

Leren denken met concepten uit het
maatschappijwetenschappenpro-
gramma

C. van Kesteren
studentnummer: 2803003

Fontys Hogeschool Tilburg
Master Leraar Maatschappijleer
Begeleider: R. van der Boorn

25 juni 2019

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Samenvatting	6
1 Doelstelling van het onderzoek	8
1.1 Verlegenheidssituatie	8
1.2 Doelstelling van het onderzoek	12
2 Onderzoeksvraag	13
3 Methode van onderzoek	14
4 Theoretisch kader	15
4.1 Denkvaardigheden en concept-context-benadering bij maatschappijwetenschappen.	15
4.2 Ontwerpregels taalgericht vakonderwijs	20
5 Interventies	23
5.1 Ontwikkeling van een scaffold	23
5.2 Ontwerp van een instructiemodel	26
5.3 Effecten van de interventie	27
5.4 Sociale ongelijkheid in de context van voetbalvrouwen .	28
5.5 Concepten in de context van schoolexamens	29
6 Resultaten en conclusies	32
6.1 Resultaten sociale ongelijkheid bij voetbalvrouwen . . .	32
6.2 Resultaten toetsvragen	36
6.3 Conclusies	39
6.4 Aanbevelingen	41

7 Discussie	42
7.1 Operationalisering	42
7.2 Effectmeting	43
Bijlagen	44
A Conceptsleutelschema's en relatieschema's	44
B Lessenreeks Sociale ongelijkheid	64
B.1 Les 1: Introductie: een afscheidsfeestje	64
B.2 Les 2: maatschappelijke positie in school	65
B.3 Les 3: sociale ongelijkheid bij voetbalvrouwen	67
C Gegeven toetsen	69
D Uitwerkingen	83
D.1 De uitwerkingen	83

Voorwoord

Al jaren heb ik een enorme belangstelling voor het leerproces van leerlingen. De vraag die ik mij telkens stel is hoe ik het leren voor leerlingen eenvoudiger, overzichtelijker en efficiënter kan maken. Ik stel hierbij hoge eisen aan mijn leerlingen en natuurlijk ook aan mijzelf. Deze verwachtingen speelden een grote rol in het afstudeeronderzoek dat nu voor u ligt.

De concepten die horen bij het vak maatschappijwetenschappen worden gezien als het gereedschap waarmee leerlingen de samenleving bestuderen. De definities waarmee leerlingen moeten leren denken blijken zo gelaagd te zijn, dat chaos op de loer ligt. Met dit onderzoek hoop ik voor leerlingen en voor collega's duidelijkheid te kunnen scheppen hoe ze dit gereedschap goed kunnen gebruiken.

Veel mensen hebben mij geholpen en gestimuleerd en ik ben hen allen dankbaar. Enkele personen wil ik met name bedanken. In de eerste plaats mijn leerlingen. Zij zijn mijn inspiratiebron en hun potentie zorgt er telkens voor dat ik een betere docent wil worden. Zonder hen was ik nooit aan dit onderzoek begonnen. In de tweede plaats ben ik erg dankbaar voor de begeleiding van Rob van der Boorn. Ik ervoer telkens een gedeelde nieuwsgierigheid naar het leren van leerlingen en interesse in het vak, maar zijn kennis en ervaring overtreffen de mijne ruimschoots en hij hield mij scherp en stuurde vaak bij. Zonder hem was dit onderzoek nooit geworden wat het nu is. Ten slotte dank ik mijn vriendin. Zij toonde begrip op de juiste momenten, maar ook ongeduld op de juiste momenten. Zonder haar was dit onderzoek nooit afgekomen.

C. van Kesteren

Bunnik, 25 juni 2019

Samenvatting

In dit praktijkonderzoek heb ik onderzocht in hoeverre ik mijn leerlingen uit vier havo kan leren denken met concepten uit het nieuwe programma van maatschappijwetenschappen. Hiertoe heb ik op basis van taalgericht vakonderwijs twee interventies ontworpen. De eerste interventie bestond uit het ontwikkelen en gebruiken van twee scaffolds: een conceptsleutelschema, waarin complexe definities worden opgedeeld in kleine overzichtelijke eenheden. De tweede scaffold is een zogenaamd relatieschema, waarin de relatie tussen verschillende elementen visueel wordt weergegeven. De tweede interventie bestond uit het ontwikkelen en uitvoeren van een instructie-model waarin leerlingen stapsgewijs van dagelijks taalgebruik naar cognitief academisch taalgebruik worden begeleid, waarbij zij de definities leren gebruiken.

Na de uitvoering heb ik op drie momenten het effect gemeten: Één keer na de instructie. Dit was een formatief toetsmoment en twee keer summatief tijdens schoolexamens. Uit deze effectmeting blijkt in de eerste plaats dat leerlingen tijdens groepswork allemaal werken met het aangeleerde conceptsleutelschema. Tijdens individueel werk is dat veel minder. Daarnaast is gebleken dat leerlingen die gebruik maken van de scaffold een enigszins hoger beheersingsniveau van het denken met concepten laten zien. Het is niet duidelijk of dit een significant hoger beheersingsniveau is. Leerlingen werken niet met relatieschema's.

Het gebruik van conceptsleutelschema's is afhankelijk van de situatie. In groepsverband worden de schema's altijd gebruikt, individueel slechts door iets meer van de helft van de leerlingen. Mogelijk komt dit omdat het schema het onderling uitwisselen van denkstappen overzichtelijk maakt en vereenvoudigt. De kwaliteit van antwoorden hangt sterk af van de beheersing van de verschillende ele-

menten van een definitie. Het nadrukkelijk bespreken en uitleggen van de losse elementen en hun onderlinge relaties kan een manier zijn om het denken met concepten te verbeteren.

Het belangrijkste discussiepunt naar aanleiding van dit onderzoek is de vraag of het een hoger beheersingsniveau wordt bereikt door gebruik van de scaffold , of dat het gebruik van de scaffold afhankelijk is van het beheersingsniveau.

Hoofdstuk 1

Doelstelling van het onderzoek

1.1 Verlegenheidssituatie

Het vak maatschappijwetenschappen kent met ingang van het eind-examen 2019 een nieuw programma, dat gebaseerd is op een concept-context-benadering. Leerlingen moeten met behulp van verschillende zogenaamde hoofd- en kernconcepten in staat zijn om alle denkvaardigheden toe te passen op de hoofdconcepten en kernconcepten (College voor Toetsen en Examens, 2016a). Leerlingen moeten met deze concepten kunnen werken in situaties die ze misschien nog niet eerder tegen zijn gekomen. Als leerlingen dit kunnen dan is er sprake van transfer (Kneppers, 2007). Een belangrijk gegeven is dat de concepten waarmee leerlingen moeten leren werken door de syllabus gedefinieerd zijn. De definities zijn niet opgesteld in leerlingentaal, maar in vaktaal. Dit maakt het voor leerlingen lastig om de abstracte concepten met hun formele definities eigen te maken. Een veel gehoorde klacht onder collega's is dan ook dat leerlingen de definities niet goed leren. Onduidelijk is of leerlingen dit niet willen of niet kunnen.

Sinds 2014 heb ik op verschillende manieren geprobeerd leerlingen de kernconcepten eigen te laten maken. Ze moeten leren wat de diepere betekenis van de kernconcepten is en in staat zijn met behulp van deze concepten zich een beeld te vormen van een specifieke context en uitspraken over deze context. Na vier jaar ben ik steeds

meer gebruik gaan maken van zogenaamde taalsteun, waarover in de volgende paragraaf meer wordt geschreven. Toch ben ik nog niet tevreden. Leerlingen leren bij sociale ongelijkheid de definitie uit hun hoofd maar begrijpen niet echt de betekenis ervan. De definitie van sociale ongelijkheid luidt “Een situatie waarin al dan niet aangeboren kenmerken, consequenties hebben voor hun maatschappelijke positie en leiden tot een ongelijke verdeling van schaarse en hoog-gewaardeerde zaken, van Te vaak lees ik zinnen waaruit blijkt dat een leerling het concept nog niet goed genoeg beheerst. Ik lees dan bijvoorbeeld “Het al dan niet aangeboren kenmerk geslacht...” en “...dit leidt tot een ongelijke verdeling van een schaarse en hoog-gewaardeerde zaken, namelijk geld.” Dit gebrek aan inzicht is hardnekkig en jaarlijks terugkerend. Ik zou graag willen dat leerlingen dit beter kunnen.

Tot het artikel van Hemker & Waltman (2017) verscheen was mijn aanpak tamelijk intuïtief. Ik liet leerlingen de verschillende elementen van de definitie “koppelen” aan de context. Hoe ze dat precies moesten doen was ook voor mijzelf niet helemaal duidelijk. Later ben ik de definities op gaan delen in stukjes, waarbij ik leerlingen de verschillende stukjes liet koppelen aan de context. In de praktijk kwam het er op neer dat leerlingen bij het beantwoorden van verschillende vragen of bij het maken van opdrachten de hele definitie van het te gebruiken concept opschreven en hun antwoord formuleerden waarbij zij probeerden verschillende elementen aan de context konden koppelen. Soms zag ik dat een leerling het concept echt goed begreep, soms wat minder, maar ik kon niet goed beschrijven of uitleggen waaruit dat verschil bestond.

Hoewel ik leerlingen hard zie denken over antwoorden, heb ik nog vaak het idee dat zij vooral nadenken over hoe ze het antwoord goed op moeten schrijven, maar ik krijg niet de indruk dat ze een gestructureerde of planmatige aanpak hanteren om tot een antwoord te komen.

Tijdens mijn studie leraar maatschappijleer heb ik kennisgemaakt met nieuwe didactische inzichten die gebaseerd zijn op taalgericht vakonderwijs (TVO). Dit heeft er toe geleid dat ik leerlingen steun probeer te bieden door de definities van de kernconcepten te schematiseren. Deze schema's zijn te beschouwen als scaffolds: steun die tijdelijk en procesgericht is. (Wood et al., 1976; Hajer et al., 2015).

Concept		
<i>Element</i>		<i>Bron</i>
-	→	-
-	→	-
-	→	-

Figuur 1.1: Een leeg conceptsleutelschema, waarin elementen van de definitie gekoppeld kunnen worden aan een bron.

Macht

is het vermogen om hulpbronnen in te zetten om bepaalde doelstellingen te bereiken en de handelingsmogelijkheden van anderen te beperken of te vergroten.

Figuur 1.2: De definitie van het kernconcept macht.

In de eerste plaats heb ik enkele definities die ik eerder in stukken heb geknipt in zo'n schema gezet dat het voor leerlingen makkelijk is om deze elementen te koppelen aan een bron (zie figuur 1.1).

In de tweede plaats heb ik leerlingen verbanden (vaak oorzaak-gevolg-relaties) laten leggen tussen de verschillende elementen en dit schematisch weer laten geven. Deze tweede vorm van schematiseren is met name belangrijk bij de langere en complexere definities.

