef toen een brief waarin werd bedreigd met acties in het park als 'de onderdrukkende stereotypingen niet verdwijnen' (r. 25 – 27).
- De attractie Monsieur Canibale beeldt Afrikanen kwetsend en stereotiep uit als 'kannibalen'. Hierbij wordt vooral ingespeeld op de huidskleur van Afrikanen en daarmee worden vooral aangeboren verschillen tussen mensen benadrukt.
- Hiermee draagt Monsieur Canibale bij aan een negatieve beeldvorming/een lagere waardering van Afrikanen. Verschillen die leiden tot een ongelijke waardering van mensen zijn en uiting van sociale ongelijkheid. Monsieur Canibale houdt deze ongelijke waardering en daarmee de sociale ongelijkheid in stand, zo zal het lid van actiegroep SOS vinden.

Bijlage 6: opdracht 'Catalaanse onafhankelijkheid'

Vanwege auteursrechten is het artikel bij deze opdracht niet in dit verslag opgenomen. Via onderstaande weblink is het betreffende artikel te bekijken. Bij de vragen en het antwoordmodel op de volgende pagina's wordt een enkele keer verwezen naar regelnummers. Deze zijn niet te herleiden tot het oorspronkelijke artikel. Voor gebruik in de (eigen) lespraktijk is het artikel namelijk ingekort.

<https://nos.nl/artikel/2271345-megaproces-tegen-catalanen-gaat-niet-om-politieke-ideeen.html>

Tekst 1 gaat over de nasleep van het referendum dat in 2017 in Catalonië is gehouden over onafhankelijkheid van deze Spaanse regio, waarvan Barcelona de hoofdstad is. Enkele Catalaanse politici en politieke leiders zijn opgepakt omdat zij achter het organiseren van het referendum zouden zitten. Het Spaanse Openbaar Ministerie brengt hen voor de rechter.

Lees regel 1 tot en met 21 van tekst 1. Lees daarna onderstaande tekst en maak dan vraag 1 tot en met 3.

Bij een staat is sprake van een *interne* soevereine macht die: 1. regeert over een groep mensen; 2. binnen een bepaald grondgebied; 3. en daarbij het geweldsmonopolie en belastingmonopolie bezit.

Externe soevereiniteit betekent dat het staatsgezag niet ondergeschikt is aan het gezag van andere staten.

1.

Leg uit dat de *interne* soevereine macht van de Spaanse regering onder druk staat. Gebruik in je uitleg:

- een gegeven uit regel 1 tot en met 21 van tekst 1 (inclusief noot 1);
- een gegeven uit het stukje tekst over soevereiniteit dat boven deze vraag staat.

2.

Leg uit dat het bestuur van Catalonië niet beschikt over *externe* soevereiniteit. Gebruik in je uitleg:

- een gegeven uit regel 1 tot en met 21 van tekst 1;
- een gegeven uit het stukje tekst over soevereiniteit dat boven vraag 1 staat.

3.

Beredeneer dat het proces van staatvorming binnen Spanje nog volop gaande is. Gebruik in je redenering:

- een gegeven uit je antwoord op vraag 1;
- een gegeven uit je antwoord op vraag 2;
- de omschrijving van het kernconcept institutionalisering.

Gebruik tekst 1 bij vraag 4 en 5.

4.

Beredeneer dat de politieke socialisatie van jongeren in Nederland anders zal verlopen dan de politieke socialisatie van jongeren in Catalonië. Gebruik in je redenering:

- het element 'overdracht en verwerving van de politieke cultuur van de *samenleving*' uit de omschrijving van het kernconcept politieke socialisatie;
- een zelf gekozen kenmerk van de Nederlandse politieke cultuur;
- een socialisator uit tekst 1;
- een ander gegeven uit tekst 1.

5.

In regel 50 wordt gesproken over het Spaanse hooggerechtshof. Dit hof kan beschouwd worden als een politieke institutie. Leg uit waarom. Gebruik in je uitleg:

- de rol die het Hoogerechtshof in deze situatie speelt bij het 'reguleren van gedrag rond politieke machtsuitoefening';
- een reden waarmee je aangeeft of er daarbij meer sprake is van een 'complex van *informele of geformaliseerde* regels.

Antwoordmodel

1.

een juist antwoord bevat:

een uitleg dat de interne soevereine macht van de Spaanse regering onder druk staat, met gebruik van:

- een gegeven uit regel 1 tot en met 21 van tekst 1 (inclusief noot 1)
- een gegeven uit het stukje tekst over soevereiniteit dat boven vraag 1 staat

voorbeeld van een juist antwoord:

- De interne soevereiniteit van de Spaanse regering staat onder druk omdat de Catalanen een referendum hebben gehouden over de onafhankelijkheid van Catalonië / de Catalaanse bevolking in meerderheid voor zelfstandigheid is.
- Dit betekent dat de meerderheid van deze regio vindt dat de Spaanse regering eigenlijk niet accepteert dat de Spaanse regering over hen regeert en/of dat de Spaanse regering niets/minder te zeggen heeft over wat er op hun grondgebied gebeurt.

2.

een juist antwoord bevat:

een uitleg dat het bestuur van Catalonië niet beschikt over externe soevereiniteit, met gebruik van:

- een gegeven uit regel 1 tot en met 21 van tekst 1
- een gegeven uit het stukje tekst over soevereiniteit dat boven vraag 1 staat

voorbeeld van een juist antwoord:

- Het Catalaanse bestuur heeft geen externe soevereiniteit omdat de Spaanse regering na het referendum over onafhankelijkheid het bestuur van de deelstaat Catalonië tijdelijk heeft overgenomen (r. 16-18).
- Hieraan kun je zien dat het gezag van het bestuur van Catalonië ondergeschikt is aan dat van Spanje.

3.

een juist antwoord bevat:

een redenering dat het proces van staatsvorming binnen Spanje nog volop gaande is, met gebruik van:

- een gegeven uit het antwoord op vraag 1
- een gegeven uit het antwoord op vraag 2
- de omschrijving van het kernconcept institutionalisering

voorbeeld van een juist antwoord:

- Het proces van staatsvorming binnen Spanje is nog volop gaande omdat een (meerderheid van een) deelstaat (Catalonië) niet accepteert dat de Spaanse regering over hen regeert. De interne soevereiniteit van de Spaanse regering wordt dus niet overal geaccepteerd.
- Aan de andere kant leidt het feit dat de meerderheid van Catalonië zelfstandigheid wil er niet zomaar toe dat het bestuur van de Catalanen als extern soeverein wordt beschouwd. Spanje grijpt namelijk in en neemt het bestuur over na het referendum over zelfstandigheid.
- Er is dus een flinke strijd gaande binnen Spanje over welk gebied nou wel of niet hoort tot de Spaanse staat. Heel veel vastgelegde regels en gedragspatronen die eerder duidelijk waren, zoals welk bestuur waarover beslist/of een deelstaat zomaar een eigen referendum mag uitspreken/of politieke leiders uit een deelstaat een referendum over zelfstandigheid mogen uitspreken, staan dus ook ter discussie. Dit gaat over institutionalisering en staatsvorming gaat over de institutionalisering van politieke macht tot een staat.

4.

een juist antwoord bevat:

een redenering dat de politieke socialisatie van jongeren in Nederland anders zal verlopen dan de politieke socialisatie van jongeren in Catalonië, met gebruik van:

- het element 'overdracht en verwerving van de politieke cultuur van de samenleving' uit de omschrijving van het kernconcept politieke socialisatie
- een zelf gekozen kenmerk van de Nederlandse politieke cultuur
- een socialisator uit tekst 1
- een ander gegeven uit tekst 1

voorbeeld van een juist antwoord:

- De politieke socialisatie van jongeren in Nederland zal anders verlopen dan die van jongeren in Catalonië omdat Catalonië een hele andere politieke cultuur kent dan Nederland en omdat jongeren dus ook andere politieke waarden, normen of opvattingen krijgen overgedragen. In Catalonië groeien jongeren op met het idee dat het normaal is dat veel mensen voor onafhankelijkheid van Spanje zijn.
- Dergelijke opvattingen kom je in Nederland niet/nauwelijks tegen. Hier is de politieke cultuur veel meer op samenwerken gericht.
- Opvattingen over (een referendum over) onafhankelijkheid worden onder meer door Catalaanse politici / politieke leiders geuit (r. 1-6).
- Deze politici / leiders hebben als socialisator invloed op de opvattingen die jongeren in Catalonië krijgen overgedragen.