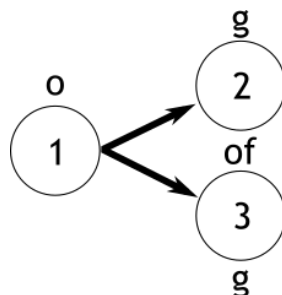
In figuren 1.3 tot en met 1.5 is een uitgewerkt voorbeeld te zien voor het kernconcept macht. In dit voorbeeld zijn de elementen gekoppeld aan een context (figuur 1.3). Door gebruik te maken van een oorzaak-gevolg-schema (figuur 1.4) kan een leerling een antwoord formuleren (figuur 1.5).

Leerlingen vinden de vorm van schematiseren zoals gepresenteerd in figuur 1.3 erg handig. Het helpt ze om goede delen uit een bron te selecteren. Het schematisch weergeven van de relaties tussen de elementen vinden ze lastiger, maar is ook iets waarvan sommige leerlingen aangeven dat het hen helpt de definities te begrijpen. Wat deze vorm van schematiseren lastiger maakt is dat niet alle definities in oorzaak-gevolg schema's zijn te zetten.

Hoewel ik het gebruik van de conceptsleutelschema's wel een on-

Macht	
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 hulpbronnen	→ docent geeft een gele kaart
2 doelstellingen	→ rust in de klas doordat de leerling weg is
3 handelingsmogelijkheden	leerling moet nakomen en mag niet naar huis

Figuur 1.3: Een ingevuld schema voor het kernconcept macht, fictief voorbeeld.



Figuur 1.4: Een oorzaak-gevolg-schema voor het kernconcept macht, op basis van de elementen beschreven in figuur 1.3.

In dit voorbeeld herken ik het kernconcept macht, want de docent zet de *hulpbron* gele kaart in om de *handelingsmogelijkheden* van de leerling te verkleinen. De leerling moet namelijk nakomen en kan niet naar huis. Ook bereikt de docent hiermee zijn *doelstelling*, namelijk een rustige klas.

Figuur 1.5: Een voorbeeldantwoord gebaseerd op figuur 1.3 en 1.4.

derdeel van mijn lessen heb gemaakt, ontbreekt een uitgewerkt geheel, waarin ik alle concepten heb uitgewerkt. Het gebruik van de relatieschema's heb ik slechts enkele malen geprobeerd. In lessen waarin ik heb geoefend met het gebruik van deze laatste schema's noemde ik deze schema's nog oorzaak-gevolg-schema's omdat ik begonnen ben met deze schema's bij definities waar ik een causale relatie in herkende.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

Zoals duidelijk is geworden in de beschrijving van mijn verlegenheidssituatie valt het niet mee om leerlingen de concepten aan te leren en ik vraag mij af of het me echt lukt ervoor te zorgen dat leerlingen de concepten gaan zien als denkgereedschap. Toch is dit wel wat ik ambieer met mijn leerlingen, zeker omdat dit zo geformuleerd is in de syllabus (College voor Toetsen en Examens, 2016a).

Ik streef naar een situatie waarin leerlingen aantoonbaar in staat zijn te denken met behulp van de hoofd- en kernconcepten die in het programma staan.

In gesprekken met docenten die met dit vak werken blijkt dat het aanleren en leren denken met de concepten een herkenbaar probleem is.

Hoofdstuk 2

Onderzoeksvraag

De eerder beschreven doelstelling leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik havoleerlingen leren denken met behulp van de hoofden kernconcepten van het nieuwe maatschappijwetenschappenprogramma?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik de volgende deelvragen:

1. Welke relatie is er tussen hogere denkvaardigheden en de concept-context-benadering van maatschappijwetenschappen?
2. Welke ontwerpregels hanteert taalgericht vakonderwijs?
3. Welke interventie kan ik ontwerpen zodat leerlingen de definities goed kunnen ontleden?
4. Welk effect heeft het gebruik van deze interventie op het conceptuele beheersingsniveau van leerlingen?

De eerste en tweede deelvragen kan ik beantwoorden op basis van literatuuronderzoek. Dit zal dan ook mijn theoretisch kader vormen. Op grond van mijn theoretisch kader zal ik de derde deelvraag beantwoorden. Ten slotte zal ik de interventie toepassen en het effect analyseren. De uitwerking hiervan volgt in hoofdstuk 3.

Hoofdstuk 3

Methode van onderzoek

In het hiernavolgende deel werk ik twee deelvragen uit. Het antwoord op deze vragen vormt mijn theoretisch kader. Op basis van deze deelvragen zal ik de derde deelvraag uitwerken. Het antwoord op deze derde deelvraag leidt tot een interventie aan de hand waarvan leerlingen in een nieuwe context kunnen demonstreren in hoeverre zij in staat zijn te denken met een kernconcept. Vervolgens beschrijf ik hoe ik dit wil testen in de praktijk, wat leidt tot een antwoord op de vierde deelvraag.

Het ontwerpen van de interventie bestaat uit meerdere onderdelen. In de eerste plaats zal ik een scaffold ontwerpen, waarna ik een instructiemodel ontwerp om een concept te behandelen. In hoofdstuk 5 werk ik dit verder uit.

Hoofdstuk 4

Theoretisch kader

De eerste twee deelvragen uit het voorgaande hoofdstuk vormen mijn theoretisch kader. De onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen die in hoofdstuk 2 zijn geformuleerd kennen twee belangrijke elementen. In dit hoofdstuk bespreek ik eerst het concept *scaffolding*. Ik ga in dit deel in op de oorsprong van het concept, de functie van *scaffolding* en verschillende soorten *scaffolds*. Ook zal ik deze uiteenzetting koppelen aan mijn lespraktijk. In het tweede deel ga ik in op beheersingsniveaus van concepten en dan met name voor het vak maatschappijwetenschappen. Ik laat zien wat de relevantie van de beheersingsniveaus is voor mijn leerlingen en koppel een model aan mijn lespraktijk.

4.1 Denkvaardigheden en concept-contextbenadering bij maatschappijwetenschappen.

In de syllabus maatschappijwetenschappen worden denkvaardigheden uitgebreid beschreven (CvTE, 2016e,b). De herziene taxonomie van Bloom wordt gebruikt (Krathwohl, 2002) en er worden voorbeelden gegeven van het gebruik van deze denkvaardigheden bij het vak maatschappijwetenschappen. Deze denkvaardigheden geven aan op welke manier leerlingen vakspecifieke kennis en vaardigheden moeten kunnen gebruiken. In figuur 4.1 op pagina 16 worden enkele voorbeelden uit de syllabus weergegeven.

<i>Denkvaardigheid</i>	<i>Voorbeeld</i>
Memoriseren	Hoofdconcepten en kernconcepten herkennen in bronmateriaal.
Begrijpen	Informatie in bronmateriaal classificeren naar kern- en hoofdconcepten.
Toepassen	n.v.t.
Analyseren	In bronmateriaal relevante informatie over gedragingen, opvattingen, emoties, (kenmerken van) maatschappelijke verschijnselen en ontwikkelingen die met kern- en hoofdconcepten samenhangen, onderscheiden van irrelevante informatie.
Evalueren	Redeneringen met betrekking tot kern- en hoofdconcepten en contextkennis beoordelen op juistheid en interne consistentie en dat oordeel onderbouwen met argumenten.
creëren	Het schrijven van een ingezonden brief met gebruikmaking van zelf te selecteren hoofd- en kernconcepten.

Figuur 4.1: *Denkvaardigheden en een deel van voorbeelduitwerkingen (College voor Toetsen en Examens, 2016b).*

Volgens Boxtel et al. (2017) staat een vakspecifieke uitwerking nog in de kinderschoenen. In deze bundel wordt de denkvaardigheid “verbanden leggen” nader uitgewerkt in een cognitief model, waarin een drietal verschillende deelvaardigheden wordt omschreven. In een ander onderzoek werken Hemker & Waltman (2017) de denkvaardigheid “analyseren” uit. Volgens Hemker & Waltman (2017) moeten leerlingen de concepten op drie niveaus beheersen:

Leerlingen kunnen het verband tussen een abstract concept en een concreet voorbeeld uitleggen door

1. concrete gegevens in de context te selecteren. Daarmee laten leerlingen zien dat zij het concept kunnen herkennen;
2. relevante elementen (delen) uit de omschrijving van het concept te selecteren. Daarmee laten zij zien dat ze het concept kennen en daarin voor de context relevante eigenschappen kunnen onderscheiden;
3. die elementen in onderlinge samenhang te beschrijven met behulp van de concrete gegevens. Daarmee laten zij zien dat ze het concept kunnen toepassen.

In een examenvraag van Cito (2018a) wordt in een specifieke context de volgende vraag gesteld:

Op basis van regel 51 tot en met 69 van tekst 1 kan gesteld worden dat lobbyisten net als ‘zij die besluiten’ macht hebben.

- Geef een omschrijving van het kernconcept macht. Gebruik in je omschrijving de woorden ‘doelstellingen’ en ‘handelingsmogelijkheden’.
- Leg vervolgens met behulp van deze omschrijving uit dat lobbyisten net als ‘zij die besluiten’ macht hebben. Gebruik in je antwoord een machtsbron uit tekst 1.

Het bijbehorende correctievoorschrift van Cito (2018b) geeft de volgende aanwijzing:

een juist antwoord bevat:

- een omschrijving van het kernconcept macht met gebruik van de woorden ‘doelstellingen’ en ‘handelingsmogelijkheden’.
- een uitleg dat lobbyisten ook macht hebben, met gebruik van de omschrijving van het kernconcept macht en de machtsbron kennis uit tekst 1.

voorbeeld van een juist antwoord:

- Het kernconcept macht houdt in: het vermogen om hulpbronnen in te zetten om bepaalde doelstellingen te bereiken en de handelingsmogelijkheden van anderen te beperken of vergroten.
- In tekst 1 staat dat lobbyist Offermans vindt dat lobbyisten vaak meer inhoudelijke kennis hebben (r. 58) . Deze machtsbron kunnen lobbyisten inzetten om hun doelstelling, het beïnvloeden van de politieke besluitvorming ten gunste van hun cliënten, te bereiken en met hun kennis kunnen zij de keuzes (handelingsmogelijkheden) van politici beïnvloeden. Daarom hebben zij macht.

In dit voorbeeld wordt een antwoord gegeven op het hoogste beheersingsniveau. De verschillende elementen van de definitie worden met elkaar in verband gebracht, zodat een logische samenhang ontstaat.

Transfer van concepten tussen contexten

In de verlegenheidssituatie werd al vermeld dat leerlingen alle denkvaardigheden moeten kunnen toepassen op de concepten. Ze moeten met deze concepten kunnen werken in situaties die ze nog niet tegen zijn gekomen.

Kneppers (2007) veronderstelt in onderzoek dat *... een bepaalde mate van transfer in het voortgezet onderwijs mogelijk moet zijn* (Kneppers, 2007, p. 129). In haar onderzoeksopzet werken leerlingen met 'reeds behandelde' concepten. Vervolgens onderzoekt ze hoe leerlingen tot betere transfer komen: via de zogenaamde "conceptweg naar transfer" of de "contextweg naar transfer". Er zijn echter geen grote verschillen tussen beide wegen zichtbaar geworden. Zij stelt voorzichtig de vraag of het behandelen van concepten en deze later te koppelen aan contexten wel de juiste weg is (Kneppers, 2007). Deze vraag wordt deels beantwoord door Erickson et al.. Zij gebruiken de termen *topics* en concepten. Een topic is, zoals hierna te lezen is, op te vatten als een context.

Topics worden gedefinieerd als een verzameling feiten die gerelateerd zijn aan specifieke personen, plaatsen, situaties of voorwerpen. concepten worden gedefinieerd als mentale constructies die zijn afgeleid van een topic en voldoen aan de volgende criteria: tijdloos, een of twee woorden of een korte zin, universeel en abstract. To-

pics lenen zich niet voor transfer omdat ze gebonden zijn aan deze specifieke zaken. Een specifieke achterstandswijk die wordt vergeleken met een andere wijk is een context of topic. Het concept sociale ongelijkheid kan hierop worden toegepast.

Niet iedere context is even geschikt voor leerlingen. Hajer et al. (2015) zien dat schoolse contexten *minder direct, minder nabij en minder concreet* zijn. Deze moeilijke contexten kunnen het leren remmen. Het door hun samengestelde model waarin ideeën van Cummins en Gibbons zijn samengevoegd geeft een groot belang aan het direct beginnen leren vanuit contexten die de leerlingen juist veel steun geven. Na oefening kunnen contexten worden gekozen die schoolser zijn. (Hajer et al., 2015). Deze gedachte wordt ondersteund door Van der Boorn (2018) die een aantal leerprincipes formuleert om leerlingen aan het denken te zetten. Met name de leerprincipes *Geef leerlingen materiaal waarover ze na kunnen denken en Gebruik nieuw materiaal, bij toetsen, maar ook bij oefenen, anders gaan leerlingen memoriseren*. Hier wordt de nadruk gelegd op het belang van het aanbieden van contexten die nieuw zijn, in meer of mindere mate aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Ook stelt hij dat denken niet tot stand komt door de werkvorm *an sich*, maar door de combinatie van de opdrachten, gevraagde denkvaardigheden en de bijbehorende bronnen (Van der Boorn, 2018).

Relevantie voor mijn verlegenheidssituatie

Concluderend stel ik vast dat binnen het nieuwe programma maatschappijwetenschappen verwacht wordt dat leerlingen tot transfer komen. Uit onderzoek van Kneppers blijkt dat verre transfer lastig is, maar dat leerlingen wel in staat zijn tot nabije of semi-verre transfer. Het lijkt belangrijk om vanaf het begin met contexten te oefenen. Op basis van paragraaf 4.2 zou het gebruik van conceptsleutelschema's kunnen leiden tot het door Hemker & Waltman (2017) omschreven tweede beheersingsniveau en cognitieve ruimte scheppen om concepten op het derde beheersingsniveau te begrijpen

4.2 Ontwerpregels taalgericht vakonderwijs

Het idee om scaffolds te gebruiken vindt zijn oorsprong in taalgericht vakonderwijs. Taalgericht vakonderwijs (TVO) is volgens Hajer et al. (2015) een didactische visie op onderwijs die er vanuit gaat dat er een verschil is tussen dagelijks algemeen taalgebruikvaardigheid (DAT) en cognitief academische taalvaardigheid (CAT). Om de overstap te maken van DAT naar CAT kent TVO drie ankerpunten. In de eerste plaats leren leerlingen in context. De context bepaalt welke taal wordt gebruikt om denkhandelingen te beschrijven. Ook hebben leerlingen verschillende leerstijlen. Om deze twee redenen moeten leerlingen dus in verschillende contexten oefenen. In de tweede plaats is interactie vereist omdat interactie een voorwaarde is voor taalproductie. Hiermee wordt het denken van deelnemers verbonden met de contexten. Met interactie wordt bedoeld de interactie tussen docent en leerling, maar ook interactie tussen leerlingen leidt tot taalproductie. In de derde plaats is er taalsteun nodig: hulpmiddelen voor leerlingen om taal begrijpelijk te maken of het produceren van taal te bevorderen (Meestringa, 2013). Taalsteun is een vorm van scaffolding en dit concept vindt zijn oorsprong bij Vygotsky. Hij ontwikkelde een constructivistische leertheorie die er vanuit gaat dat kennis ontwikkeld wordt doordat een individu ervaringen opdoet en leert van experts. Vygotsky (1978) introduceerde hierbij het concept zone van nabije ontwikkeling (*Zone of proximal development*). Dit is de afstand tussen taken die een leerling zelfstandig kan uitvoeren en de taken die een leerling alleen kan uitvoeren onder begeleiding van een volwassene. Wood et al. (1976) noemen deze begeleiding *scaffolding*: Het bieden van tijdelijke steun die tijdelijk en procesgericht is (Hajer et al., 2015).

Er bestaan verschillende vormen van scaffolding. Hajer et al. (2015) beschrijven een door Gibbons gemaakt onderscheid tussen *designed-in scaffolding* en *interactional scaffolding*. *Designed-in scaffolding* is ondersteuning die bij het lesontwerp is ingebouwd, *interactional scaffolding* is de steun die wordt geboden in de interactie tussen de docent en leerling.

Reiser (2004) maakt een onderscheid tussen problematiserende en structurerende scaffolds. Problematiserende scaffolding is ondersteuning die op korte termijn de taak bemoeilijkt, maar op lange

termijn het leerproces versterkt. Het dwingt leerlingen expliciet te formuleren, duidelijker keuzes te maken en zorgt ervoor dat meningsverschillen zichtbaar worden. Het vestigt de aandacht op onderdelen of aspecten die leerlingen over het hoofd zien. Structurende scaffolding is ondersteuning gericht op het structureren van de taak. Hierdoor wordt de complexiteit van een taak gereduceerd, blijven leerlingen gefocust en laat leerlingen hun eigen voortgang monitoren. Schematiseren en visualiseren zijn hier voorbeelden van. Van Velzen (2012) geeft als voordeel van schematiseren en visualiseren dat cognitieve belasting van het nadenken over het denkproces verminderd wordt. Op deze manier kan aandacht aan andere onderdelen van een denkopdracht worden besteed. Ruijs (2012) gebruikt zelf en laat leerlingen schema's gebruiken om problemen te structureren.

De definities van de hoofd- en kernconcepten zijn vaak complex en opgebouwd uit verschillende elementen. Voor leerlingen is het lastig de verschillende elementen te herkennen en te gebruiken. Zij zijn gewend om met eenvoudiger, minder complexe definities te werken en gebruiken deze definities vaak niet zo nauwkeurig. De definitie van het concept samenwerking luidt "het proces waarin individuen, groepen en/of staten relaties vormen om hun handelen op elkaar af te stemmen voor een gemeenschappelijk doel."Leerlingen stoppen vaak met het beschrijven van samenwerking op het moment dat zij hebben beschreven dat er relaties worden gevormd. Toch is dit niet genoeg om echt te spreken van samenwerking, ook al lijkt dit wel zo voor leerlingen.

De schema's die ik gebruik in mijn lessen zijn daarom in eerste instantie problematiserend. Het invullen van het schema zorgt ervoor dat leerlingen niet bij het eerst gevonden element ophouden met nadenken, maar dat ze blijven zoeken naar andere elementen. Als leerlingen na verloop van tijd bekend zijn met de verschillende elementen, dan verdwijnt de problematiserende dimensie en neemt het belang van de structurerende dimensie toe. Door te werken met schema's hoeft een leerling niet langer actief na te denken of alle stappen zijn gezet, want de leerling ziet dit terug in het gemaakte schema. Ook is door het vastleggen de mogelijkheid ontstaan om reflecteren op de denkstappen (Van Velzen, 2012).

De conceptsleutelschema's zelf geven een overzicht van de ver-

schillende elementen maar nog geen relaties weer. Leerlingen zullen dus zelf de losse elementen met elkaar in verband moeten brengen, zoals dit in de definitie wel gebeurt.

Onderzoek naar wiskundendidactiek vormt een waardevolle aanvulling op de hierboven beschreven ontwerpregels van taalgericht vakonderwijs. Liljedahl (2016) beschrijft negen elementen die helpen bij het bouwen en onderhouden van een *thinking classroom*. Een elementen of ontwerpregels overlappen volledig met de hierboven beschreven ontwerpregels. Een aantal andere vormen een aanvulling hierop. Allereerst moeten opdrachten mondeling worden gegeven. Dit zorgt ervoor dat er weinig tijd wordt besteed aan het "ontcijferen van de instructies" en snel wordt begonnen met het bespreken van wat er wordt gevraagd. Om samenwerking te verbeteren moeten er zichtbaar willekeurige groepen worden gevormd van twee tot drie personen. Groepen werken op niet permanente verticale vlakken *vertical non permanent spaces*. Dit zorgt ervoor dat voortgang makkelijk te volgen is voor docent en andere groepen. Ook kunnen fouten eenvoudig worden uitgewist.

Relevantie voor mijn verlegenheidssituatie

In de voorgaande paragraaf is al beschreven hoe het gebruik van scaffolds zorgt voor cognitieve ontlasting. Reeds gemaakte denkstappen zijn vastgelegd en er ontstaat ruimte voor nieuwe denkstappen. Ook biedt het gebruik van de conceptsleutelschema's ruimte voor reflectie. Het is voor leerlingen zichtbaar welke elementen van een definitie ze wel of niet hebben kunnen koppelen aan een bron en geeft hen inzicht in de voortgang van de oplossing van het vraagstuk.

Omdat scaffolding tijdelijke steun betekent, kan ik twee verwachtingen formuleren. In de eerste plaats zullen leerlingen de scaffolds zelf gebruiken om zichzelf te ontlasten en overzicht te houden. Door deze ontlasting kunnen leerlingen meer energie steken in het verkrijgen van inzicht in de relaties die de verschillende elementen met elkaar hebben. Dit zal kunnen leiden tot hogere beheersingsniveaus van de concepten.

De tweede verwachting is dat leerlingen de scaffolds niet meer zullen gebruiken als ze de concepten echt beheersen en het denken met de kernconcepten is geïnternaliseerd.

Hoofdstuk 5

Interventies

Om leerlingen te leren denken met de kernconcepten heb ik op basis van mijn theoretisch kader een interventie ontworpen. Dit is in verschillende stappen gedaan, die ik hieronder in drie stappen uitwerk:

- Het ontwikkelen van een scaffold;
- Het ontwerpen van een instructiemodel en het uitvoeren hiervan;
- Het meten van de effecten van de instructie.

5.1 Ontwikkeling van een scaffold

Zoals in de verlegenheidssituatie al is beschreven is het ontwikkelen van een scaffold in stappen gegaan. Een eerste vorm van schematiseren was het opdelen van de definitie in losse stukken. Hiervan is een voorbeeld opgenomen in figuur 5.1.