5.

een juist antwoord bevat:

een uitleg dat het Spaanse hooggerechtshof kan worden beschouwd als een politieke institutie, met gebruik van:

- de rol die het hooggerechtshof in deze situatie speelt bij het 'reguleren van gedrag rond politieke machtsuitoefening'
- een reden waarmee wordt aangegeven of er bij de rol die het hooggerechtshof speelt meer sprake is van een complex van informele of geformaliseerde regels

voorbeeld van een juist antwoord:

- Een politieke institutie reguleert het gedrag van mensen rond politieke machtsuitoefening. In deze situatie doet het Spaanse Hooggerechtshof dat ook. Het Hof kan en mag uitspraak doen over de vraag of Catalaanse nationalistengestraft moeten worden voor hun aandeel in het organiseren van het referendum. Daarmee geeft het Hof ook aan wat de grenzen zijn van politieke machtsuitoefening van Catalaanse nationalistengestraft moeten worden voor hun aandeel in het organiseren van het referendum. Daarmee geeft het Hof ook aan wat de grenzen zijn van politieke machtsuitoefening van Catalaanse nationalistengestraft moeten worden voor hun aandeel in het organiseren van het referendum.
- Bij wat het hooggerechtshof doet is meer sprake van geformaliseerde regels. Het gaat om een de rechterlijke macht binnen een land. Uitspraken die zij mogen doen maar ook hoe zij zelf moeten werken is allemaal vastgelegd in wetten en regels. Dergelijke wetten en regels zijn ook onderdeel van een politieke institutie.

Bijlage 7: opdracht 'erkenning levenloos geboren kind'

Vanwege auteursrechten is het artikel bij deze opdracht niet in dit verslag opgenomen. Via onderstaande weblink is het betreffende artikel te bekijken. Bij de vragen en het antwoordmodel op de volgende pagina's wordt een enkele keer verwezen naar regelnummers. Deze zijn niet te herleiden tot het oorspronkelijke artikel. Voor gebruik in de (eigen) lespraktijk is het artikel namelijk ingekort.

<https://nos.nl/artikel/2270352-morgen-drinken-we-champagne-want-ons-kind-wordt-eindelijk-erkend.html>

Lees tekst 1 en maak dan de onderstaande vragen.

1.

Je komt met twee vrienden te spreken over het artikel dat in tekst 1 staat. Eén van je vrienden zegt: 'dit versterkt vooral de sociale cohesie binnen gezinnen of stellen waar een levenloos kind is geboren'. Je andere vriend zegt: 'nee joh, dit versterkt vooral de sociale cohesie tussen de gezinnen of stellen waar een levenloos kind is geboren'.

Hoe kijk jij hier tegenaan, versterkt de mogelijkheid om een levenloos geboren kind te registreren vooral de sociale cohesie *binnen* gezinnen/stellen of *tussen* gezinnen/stellen? Leg jouw opvatting uit. Gebruik in je uitleg:

- een voorbeeld uit tekst 1 dat pleit voor versterking van sociale cohesie *binnen* gezinnen/stellen;
- een voorbeeld uit tekst 1 dat pleit voor versterking van sociale cohesie *tussen* gezinnen/stellen;
- het element 'de mate van verantwoordelijkheid voor elkaars welzijn' uit de omschrijving van het kernconcept sociale cohesie;
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept sociale cohesie.

2.

Met name Natasja Geyteman heeft zich ingezet voor de inschrijving van levenloos geboren kinderen bij de Basisregistratie Personen (BRP). Als moeder van een levenloos geboren kind zal dit ongetwijfeld een emotioneel proces voor haar geweest zijn. Toch moet zij ook heel rationeel gehandeld hebben om de inschrijving van levenloos geboren kinderen gerealiseerd te krijgen. Leg uit waarom. Gebruik in je uitleg:

- de betekenis van het begrip 'effectief' uit de omschrijving van het kernconcept rationalisering;
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept rationalisering;
- een voorbeeld uit tekst 1

3.

Het is vanaf nu dus mogelijk dat ouders hun levenloos geboren kind kunnen inschrijven in de Basisregistratie Personen (BRP). Deze mogelijkheid is te beschouwen als een sociale institutie. Leg uit waarom. Gebruik in je uitleg:

- de omschrijving van het kernconcept sociale institutie;
- een andere sociale institutie die je kunt afleiden uit tekst 1;
- een politieke institutie die nodig is geweest om deze mogelijkheid voor ouders van levenloos geboren kinderen voor elkaar te krijgen.