Toen ik dit bedacht en uitvoerde in de les reageerden leerlingen enthousiast. Het werd zichtbaar waarom ze de samenhang tussen de verschillende onderdelen van de definities niet goed begrepen: Leerlingen zagen vaak geen echte onderdelen. Toch bleek dit nog niet voldoende. Het hielp, maar voor een groot aantal leerlingen was het formuleren van een antwoord nog steeds lastig. Op een gegeven moment heb ik het verder uitgewerkt. Belangrijkste aanleiding was dat ikzelf noch de leerlingen goed wisten wat er wordt bedoeld met het koppelen van een concept aan een bron. Wanneer doet een leerling dat goed? Het resultaat van dit proces zijn de zogenaamde

socialisatie	
1.	Het proces van overdracht en verwerving van de cultuur van groepen en de samenleving waar mensen toe behoren.
2.	Het proces bestaat uit opvoeding, opleiding en andere vormen van omgang met anderen.

Figuur 5.1: *Een vroege poging tot het schematiseren van een definitie.*

conceptsleutelschema's. Ik heb de definities van alle kernconcepten in schema's gezet. Hiermee zijn schema's gemaakt die erg lijken op het schema in figuur 1.1. Deze gebruik ik in mijn lessen als scaffolds voor leerlingen. Ik beoog hiermee twee effecten te bereiken: de complexe definities worden in kleinere delen gesplitst, die makkelijker te leren zijn. Het tweede effect is dat leerlingen op zoek kunnen naar herkende elementen in een gegeven bron. De door mij gemaakte schema's zijn opgenomen in bijlage A.

Bij enkele concepten heb ik ook zogenaamde relatieschema's gemaakt. Dit zijn schema's waarin wordt weergegeven wat de relatie tussen de verschillende elementen van een concept is. Bij een concept heb ik een relatieschema gemaakt als er sprake was van een van de volgende relaties:

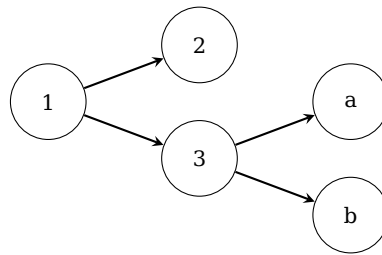
- een oorzaak-gevolg relatie;
 - ideologie
 - sociale ongelijkheid
 - groepsvorming
- een doel-middel relatie;
 - macht
 - samenwerking
 - conflict
 - rationalisering
- een uitgebreide opsomming.
 - identiteit
 - cultuur

- sociale ongelijkheid
- sociale cohesie
- representatie

Om het verschil tussen de verschillende schema's zichtbaar te maken is in figuur 5.2 een voorbeeld gegeven van een conceptsleutelschema behorend bij het concept sociale ongelijkheid. In figuur 5.3 is een voorbeeld gegeven van een bijbehorend relatieschema.

sociale ongelijkheid	
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1. aangeboren/niet aangeboren kenmerk	→ -
2. consequenties voor maatschappelijke positie	→ -
3. ongelijke verdeling van (a)schaarse en hooggevalueerde zaken en/of (b)waardering en behandeling	→ -

Figuur 5.2: *Het conceptsleutelschema behorend bij het concept sociale ongelijkheid. De verschillende elementen uit de definitie zijn in een opsomming weergegeven.*



Figuur 5.3: *Het relatieschema behorend bij het concept sociale ongelijkheid. De nummers verwijzen naar de nummers die gebruikt zijn in figuur 5.2.*

5.2 Ontwerp van een instructiemodel

Om te denken met behulp van concepten, zullen leerlingen moeten begrijpen wat een concept inhoudt. Het geven en bespreken van een definitie is hierbij niet genoeg gebleken. Ik heb een instructiemodel ontworpen gebaseerd op uitgangspunten van taalgericht vakonderwijs (Hajer et al., 2015), de leerprincipes van Van den Boorn (2018) en elementen die zijn geformuleerd door Liljedahl (2016), die allen zijn genoemd in 4.2.

De uitgangspunten zijn gebaseerd op de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs:

1. Leerlingen leren in context en moeten ook bij oefenen telkens nieuw materiaal aangeboden krijgen. Hierbij gebruik ik het model van Cummins en Gibbon wat in paragraaf 4.2 is besproken.
2. Leerlingen leren in interactie. Om interactie te stimuleren werken leerlingen in groepjes en maken gebruik van niet permanente verticale oppervlakken (whiteboards). Dit maakt het makkelijk om voortgang te monitoren en leerlingen van feedback te voorzien.
3. Leerlingen leren denken met concepten en krijgen hierbij taalsteun. Hiervoor gebruik ik de door mij ontworpen schema's.

Dit heeft geleid tot de volgende opbouw van leeractiviteiten:

- Leerlingen krijgen contexten die veel steun bieden en moeten in DAT over het concept nadenken.

In deze interventie moesten verklaringen zoeken voor iets wat leerlingen mee hebben gemaakt, namelijk het afscheid van onze directeur, wat uitgebreid gevierd werd en het afscheid van een schoonmaakster wat veel minder uitgebreid werd gevierd.

- Dit herhaal ik waar nodig met complexere contexten.

Een vergelijkbare vraag was om een maatschappelijke ladder van medewerkers van de school op te stellen, waarbij het ordeningscriterium niet door mij gegeven werd.

- Door een klassikale bespreking wordt voorlopige omschrijving gegeven van het concept. Vaak is dit een mix van CAT-elementen zoals die in de te leren definities zijn opgenomen en DAT-elementen.
- Leerlingen krijgen de definitie en proberen de elementen uit deze definitie te halen. In deze situatie gaat het om het kernconcept sociale ongelijkheid wat een complexe definitie is omdat sprake is van oorzaak-gevolg relaties.
- Klassikaal wordt het uiteindelijke schema besproken en overgenomen.
- Leerlingen oefenen met dit schema in een of meerdere contexten. In dit geval behandel ik een artikel over voetbalvrouwen. Dit wordt hieronder uitgelegd. Het is een artikel dat iets verder weg bij leerlingen staat, maar hen nog wel aanspreekt. Er is sprake van nabije transfer.

Na dit proces beschouw ik een concept als "behandeld". De bijbehorende lessenserie is opgenomen in bijlage B. Het behandelen van het concept sociale ongelijkheid duurt drie lessen.

5.3 Effecten van de interventie

Voor dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende situaties waarin leerlingen moeten denken met kernconcepten. In de eerste plaats heb ik leerlingen in de laatste stap van het hierboven beschreven proces een bron gegeven over sociale ongelijkheid. Omdat ik het onvoldoende vond om slechts een situatie te gebruiken heb

ik gebruik gemaakt van twee situaties, namelijk verschillende toetsvragen uit twee toetsen. Hieronder bespreek ik eerst de oefening met sociale ongelijkheid en vervolgens de toetsvragen.

5.4 Sociale ongelijkheid in de context van voetbalvrouwen

In deze paragraaf beschrijf ik de opzet van een gegeven opdracht. Allereerst bespreek ik de context waarin de opdracht wordt gegeven. Vervolgens leg ik uit wat de opdracht inhoudt. Daarna geef ik de resultaten van de opdrachten weer.

Context van de opdracht

In een drietal lessen wordt volgens het hierboven beschreven instructiemodel sociale ongelijkheid behandeld. Samengevat hebben leerlingen verschillende situaties waarin sociale ongelijkheid zichtbaar wordt bestudeerd. De les voordat zij de opdracht kregen om een artikel te analyseren met behulp van het concept hebben ze de definitie van het kernconcept sociale ongelijkheid gekregen en zelfstandig gewerkt aan het maken van een conceptsleutelschema. Na deze activiteit vond een *level up* plaats, waarin ik de gemaakte sleutelschemas besprak en een juiste uitwerking heb laten zien. Leerlingen hebben dit schema overgenomen als zij de door mij gegeven versie verschillend vonden van de door hun gemaakte schema's.

De hieronder opgenomen opdracht is bedoeld om beheersingsniveau van Hemker en Waltman vast te stellen. Waar nodig is het een opdracht om het begrip van het kernconcept te ontwikkelen bij leerlingen. Dat betekent dus dat het hier een formatieve toets is.

De opdracht

Leerlingen kregen een krantenbericht met daarbij de mondelinge opdracht "Leg uit op welke manier je in dit artikel sociale ongelijkheid herkent." Zoals ik regelmatig doe zijn leerlingen in willekeurige drietallen ingedeeld en werkten zij op whiteboards. Dat leerlingen bij andere groepjes af kunnen kijken is een gewenst neveneffect van

deze werkvorm. Ook na afloop van deze les vond een klassikale bespreking plaats, zodat alle leerlingen een juiste uitwerking tot hun beschikking hebben. Na afloop van de les heb ik hun aantekeningen overgenomen. Het bleek niet mogelijk de schema's te fotograferen.

Zoals eerder genoemd is de uitgebreide uitwerking van de lessen-serie te vinden in bijlage B.

5.5 Concepten in de context van school-examens

In deze paragraaf beschrijf ik het gebruik van schema's en beheersingsniveaus van een groep leerlingen op twee toetsmomenten. Hierbij hanteer ik de volgende aanpak. Eerst beschrijf ik de contexten van de toetsen. Vervolgens beschrijf ik de relevante toetsvragen. Vervolgens geef ik de resultaten weer. Tenslotte maak ik een analyse van deze resultaten.

Context van de opdrachten

De groep leerlingen waarmee ik werk zijn vrijwel allemaal doorgestroomd van vmbo-t naar havo 4. Een leerling komt van een andere school en is blijven zitten in havo 4, een andere leerling komt van het mbo, waar het de leerling niet beviel. Omdat de leerling een vmbo-t diploma heeft koos de leerling voor havo 4.

Voorafgaand aan de eerste toets in november hebben leerlingen vier concepten geleerd. Zij hebben gewerkt met de conceptsleutel-schema's. In de eerste toets wordt in twee vragen gevraagd naar een kernconcept.

- In de conceptvraag wordt gevraagd welk kernconcept leerlingen herkennen. Omdat leerlingen zelf moeten kiezen welk concept ze herkennen is deze vraag moeilijker en van een hoger denkniveau dan een vraag waarin het kernconcept al gegeven is.

De toets daarna is afgenomen in februari. Op dat moment hebben leerlingen tien kernconcepten gehad. In deze toets gaan vier vragen over kernconcepten.

- De eerste vraag vraagt weer naar welk kernconcept leerlingen in de bron herkennen. Deze vraag gebruik ik om te kijken naar beheersingsniveaus van Hemker en Waltman.

- De tweede vraag vraagt naar mogelijke effecten op de identiteit van een groep. Bij deze vraag is dus de keuze van het kernconcept al gemaakt.

- De derde vraag vraagt expliciet naar het kernconcept conflict. Ook deze vraag is dus geschikt om te gebruiken voor mijn analyse.

Deze toetsen zijn summatief en vallen beiden in de zogeheten toetsweek. Op het moment van de tweede toets hebben leerlingen dus aanzienlijk meer geoefend met de conceptsleutelschema's dan op het moment van de eerste toets.

Toetsvragen

In tabel 5.1 zijn de verschillende vragen weergegeven. De daadwerkelijk gegeven toetsen die aan de leerlingen zijn gegeven zijn te vinden in bijlage C.