Antwoordmodel

1.

een juist antwoord bevat:

een uitleg van de eigen opvatting dat de mogelijkheid om een levenloos geboren kind te registreren vooral de sociale cohesie *binnen* gezinnen/stellen of *tussen* gezinnen/stellen versterkt, met gebruik van:

- een voorbeeld uit tekst 1 dat pleit voor versterking van sociale cohesie binnen gezinnen/stellen
- een voorbeeld uit tekst 1 dat pleit voor versterking van sociale cohesie tussen gezinnen/stellen
- het element 'de mate van verantwoordelijkheid voor elkaars welzijn' uit de omschrijving van het kernconcept sociale cohesie
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept sociale cohesie

voorbeeld van een juist antwoord:

- Ik denk dat dit vooral de sociale cohesie binnen gezinnen/stellen versterkt omdat de meeste gezinnen/stellen vooral bij hun eigen levenloos geboren kind betrokken zijn en de emoties die daarover binnen het eigen gezin leven. Dat zie je in de tekst ook terug aan uitspraken als 'Pietje bijschrijven in ons BRP. Ons gezin op papier ook compleet' (r. 42-45).
- Het is vooral iets van een gezin zelf en uit dit soort uitspraken kun je ook afleiden dat het gevoel met het eigen gezin een groep te zijn, versterkt wordt.
- De tekst laat ook zien dat er tussen gezinnen/stellen meer contact is. Zo zegt Natasja Geyteman: 'met die gezinnen heb ik ook contact en het doet me veel om te merken hoe enthousiast iedereen is' (r. 25-28).
- In de zin ervoor wordt echter duidelijk dat dit contact voortkomt uit de acties om deze mogelijkheid van inschrijven voor elkaar te krijgen. Dat hangt dus samen met deze (tijdelijke) samenwerking. Wel kan het zo zijn dat als een gezin of stel rond het inschrijven bijvoorbeeld emotionele problemen krijgt omdat ze alles weer opnieuw beleven, lotgenoten dan eerder klaarstaan omdat ze zich verantwoordelijk zijn gaan voelen voor elkaars welzijn. Ik denk alleen dat dit meer uitzondering en tijdelijk zal zijn.

2.

een juist antwoord bevat:

een uitleg dat Natasja Geyteman rationeel gehandeld heeft bij haar inzet om de inschrijving van levenloos geboren kinderen te realiseren, met gebruik van:

- de betekenis van het begrip 'effectief' uit de omschrijving van het kernconcept rationalisering
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept rationalisering
- een voorbeeld uit tekst 1

voorbeeld van een juist antwoord:

- Je verandert niet zomaar een maatregel/procedure op landelijk niveau. Om dit te bereiken moet je effectief te werk gaan. Effectief betekent doelgericht werken.
- Dit heeft Natasja bijvoorbeeld gedaan door te zorgen dat ze echt bij de personen terecht is gekomen die er iets over te zeggen hebben of er iets aan kunnen doen. Zo heeft ze een petitie aangeboden aan minister Plasterk van Binnenlandse Zaken en zij heeft hem ook persoonlijk gesproken over deze zaak (r. 68-73).

- Natasha heeft door dit soort acties de hele situatie rondom het realiseren van de inschrijving van levenloos geboren kinderen ook meer voorspelbaar en beter beheersbaar gemaakt, omdat dit probleem nu meer/beter gezien werd door mensen die beslissen en dus belangrijker werd. Dat is ook een uiting van rationalisering en verhoogt de kans op succes in deze situatie.

3.

een juist antwoord bevat:

een uitleg dat de mogelijkheid om levenloos geboren kinderen in te kunnen schrijven in de Basisregistratie Personen (BRP) een sociale institutie is, met gebruik van:

- de omschrijving van het kernconcept sociale institutie
- een andere sociale institutie die je kunt afleiden uit tekst 1
- een politieke institutie die nodig is geweest om deze mogelijkheid voor ouders van levenloos geboren kinderen voor elkaar te krijgen

voorbeeld van een juist antwoord:

- De (uitbreiding van de) mogelijkheid om een levenloos geboren kind in te kunnen schrijven in de BRP is een voorbeeld van een sociale institutie omdat het hier gaat om een geformaliseerde regel die het gedrag van mensen en hun onderlinge relaties reguleert. Mensen die hiermee te maken hebben weten nu dat deze mogelijkheid er is en hoe ze er gebruik van moeten maken. Mensen die er niet mee te maken hebben maar er helaas in de toekomst mee geconfronteerd worden, zullen dan via bijvoorbeeld een huisarts of de gemeente op de hoogte worden gesteld. Dat wordt bedoeld met dat het gedrag van mensen en hun onderlinge relaties worden gereguleerd.
- Al met al is dit een belangrijk besluit voor betrokken gezinnen (r. 19). Een gezin is een ander voorbeeld van een sociale institutie.
- Een politieke institutie zoals bijvoorbeeld de Tweede Kamer of een ander politiek orgaan dat kan beslissen over de invoering van een dergelijke (maat)regel/procedure is nodig om dit voor elkaar te krijgen. In een samenleving kunnen mensen dit immers niet zomaar onderling regelen, dat loopt via politieke weg.

Bijlage 8: opdracht 'George Clooney en de sultan van Brunei'

Vanwege auteursrechten is het artikel bij deze opdracht niet in dit verslag opgenomen. Via onderstaande weblink is het betreffende artikel te bekijken. Bij de vragen en het antwoordmodel op de volgende pagina's wordt een enkele keer verwezen naar regelnummers. Deze zijn niet te herleiden tot het oorspronkelijke artikel. Voor gebruik in de (eigen) lespraktijk is het artikel namelijk ingekort.

<https://nos.nl/artikel/2278129-george-clooney-boycot-chique-hotels-van-homohatende-sultan.html>

Inleiding

Brunei is een land in Zuidoost-Azië dat geregeerd wordt door een sultan. Dit land kent islamitisch recht, de sharia. De sultan wil de sharia wetgeving uitbreiden en de doodstraf invoeren voor homo's en mensen die overspel plegen. Filmster George Clooney roept mensen daarom op om de luxe hotels die de sultan bezit, te boycotten.

Lees tekst 1 en maak daarna vraag 1 tot en met 4.

1.

Leg uit dat in tekst 1 het proces van globalisering te herkennen is. Gebruik in je uitleg:

- een voorbeeld uit tekst 1;
- het element/begrip 'afhankelijkheden' uit de omschrijving van het kernconcept globalisering;
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept globalisering.

2.

In regel 37 van tekst 1 gebruikt Clooney het woord mensenrechtenschendingen. Leg uit wat de mensenrechtenschendingen waarop Clooney doelt kunnen betekenen voor het democratiseringsproces van homo's in Brunei. Gebruik in je uitleg:

- een voorbeeld uit tekst 1 dat verwijst naar de mensenrechtenschendingen waar Clooney over spreekt;
- het element 'verandering van machts- en gezagsverhoudingen' uit de omschrijving van het kernconcept democratisering;

3.

Een element uit de omschrijving van het kernconcept identiteit is: *'het beeld dat iemand van zichzelf heeft'*. Beredeneer dat de ontwikkelingen in Brunei negatieve gevolgen kunnen hebben voor de persoonlijke identiteit van homo's in dat land.

Gebruik in je redenering:

- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept identiteit dan hierboven is genoemd;
- de betekenis van het begrip sociale identificaties.

4.

Zou de oproep van George Clooney om de hotels van de sultan van Brunei te boycotten volgens jou effect kunnen hebben? Leg uit wat jij denkt. Gebruik in je uitleg:

- een belemmerende factor die je kunt ontleen aan regel 42 tot en met 46 uit tekst 1;
- een bevorderende factor die je kunt ontleen aan regel 47 tot en met 53 uit tekst 1;
- het begrip 'belangen';
- de omschrijving van het kernconcept samenwerking.

Antwoordmodel

1.

een juist antwoord bevat;

een uitleg dat in tekst 1 het proces van globalisering te herkennen is, met gebruik van:

- een voorbeeld uit tekst 1
- het element/begrip 'afhankelijkheden' uit de omschrijving van het kernconcept globalisering
- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept globalisering

voorbeeld van een juist antwoord:

- In tekst 1 is te lezen dat de Sultan van Brunei luxe hotels heeft op veel meerdere plekken in de wereld, zoals Parijs, Londen en de VS (r. 1 – 5).
- Dit betekent dat klanten uit veel verschillende landen die van deze luxe hotels gebruik moeten maken afhankelijk zijn van de sultan.
- Deze afhankelijkheden doen zich dus voor over zeer grote afstanden en gaan over landsgrenzen heen en daarom is globalisering te herkennen in deze tekst.