<i>Vraagnummer</i>	<i>Toetsvraag</i>
<i>Toets 1</i>	
1	Lees regel 48 t/m 86. Leg uit welk kernconcept in dit deel van de tekst te herkennen is. Gebruik in je uitleg de juiste delen van de definitie en verwijs naar de bron.
<i>Toets 2</i>	
2	Lees regel 1 t/m 35. Welk kernconcept uit het domein verhouding herken je in dit tekstdeel? <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik de juiste elementen uit de definitie; • Verwijs naar de tekst.
3	Leg uit dat Trump invloed kan hebben op de identiteit van de Midden-Amerikaanse vluchtelingen. Gebruik in je antwoord elementen van de definitie van het kernconcept identiteit en verwijs naar de tekst.
4	Vluchtelingen kregen voorrang als het gaat om huisvesting. Leg uit dat met deze voorrang voor vluchtelingen sprake was van een conflictsituatie. <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik het kernconcept conflict; • benoem welk(e) element(en) uit de definitie je herkent in bron 2; • Verwijs naar de tekst.

Tabel 5.1: *Overzicht van de toetsvragen*

Hoofdstuk 6

Resultaten en conclusies

6.1 Resultaten sociale ongelijkheid bij voetbalvrouwen

In bijlage D.1 staan de antwoorden van leerlingen. Hoewel ik ook foto's heb gemaakt van de uitwerkingen, heb ik deze ook overgenomen. De meeste antwoorden waren slecht te fotograferen.

Analyse

Ik analyseer de gegeven antwoorden met behulp van de beheersingsniveaus van Hemker en Waltman. Dit betekent dat ik de antwoorden analyseer aan de hand van volgende criteria:

1. Selecteren leerlingen concrete gegevens en selecteren zij de juiste gegevens?
2. Koppelen zij deze gegevens aan relevante elementen en doen zij dit op juiste wijze?
3. Beschrijven zij de elementen in onderlinge samenhang met behulp van concrete gegevens en doen zij dit juist?

Antwoorden kunnen als volgt worden beoordeeld:

- -: het beheersingsniveau is niet zichtbaar;

- O : het beheersingsniveau is zichtbaar, maar wordt onvoldoende beheerst;
- V : het beheersingsniveau is zichtbaar en wordt voldoende beheerst. Dit wil zeggen dat het merendeel van geselecteerde gegevens of elementen juist is geselecteerd of de samenhang is grotendeels juist;
- G: het beheersingsniveau is zichtbaar en wordt goed beheerst. Dit wil zeggen dat er geen onjuiste gegevens en elementen zijn geselecteerd of de samenhang is juist weergegeven.

<i>groep</i>	<i>beheersingsniveau 1</i>	<i>beheersingsniveau 2</i>	<i>beheersingsniveau 3</i>
Groep 1	G	G	G
Groep 2	G	G	V
Groep 3	G	O	O
Groep 4	G	V	O
Groep 5	G	V	-

Tabel 6.1: *Analyse van de beheersingsniveaus van leerlingen op grond van de gegeven antwoorden van de klas.*

Tijdens de instructie van de opdracht heb ik nadrukkelijk niet vermeld dat leerlingen het gegeven conceptsleutelschema moesten gebruiken. Ik was ook benieuwd in hoeverre leerlingen dit 'spontaan' doen. Een groepje leerlingen vroeg mij of ze met het schema moesten werken, waarop ik antwoordde dat ze dat zelf mochten weten.

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
situatie van	
1 . verschillen tussen mannen en vrouwen	→ - mannen voetballers en vrouwen voetballers
2 . aangeboren kenmerken	→ - man en vrouw zijn
3 . consequenties maatschappelijke positie	→ - vrouwen krijgen minder betaald, worden minder bekeken
4 . ongelijke verdeling	→ -
* schaarste	
* hooggewaardeerde zaken	-geld
* waardering	- minder gewaardeerd dan mannen voetbal
* behandeling	- krijgen minder betaald

Ik herken het concept sociale ongelijkheid, omdat het aangeboren verschil tussen man en vrouw consequenties op de maatschappelijke posities heeft voor allebei. Dit leidt tot een ongelijke verdeling in hooggewaardeerde zaken (geld), waardering (vrouwen worden minder gewaardeerd en minder bekeken) en behandeling (ze krijgen minder betaald).

Figuur 6.1: *Antwoord 1, een voorbeeld van een antwoord waaruit een hoog beheersingsniveau blijkt.*

Sociale ongelijkheid

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1. verschillen tussen mensen	→ - mannen en vrouwen
2. niet aangeboren kenmerken	→ - het verschil in salaris
3. consequenties maatschappelijke positie	→ - minder inkomen en meer verschil tussen m/v
4. leiden tot ongelijke verdeling van schaarse en hoog gewaardeerde zaken	→ - leid tot verschil in loon tussen m/v

Ik herken in deze bron het kernconcept sociale ongelijkheid, omdat er zijn verschillen ontstaan tussen mannen en vrouwen binnen het inkomen. dit verschil van inkomen leidt tot een ongelijke verdeling van het loon.

Figuur 6.2: *Antwoord 3, een voorbeeld van een antwoord dat blijkt geeft van een laag beheersingsniveau.*

Alle groepjes hebben het schema gebruikt bij hun uitwerking. Hoewel ik benieuwd was naar spontaan gebruik van de schema's, kan ik hier geen uitspraak over doen. Leerlingen kunnen namelijk bij elkaar kijken wat ze doen en er kan sprake van kopieergedrag zijn.

Wat in deze schema's heel duidelijk wordt is het verband tussen de kwaliteit van de koppeling tussen de verschillende elementen van de definitie en de gegevens uit de bron: hoe beter leerlingen in staat zijn de elementen te koppelen aan de juiste delen van de bron, hoe beter het antwoord wordt. Wat prettig is voor de docent is dat het in het schema al duidelijk is of het antwoord (de zinnen die de leerlingen uiteindelijk opschrijven) goed zal zijn. In het schema van figuur 6.2 is al duidelijk te zien dat leerlingen het begrip maatschappelijke positie niet goed begrijpen. In het gegeven antwoord daaronder blijkt

niet dat leerlingen kunnen denken met het concept sociale ongelijkheid. Het antwoord dat is weergegeven in figuur 6.1 is beter. Hoewel maatschappelijke positie hier ook niet goed is begrepen, blijkt uit het antwoord dat ze de verbanden tussen de verschillende elementen goed kunnen uitleggen.

Een andere conclusie is dat leerlingen het hoogste beheersingsniveau pas kunnen bereiken als ze antwoord geven in een zin. Met behulp van een schema kunnen hoogstens de juiste gegevens uit een bron aan relevante elementen van de definitie worden gekoppeld.

6.2 Resultaten toetsvragen

Leerling heeft...	Leerling																									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V				
Vraag 1																										
<i>Schema</i>																										
het schema gebruikt	j	n	n	n	n	n	n	n	j	n	j	j	n	j	j	j	n	n	j	j	j	j				
juiste elementen gebruikt	j	n	n	n	n	n	n	n	j	n	j	j	n	j	j	j	n	n	j	j	j	j				
elementen juist gekoppeld aan bron	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	j	n	n	n	j	n	n	n	n	j	j	n				
<i>Antwoord</i>																										
beheersingsniveau	3	0	2	1	1	1	3	0	1	3	2	1	2	3	1	2	2	0	2	2	3	2				
juiste elementen gebruikt	j	n	j	n	n	j	j	n	j	j	j	n	j	j	n	j	j	n	j	j	j	n				
elementen juist gekoppeld aan bron	j	n	n	n	n	n	n	n	n	j	j	n	n	j	n	n	n	n	n	n	j	j				
Vraag 2																										
<i>Schema</i>																										
het schema gebruikt	n	j	n	j	j	n	n	n	j	n	j	j	n	j	j	j	j	j	j	j	j	n				
juiste elementen gebruikt	n	j	n	j	j	n	n	n	j	n	j	j	n	j	j	j	n	j	j	j	j	n				
elementen juist gekoppeld aan bron	n	j	n	j	j	n	n	n	n	n	j	j	n	j	j	n	n	n	j	j	n	n				
<i>Antwoord</i>																										
beheersingsniveau	2	3	3	3	3	1	2	0	1	3	3	3	0	3	3	2	0	0	1	3	0	2				
juiste elementen gebruikt	j	j	j	j	j	j	j	n	n	j	j	j	n	j	j	j	n	n	j	j	n	j				
elementen juist gekoppeld aan bron	j	j	j	j	j	n	n	n	n	j	j	j	n	j	j	j	n	n	n	j	n	n				
Vraag 3																										
<i>Schema</i>																										
het schema gebruikt	n	n	n	j	n	n	n	n	j	n	j	j	n	j	n	n	n	j	j	j	j	n				
juiste elementen gebruikt	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	j	j	n	j	n	n	n	n	j	j	j	j				
elementen juist gekoppeld aan bron	n	n	n	j	n	n	n	n	j	n	j	j	n	n	n	n	n	n	n	j	j	n				
<i>Antwoord</i>																										
beheersingsniveau	0	0	3	1	3	0	2	2	0	0	2	3	1	0	1	1	1	1	1	2	2	3				
juiste elementen gebruikt	j	n	j	n	j	n	j	j	n	j	j	j	n	n	n	j	n	n	j	j	n	j				
elementen juist gekoppeld aan bron	n	n	j	j	j	n	n	n	n	n	n	j	n	n	n	n	n	n	n	n	n	j				
Vraag 4																										
<i>Schema</i>																										
het schema gebruikt	n	j	n	j	n	n	n	n	j	n	j	j	n	j	j	j	j	n	j	j	j	n				
juiste elementen gebruikt	n	j	n	j	n	n	n	n	n	n	j	j	n	n	j	j	n	n	j	j	j	n				
elementen juist gekoppeld aan bron	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	j	j	n	n	j	j	j	n	j	n	j	n				
<i>Antwoord</i>																										
beheersingsniveau	3	2	3	1	2	3	1	3	1	2	3	3	1	3	3	3	1	1	3	3	3	3				

Tabel gaat verder op volgende pagina

Tabel 6.2 - voortgezet van vorige pagina

Leerling heeft...	Leerling																					
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
juiste elementen gebruikt	j	j	j	n	j	j	j	j	n	j	j	j	n	j	j	j	n	n	j	j	j	j
elementen juist gekoppeld aan bron	j	j	j	j	j	j	n	j	n	j	j	j	n	j	j	j	n	n	j	j	j	j

Tabel 6.2: Analyse van antwoorden gegeven door leerlingen bij verschillende vragen. $N = 22$

In eerste plaats heb ik de antwoorden van de leerlingen geanalyseerd. Ik heb dit in twee stappen gedaan.

- In de eerste plaats heb ik gekeken of een leerling gebruik heeft gemaakt van het conceptsleutelschema en in hoeverre dit gebruik juist is gedaan. Stapsgewijs heb ik:
 1. Gekeken of het schema gebruikt is of niet (ja/nee);
 2. Gekeken of de leerling de juiste elementen heeft opgeschreven (ja/nee);
 3. Gekeken of de leerling de juiste fragmenten van de bron heeft gekoppeld aan de eerder genoemde elementen (ja/nee).
- Vervolgens heb ik het beoordeeld van welk beheersingsniveau het gegeven antwoord blijkt geeft.
 1. Welk beheersingsniveau blijkt uit het antwoord (0 - 3);
 2. Heeft de leerling in het antwoord de juiste elementen benoemd (ja/nee);
 3. Heeft de leerling de juiste fragmenten van de bron gekoppeld aan de genoemde elementen (ja/nee).