2.

een juist antwoord bevat;

een uitleg die duidelijk maakt wat de mensenrechtenschendingen waarop George Clooney doelt kunnen betekenen voor het democratiseringsproces van homo's in Brunei, met gebruik van:

- een voorbeeld uit tekst 1 dat verwijst naar de mensenrechtenschendingen waar Clooney over spreekt
- het element 'verandering van machts- en gezagsverhoudingen' uit de omschrijving van het kernconcept democratisering

voorbeeld van een juist antwoord:

- Clooney doelt met mensenrechtenschendingen waarschijnlijk op het feit dat mensen die niets verkeers doen, gestenigd of gezeseld kunnen worden, alleen omdat ze uiting geven aan hun seksuele geaardheid. Dit is wat er nu aan de hand is in Brunei na de invoering van de doodstraf voor homo's.
- Deze mensenrechtenschendingen betekenen waarschijnlijk een stilstand of achteruitgang van het democratiseringsproces voor homo's in Brunei. De machts- en gezagsverhoudingen zullen ten nadele van hen veranderen. Iemand die zijn/haar seksuele geaardheid al moet verzwijgen of daar heel voorzichtig mee moet omgaan zal steeds minder mogelijkheden hebben om iets af te dwingen of zijn/haar stem te laten horen.

3.

een juist antwoord bevat;

een redenering dat de ontwikkelingen in Brunei negatieve gevolgen kunnen hebben voor de persoonlijke identiteit van homo's, met gebruik van:

- een ander element uit de omschrijving van het kernconcept identiteit dan 'het beeld dat iemand van zichzelf heeft
- de betekenis van het begrip sociale identificaties

voorbeeld van een juist antwoord:

- De ontwikkelingen in Brunei kunnen negatieve gevolgen voor de persoonlijke identiteit van homo's hebben omdat zij hun zelfbeeld, iets dat ze beschouwen als kenmerkend voor zichzelf, niet zomaar meer kunnen uitdragen en voorhouden aan anderen. Anders gesteld, zij zullen zich meer en meer anders moeten voordoen dan zij zijn.
- Daar kan bij komen dat niet-homo's uit angst misschien zullen oppassen om gezien of geassocieerd te worden met homo's. Zij identificeren zich dus minder met homo's maar met andere groepen. Dit soort sociale identificaties kunnen homo's nog meer isoleren en dit kan de negatieve gevolgen voor hun identiteit verder versterken.

4.

een juist antwoord bevat;

een uitleg van de eigen opvatting over het effect van de oproep van George Clooney om de hotels van de sultan van Brunei te boycotten, met gebruik van:

- een belemmerende factor die je kunt ontleen aan regel 42 tot en met 46
- een bevorderende factor die je kunt ontleen aan regel 47 tot en met 53
- het begrip 'belangen'
- de omschrijving van het kernconcept samenwerking

voorbeeld van een juist antwoord:

- Ik denk dat het heel moeilijk is om een effectieve boycot voor elkaar te krijgen. In regel 42-46 geeft Clooney zelf al aan dat het risico is dat bedrijven als banken en financiers 'de andere kant op zullen kijken'.
- Dit heeft alles te maken met de belangen (voordelen) die zij hebben bij zaken doen in Brunei, bijvoorbeeld als de sultan weer wil investeren in hotels in andere landen.
- Omdat iedereen andere belangen heeft zal het moeilijk zijn om een gemeenschappelijk doel te vinden en als dat al lukt, om het handelen van bedrijven, landen en/of belangrijke personen op elkaar af te stemmen.
- Hoopgevend is wel dat de plannen internationaal tot bezorgdheid leiden, bijvoorbeeld bij het Europees Parlement en bij de Britten. Omdat Brunei tot 1984 een Brits protectoraat was voelen zij misschien ook nog extra verantwoordelijkheid voor dit land. Maar al met al denk ik dat het moeilijk is om via een boycot van de hotels van de sultan effect te hebben. Ik vrees dat met de tijd mensen Brunei weer vergeten en zich richten op wat er dan in het nieuws is.