Deze data-analyse is weergegeven in tabel 6.2. Vervolgens heb ik verschillende tabellen gemaakt, op grond waarvan ik conclusies heb getrokken.

In tabellen 6.3 en 6.4 is per beheersingsniveau hoeveel leerlingen in aantallen en procenten per vraag hebben gescoord. Uit deze tabellen kunnen uitspraken gedaan worden over de score per beheersingsniveau:

1. Leerlingen die geen gebruik maken van de conceptsleutelschema's laten vaker geen beheersingsniveau zien. Dit is vooral zichtbaar bij toetsvraag 1, 2 en 3.

Beheersingsniveau	Conceptsleutelschema gebruik									
	Totaal		Vraag 1		Vraag 2		Vraag 3		Vraag 4	
	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee
0	4	9	0	3	2	2	2	4	0	0
1	13	11	3	3	4	1	3	4	3	3
2	10	10	5	3	1	3	3	2	1	2
3	19	12	3	2	7	2	1	3	8	5
<i>totaal</i>	46	42	11	11	14	8	9	13	12	10

Tabel 6.3: Het beheersingsniveau afgezet tegen gebruik van het conceptsleutelschema. ($n = 22$)

Leesvoorbeeld: Bij de eerste vraag hebben 11 leerlingen een conceptsleutelschema gemaakt. Van deze 11 leerlingen bereikten 3 leerlingen beheersingsniveau 1 en 5 leerlingen beheersingsniveau 2. Van de 11 leerlingen die het conceptsleutelschema niet gebruikten bereikten 3 leerlingen geen beheersingsniveau, 3 leerlingen beheersingsniveau 1 enzovoorts.

Beheersingsniveau	Conceptsleutelschema gebruik									
	Totaal		Vraag 1		Vraag 2		Vraag 3		Vraag 4	
	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee	ja	nee
0	9	21	0	27	14	25	22	31	0	0
1	28	26	27	27	29	13	33	31	25	30
2	22	24	45	27	7	38	33	15	8	20
3	41	29	27	18	50	25	11	23	67	50
<i>Totaal</i>	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tabel 6.4: Het beheersingsniveau afgezet tegen gebruik van het conceptsleutelschema. (In procenten, ($n = 22$))

Deze tabel is op dezelfde wijze te lezen als tabel 6.3.

2. Leerlingen die de conceptsleutelschema's wel gebruiken laten vaker het hoogste beheersingsniveau zien. Dit is vooral zichtbaar bij toetsvraag 2 en 4. Uitzondering op deze conclusie is vraag 3. Hier scoren leerlingen die geen gebruik maakten van het conceptsleutelschema vaker het hoogste niveau.

	<i>Percentage leerlingen dat het schema heeft gebruikt</i>	<i>Gemiddelde beheersingsniveau</i>		
		<i>alle leerlingen</i>	<i>schema gebruikt</i>	
			<i>ja</i>	<i>nee</i>
vraag 1	50	1,7	2,0	1,4
vraag 2	64	1,8	1,9	1,6
vraag 3	41	1,3	1,3	1,3
vraag 4	55	2,3	2,4	2,2
<i>totaal</i>	<i>52,3</i>	<i>1,8</i>	<i>2,0</i>	<i>1,6</i>

Tabel 6.5: *Het gemiddelde beheersingsniveau per vraag vergeleken met het percentage leerlingen dat een conceptsleutelschema heeft gebruikt. (n = 22)*

Uit tabel 6.5 is per vraag af te lezen hoeveel procent van de leerlingen een conceptsleutelschema heeft gebruikt en wat het gemiddelde beheersingsniveau van de vraag is. Uit deze tabel blijkt dat daar geen duidelijke uitspraken over gedaan kunnen worden. Als in de tabel wordt gekeken naar het gemiddelde beheersingsniveau per vraag en het wel of niet gebruiken van een conceptsleutelschema, dan blijkt dat bij drie van de vier vragen een gemiddeld hoger beheersingsniveau behaald is door leerlingen die het schema wel gebruiken in vergelijking met leerlingen die dit niet deden.

Het is niet duidelijk in hoeverre dit verschil significant is.

6.3 Conclusies

Bij het ontwerpen van de interventies is gebleken dat vrijwel elk concept op zinvolle wijze is op te delen in elementen. Het ontwerpen van

relatieschema's bleek veel complexer te zijn. Ik ben in staat geweest om relatieschema's te maken voor

- concepten waarin een oorzaak-gevolg relatie te vinden is;
- concepten waarin een doel-middel relatie te vinden is;
- concepten waarbij sprake is van een opsomming;

Leerlingen gebruiken de relatieschema's niet op toetsmomenten. Noch op het formatieve noch op de summatieve momenten. Op basis van besprekmomenten in de les blijken deze schema's handig bij het uitleggen van de samenhang van de verschillende elementen en blijkt uit reacties van leerlingen dat de schema's verhelderend werken. Leerlingen stellen vaak wat vragen om de samenhang voor hen begrijpelijk te krijgen en daarna kunnen ze die samenhang in eigen woorden herhalen.

Uit de analyse van de verschillende toetsmomenten kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

- In een formatieve toetsituatie gebruiken leerlingen allemaal een conceptsleutelschema. In de twee summatieve toetsituaties doet slechts de helft (52%) van de leerlingen dit. De belangrijkste verschillen tussen deze drie situaties zijn in eerste plaats het doel van het toetsen (formatief of summatief) en in de tweede plaats het werken in groepjes of niet. Interessant is het om te onderzoeken wat bij groepswork de reden is om de schema's wel te gebruiken. Het is voorstelbaar dat het schematiseren structurerend werkt en daardoor de samenwerking vergemakkelijkt.
- Leerlingen die individueel schematiseren laten over het algemeen een hoger beheersingsniveau zien dan leerlingen die dat niet doen.
- Leerlingen gebruiken in geen van de situaties een relatieschema. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het schema overbodig is zodra leerlingen de relatie tussen de elementen hebben begrepen.

Op basis van bovenstaande lijkt het aannemelijk dat het gebruik van met name conceptsleutelschema's ertoe leidt dat leerlingen een

hoger beheersingsniveau van de concepten laten zien en beter in staat zijn om met de concepten van het maatschappijwetenschappenprogramma te denken dan zonder deze schema's. Een belangrijke conclusie die ik nog kan trekken is dat leerlingen pas echt met de concepten kunnen gaan denken op het moment dat zij de verschillende elementen werkelijk begrijpen en met elkaar in verbinding kunnen brengen. De formulering van verschillende definities is dermate ingewikkeld dat dit erg lastig kan zijn. Kijk bijvoorbeeld naar de definitie van cultuur, waar leerlingen het verschil moeten gaan begrijpen tussen uitdrukkingsvormen en opvattingen. Een ander voorbeeld is de definitie van het concept sociale institutie, waar het begrip (gedrags)regulering erg moeilijk te bevatten is voor leerlingen.

6.4 Aanbevelingen

Op basis van mijn onderzoek kan ik enkele aanbevelingen doen.

1. Om een leerling met een concept te laten denken zal de leerling alle afzonderlijke elementen eerst moeten begrijpen. Pas daarna kan de leerling de samenhang tussen de verschillende elementen kunnen beschrijven.
2. Om de samenhang tussen de elementen goed te kunnen beschrijven moeten leerlingen dit veel oefenen. Het maken van een redenering die volledig klopt blijkt niet eenvoudig.
3. Tijdens summatieve toetsmomenten kan het helpen om een conceptsleutelschema in te laten vullen door leerlingen. Het zou kunnen dat leerlingen hierdoor blijf gaan geven van een hoger beheersingsniveau, hoewel daarover meer volgt tijdens de discussie.

Hoofdstuk 7

Discussie

7.1 Operationalisering

In hoofdstuk 2 heb ik beschreven hoe de door mij ontworpen interventie als onafhankelijke variabele kan worden onderscheiden van de afhankelijke variabele "conceptueel beheersingsniveau". De vraag is of dit terecht is. Om dit aannemelijk te maken zal ik twee redeneringen volgen. De eerste is al weergegeven bij het hoofdstuk 2 en gaat als volgt:

- Het gebruik van scaffolds zorgt voor cognitieve ontlasting;
- Hierdoor krijgt een leerling meer mogelijkheden om een antwoord te formuleren
- Het antwoord zal door het gebruik van scaffolds dus blijk geven van een hoger beheersingsniveau.

Een andere redenering is echter die waarbij het beheersingsniveau de onafhankelijke variabele is en het gebruik van de scaffold de afhankelijke. Dit kan aannemelijk worden gemaakt met de volgende redenering:

- Leerlingen met een laag beheersingsniveau zullen de scaffold niet of slecht kunnen hanteren.
- Leerlingen die de concepten op het tweede niveau beheersen zullen de scaffold kunnen gebruiken, maar niet tot een goed geformuleerd antwoord komen.

- Leerlingen die de concepten op het hoogste niveau beheersen zullen de scaffold kunnen (maar niet altijd daadwerkelijk) gebruiken en een goed antwoord formuleren.

7.2 Effectmeting

Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van verschillende toetsmomenten. Omdat vragen worden gesteld over verschillende contexten, is het maar de vraag of de uitkomsten per vraag goed te vergelijken zijn. De ene context staat wellicht dichterbij leerlingen dan de andere context. Een ander discussiepunt is of elke vraag wel even moeilijk is. Het ene concept is makkelijker voor leerlingen dan andere. Beide problemen zijn inherent aan praktijkonderzoek. Als ik dit zou willen ondervangen, dan zou ik voor een heel andere onderzoeksopzet moeten kiezen, waarbij sprake is van bijvoorbeeld een controlegroep. Dat was in deze situatie echter niet realistisch.

Bijlage A

Conceptsleutelschema's en relatieschema's

Vorming

socialisatie	
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . overdracht en verwerving van cultuur	→ -
2 . van groep of samenleving	→ -
3 . a) opvoeding, b) op- leiding, c) andere vormen van omgang	→ -

Figuur A.1: *Het conceptsleutelschema bij socialisatie.*

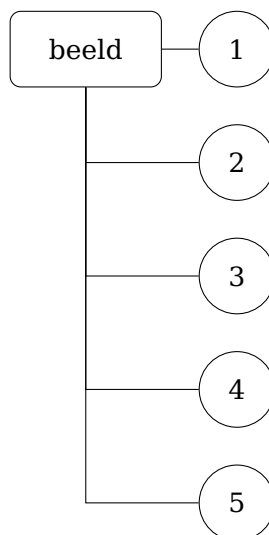
acculturatie

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . aanleren of verwerken van een andere cultuur	→ -
2 . dan die waarin iemand is opgegroeid	→ -

Figuur A.2: *Het conceptleutelschema bij acculturatie.*

identiteit

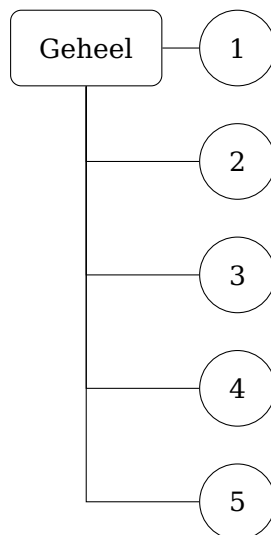
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . beeld dat iemand van zichzelf heeft →	-
2 . anderen voorhoudt →	-
3 . kenmerkend en blijvend voor eigen persoon →	-
4 . afgeleid van perceptie over groepen →	-
5 . waar hij wel of juist niet deel van uitmaakt →	-



Figuur A.3: De schema's behorende bij identiteit. De elementen vormen samen een opsomming van kenmerken.

cultuur

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
Geheel van	
1 . voorstellingen	→ -
2 . uitdrukkingvormen	→ -
3 . opvattingen	→ -
4 . waarden en normen	→ -
5 . mensen als lid van samenleving hebben verworven	→ -



Figuur A.4: De schema's behorende bij cultuur. De elementen vormen samen een opsomming van kenmerken.

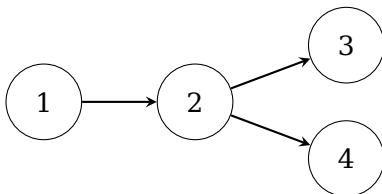
politieke socialisatie

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . overdracht en verwerving van politieke cultuur	→ -
2 . van de groep of samenleving	→ -
3 . opvoeding, op- leiding, andere vormen van omgang	→ -

Figuur A.5: *Het schema behorend bij politieke socialisatie. Het betreft een opsomming van kenmerkende elementen.*

ideologie

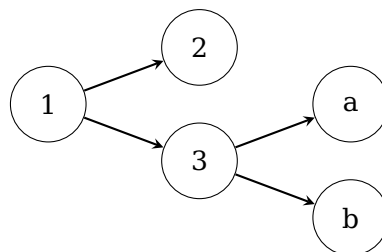
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . geheel van beginse- len en denkbeelden	→ -
2 . uitmondend in ideeën over de meest wenselijke	→ -
3 . maatschappelijke verhoudingen	→ -
4 . politieke verhoudin- gen	→ -



Figuur A.6: De schema's bij het kernconcept ideologie. Het betreft hier een oorzaak-gevolg schema.

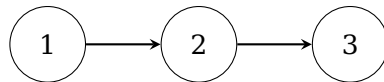
Verhouding

sociale ongelijkheid	
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . aangeboren/niet aangeboren ken- merk	→ -
2 . consequenties voor maatschappelijke positie	→ -
3 . ongelijke verdeling van (a)schaarse en hooggewaardeerde zaken en/of (b)waardering en behandeling	→ -



Figuur A.7: De schema's bij het kernconcept sociale ongelijkheid. Het betreft hier een oorzaak-gevolg schema.

macht	
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . hulpbronnen	→ -
2 . doelstellingen	→ -
3 . handelingsmogelijkheden	-



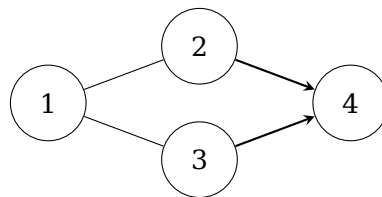
Figuur A.8: De schema's bij het kernconcept macht. Het betreft hier een doel-middel schema.

gezag	
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . macht	→ -
2 . die legitiem is	→ -

Figuur A.9: Het schema bij het kernconcept gezag. De definitie is te kort om in een figuur weer te geven.

samenwerking

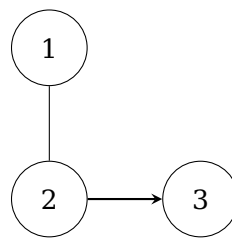
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . individuen, groepen of staten	→ -
2 . relaties	→ -
3 . handelen afstem- men	→ -
4 . gemeenschappelijk doel	→ -



Figuur A.10: De schema's bij het kernconcept macht. Het betreft hier een doel-middel schema.

conflict

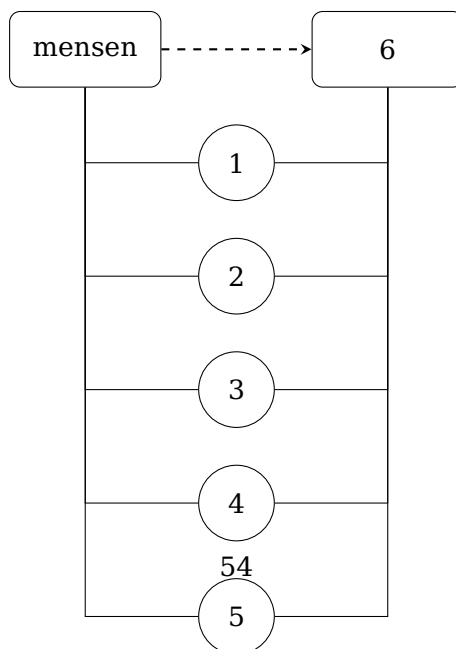
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . individuen, groepen of staten	→ -
2 . tegenwerken	→ -
3 . eigen doel	→ -



Figuur A.11: De schema's bij het kernconcept conflict. Het betreft hier een doel-middel relatie.

Binding

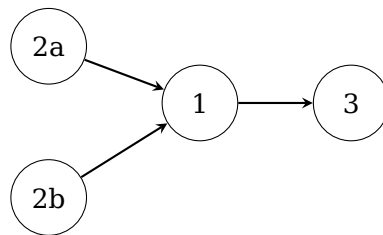
sociale cohesie	
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . mensen in ruimer sociaal kader	→ -
2 . bindingen	→ -
3 . gevoel een groep te zijn	→ -
4 . lid gemeenschap	→ -
5 . verantwoordelijkheid elkaars welzijn	→ -
6 . beroep dat anderen kunnen doen	→ -



Figuur A.12: De schema's behorende bij sociale cohesie. Het betreft hier een opsomming van kenmerkende elementen.

groepsvorming

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . meer dan 2 mensen	→ -
2 . a beïnvloeden, b gedeelde waarden en normen ontwikkelen	→ -
3 . binding	→ -



Figuur A.13: Het schema behorende bij groepsvorming. Het betreft hier een oorzaak-gevolg relatie

sociale institutie

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . (geformaliseerde) regels	→ -
2 . die gedrag en/of relaties reguleren	→ -

Figuur A.14: *Het schema behorende bij sociale institutie.*

politieke institutie

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . (geformaliseerde) regels	→ -
2 . gedrag en/of relaties reguleren	→ -
3 . politieke machtsuitoefening	→ -
4 . politieke besluitvorming	→ -

Figuur A.15: *Het conceptsleutelschema behorend bij politieke institutie.*

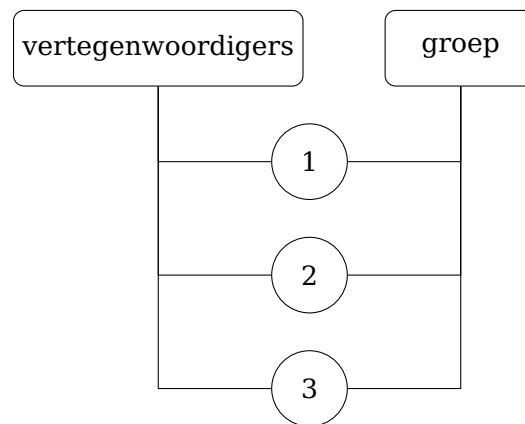
representatie

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . vertegenwoordiging van een groep	→ -
2 . door één of enkele betrokkenen	→ -

Figuur A.16: *Het conceptsleutelschema behorend bij representatie.
Het betreft hier een opsomming van kenmerkende elementen.*

representativiteit

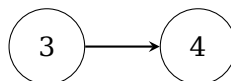
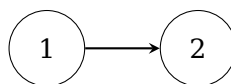
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . mate waarin	→ -
2 . besluiten, standpun- ten of achtergrond- kenmerken	→ -
3 . vertegenwoordigers	→ -
4 . overeenkomen met groep	→ -



Figuur A.17: De schema's bij het kernconcept representativiteit. Het betreft hier een schema waarin kenmerken worden genoemd.

Verandering

rationalisering	
<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . ordenen en systematiseren werkelijkheid	→ -
2 . voorspelbaar en beheersbaar	→ -
3 . doelgericht inzetten middelen	→ -
4 . efficiënt en effectief resultaten behalen	→ -



Figuur A.18: De schema's behorende bij het kernconcept rationalisering .Het betreft hier doel-middel-relaties.

individualisering

<i>Element</i>		<i>Bron</i>
1 . zelfstandigheid	→	-
2 . vergroten	→	-

Figuur A.19: *Het schema behorend bij individualisering.*

institutionalisering

<i>Element</i>		<i>Bron</i>
1 . waarden of (geformaliseerde) regels	→	-
2 . worden vastgelegd in	→	-
3 . standaardgedragspatronen		
4 . die gedrag en relaties reguleren	→	-

Figuur A.20: *Het schema behorend bij institutionalisering.*

staatsvorming

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . institutionalisering	→ -
2 . van politieke macht	→ -

Figuur A.21: *Het schema behorend bij staatsvorming.*

democratisering

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
1 . verandering van machts- en gezags- verhoudingen	→ -
2 . groter inspraak en zeggenschap	→ -
3 . van degene met min- der macht	→ -

Figuur A.22: *Het schema behorend bij democratisering*

globalisering

<i>Element</i>		<i>Bron</i>
1 . uitbreiding en intensivering van contacten en afhankelijkheden	→ -	
2 . over zeer grote afstand en landsgrenzen heen	→ -	

Figuur A.23: *Het schema behorend bij globalisering*

Bijlage B

Lessenreeks Sociale ongelijkheid

B.1 Les 1: Introductie: een afscheidsfeestje

Lesonderwerp

vakdoelen

Deze les heeft als doel leerlingen te introduceren in het domein verhouding. Door middel van een contextrijke casus gaan ze ontdekken dat

- er verschillen tussen mensen zijn, die zorgen voor bepaalde verhoudingen;
- dat deze verschillen sociaal geaccepteerd zijn;
- dit past bij het kernconcept verhouding.

taaldoelen:

in DAT denken over verhouding tussen mensen.

kernbegrippen, vaktaalwoorden:

verhouding, identiteit

Beginsituatie

Deze les werken leerlingen in willekeurige groepjes. Ieder groepje werkt op een whiteboard.

Er is geen voorkennis uit het domein verhouding nodig. Leerlingen hebben de concepten uit het domein vorming behandeld.

Lesactiviteiten

De casus is dat er een groot verschil is tussen twee afscheidsfeestjes: een voor de schoonmaakster en een voor de directrice. Het afscheid van de directrice hebben leerlingen kortgeleden meegemaakt.

1. Hoe komt het dat deze beide afscheidsfeestjes zo verschillen?
 - wat zijn verschillen tussen de personen?
 - waarom willen mensen wel naar de directrice en niet naar de schoonmaakster?
 - is er een verschil tussen wie het afscheid organiseert?
2. Zou dat bij andere organisaties ook zo gaan?

Denk aan afscheid vakkenvuller/filiaalmanager
3. Is het erg dat dit zo gaat?
 - voor de schoonmaakster/directrice?
 - voor andere schoonmaaksters/directeuren?
 - denk aan kernconcept identiteit

B.2 Les 2: maatschappelijke positie in school

Lesonderwerp

vakdoelen

Leerlingen maken kennis met het kernconcept sociale ongelijkheid. In een contextrijke casus leren leerlingen dat

- mensen in een rangorde kunnen worden ingedeeld;
- dat deze rangorde cultureel bepaald is;
- welke criteria bij het plaatsen van mensen een rol spelen in onze samenleving;

taaldoelen:

In DAT denken over de verhouding tussen mensen en oorzaken voor verschillende waarderingen tussen mensen achterhalen. In CAT de definitie van sociale ongelijkheid begrijpen

kernbegrippen, vaktaalwoorden: sociale ongelijkheid, sociale verschillen, maatschappelijke positie, macht, status, identiteit

Beginsituatie

Leerlingen hebben de eerste les over verhouding gevolgd.

Deze les werken leerlingen in willekeurige groepjes. Ieder groepje werkt op een whiteboard.

Lesactiviteiten

Leerlingen krijgen in eerste instantie de opdracht om een lijstje van laag naar hoog te maken. Ik vertel nadrukkelijk niet op grond waarvan ze dat moeten bepalen. Ze lopen een rondje door de school en noteren de namen van de personen die ze tegen komen of zien.

Als het lijstje gemaakt is, schrijven ze het op hun whiteboard. Bij alle groepjes staat meestal de directeur bovenaan, gevolgd door afdelingsleiders. Onderaan staan vaak de schoonmakers. Vervolgens volgt een kort onderwijsleergesprek waarin ik onderzoek met leerlingen wat het gebruikte criterium is. Vaak komen ze dan op functie en macht. Ik leg uit dat mijn lijstje gebaseerd is op het aantal werkzame jaren binnen onze school. Ik bespreek ook hoe het kan dat vrijwel iedereen dezelfde personen bovenaan plaatst en onderaan. Om de betrokkenheid te vergroten stel ik ook de vraag hoe de ICT-assistent zich zal voelen als hij zichzelf onderaan ziet staan. Leerlingen vinden dat een pijnlijke vraag, maar ik ga daarop in door ze te vragen of hij zichzelf dan misschien bovenaan zou zetten.

De moeilijker opdracht is dat ik vraag om zo'n rangorde te maken van al hun vakdocenten. Ze zullen dan andere criteria moeten gebruiken voor hun indeling. Als ze dit uit moeten leggen, zullen ze vast lopen in hun verklaringen: ze zullen de juiste woorden niet weten te vinden. Hierbij kan ik de vaktaal introduceren. Vervolgens laat ik ze de gegeven vaktaal koppelen aan hun eerdere verklaringen.

Hierna bespreek ik de definitie en laat de leerlingen een concept-sleutelschema maken. Na afloop van deze opdracht bespreek ik dit en zorg ervoor dat elke leerling het juiste schema heeft.

B.3 Les 3: sociale ongelijkheid bij voetbalvrouwen

Lesonderwerp

vakdoelen

Aan het eind van de les kunnen leerlingen het kernconcept sociale ongelijkheid herkennen in een tekst en dit onderbouwen met gebruikmaking van de verschillende elementen van het concept.

taaldoelen:

- oorzaak-gevolg redeneringen herkennen in een tekst;
- oorzaak-gevolg redeneringen herkennen in de definitie van sociale ongelijkheid.
- in een redenering vaststellen of er een causaal verband is of sprake van correlatie.

kernbegrippen, vaktaalwoorden:

sociale ongelijkheid, oorzaak, gevolg.

Beginsituatie

Deze les werken leerlingen in willekeurige groepjes. Ieder groepje werkt op een whiteboard.

Leerlingen hebben de vorige les een maatschappelijke ladder in school gemaakt en ontdekt dat er verschillende criteria te hanteren zijn om deze ladder te maken. Leerlingen kennen de definitie van sociale ongelijkheid en de bijbehorende elementen.

Lesactiviteiten

De les kent de volgende opbouw: In de eerste plaats gaan leerlingen aan de slag met de tekst van een bron. Het is de bedoeling dat ze

oorzaak-gevolg redeneringen herkennen en dit schematisch weergeven op het bord. Dit hebben ze in mijn les nog nooit gedaan, maar bij bijvoorbeeld Nederlands al wel. Dit onderdeel is tamelijk eenvoudig te monitoren, maar vragen wel een behoorlijke inspanning van de leerlingen. De denkvaardigheid die leerlingen hier nodig hebben is analyseren.

Hierna wil ik dat ze verschillende fragmenten van de bron koppelen aan de elementen van de definitie. Als dit op het bord is gebeurd, dan wil ik dat ze hun definitieve antwoord overnemen in hun schrift.

Bijlage C

Gegeven toetsen

schoolexamen domein B

versie 1

maatschappijwetenschappen

2018–2019

duur: 90 minuten
herkansbaar: ja



Mavo Muurhuizen

Deze toets bestaat uit 10 vragen. Voor deze toets zijn maximaal 16 punten te behalen. Voor elk vraagnummer staat hoeveel punten met een goed antwoord behaald kunnen worden.

Als in een vraag staat dat je een hoofd- of kernconcept moet gebruiken, dan gebruik je in het antwoord die elementen uit de omschrijving van het hoofd- of kernconcept die nodig zijn om de vraag juist te kunnen beantwoorden.

Opgave 1 Rolmodel voor jonge Afrikaan

Bij deze opgave hoort bron 1 uit het bronnenboekje.

Lees de titel van bron 1

- ^{1p} 1. Leg uit wat een rolmodel is.

Lees regel 5 t/m 47.

- ^{2p} 2. Is in dit deel sprake van enculturatie of acculturatie? Leg je antwoord uit en verwijs naar de tekst.
- ^{2p} 3. Welke functie van socialisatie herken je in dit deel van de tekst? Verwijs in je uitleg naar de tekst
- ^{1p} 4. Welke vorm van kapitaal neemt toe als kinderen naar dit programma kijken? Leg je antwoord uit.

Lees regel 48 t/m 86.

- ^{1p} 5. Leg uit welk kernconcept in dit deel van de tekst te herkennen is. Gebruik in je uitleg de juiste delen van de definitie en verwijs naar de bron.

Lees regel 87 t/m 130.

In dit stukje doelt Adamu op Nigerianen die via email geld proberen te krijgen van andere mensen.

Lees hiervoor ook bron 2

- ^{2p} 6. Leg uit dat Adamu doelt op stereotype beeld van Nigerianen.

Opgave 2 Geen zwarte Zwarte Piet meer bij RTL

Bij deze opgave hoort bron 3 uit het bronnenboekje.

RTL bant Zwarte Piet uit zijn programma's en komt met de schoorsteenpiet, een figuur met zwarte vegen. De NTR zegt nog niet wat zij gaan doen.

- ^{2p} 7. Leg uit dat Sinterklaas en Zwarte Piet onderdeel zijn van de Nederlandse cultuur. Leg je antwoord uit met behulp van de definitie van het kernconcept.
- ^{2p} 8. Leg met behulp van de bron uit dat cultuur tijd en plaats gebonden is.
- ^{2p} 9. Het sinterklaasfeest kent materiele en immateriele aspecten. Geef van beide een voorbeeld waaruit dit blijkt.
Er zijn verschillende soorten identiteiten, één ervan is de persoonlijke identiteit.
- ^{1p} 10. Bij welke andere identiteit hoort het sinterklaasfeest? Leg je antwoord uit.

schoolexamen domein B

versie 1

maatschappijwetenschappen

2018–2019

bronnen



bron 1 Rolmodel voor jonge Afrikaan

Nigeriaanse broers bedenken kinderserie waarin zwarte kinderen zich kunnen herkennen

5 Ibrahim Waziri (30) is maar een paar dagen in het natte en koude Amsterdam, maar de Nigeriaan weet al wel dat dit het land van 'Schwarte Pete' is. "Ja, zelfs vanuit Nigeria volgen we die discussie. Fascinerend. Ik associeer Nederland met vooruitstrevendheid, niet met de verbeelding van zwarte mensen als hulpje. Dat moet iets doen met zwarte kinderen hier."

15 Waziri heeft er zijn werk van gemaakt, de representatie van zwarte kinderen in de media. Hij groeide in de jaren tachtig en negentig in Nigeria op met Sesamstraat, Charlie Brown, Voltron. Kinderseries gemaakt voor en door westerlingen. Zo'n acht jaar geleden bedachten hij en zijn broer Adamu dat het beschamend was dat het Afrikaanse land met de meeste inwoners niet één kinderserie voortbracht waarin Nigeriaanse of Afrikaanse kinderen de hoofdrol hadden.

"Eigenlijk beseften we als volwassenen pas dat onze verbeeldingswereld als kinderen compleet was gebaseerd op dat van westerlingen. We willen daar voor de huidige generatie verandering in brengen. Zij moeten zichzelf kunnen herkennen in animatieseries en stripboeken, anders is het alsof ze niet bestaan. Dat tast hun zelfvertrouwen aan."

Ibrahim en Adamu ontwikkelden de educatieve cartoon Bino & Fino, over een broertje en zusje die met de magische vlinder Zeena avonturen beleven in heel Afrika. Via die avonturen, waardoor de nieuwsgierige, vrolijke en soms ondeugende tweeling op wolken naar andere Afrikaanse landen of terug in de tijd reist, leren kijktjes van drie tot zes jaar

tellen, rekenen en over Afrikaanse geschiedenis en cultuur.

"Je vergroot je zelfvertrouwen met kennis over je eigen historie", zegt Ibrahim Waziri. "In Nigeria is een groot deel van ons onderwijs door de Britten beïnvloed. Net zoals in de meeste Afrikaanse landen het koloniale verleden, nog maar vijftig jaar geleden, overal een stempel op heeft gedrukt. Dus wij leerden niks over de piramides in Soedan of de Grote Muur van Benin."

Je zou het niet zeggen, maar de wortels van de blonde dreumes Ifélayo (anderhalf) liggen deels in Benin. Haar moeder Sènamì Awunou (34) heeft een Nederlandse moeder en een Beninese vader. "Het is geweldig dat zij straks op een speelse wijze over haar afkomst kan leren", zegt ze tijdens de vertoning van Bino & Fino in een theatertje in Amsterdam-Zuid. Een handjevol ouders en leerkrachten is aanwezig. "Toen mijn zusjes en ik in Amsterdam opgroeiden was er niks. Ik vond herkenning in hiphop en Afro-Amerikaanse films, maar iets leuks of leerzaams over Afrika was er niet."

De Ghanees-Nederlandse Jolanda Yiadom (32) was al fan van Bino & Fino. "Mijn zoon van zes vindt het geweldig. De kleding die de oma in de serie draagt, draagt zijn eigen oma ook. Precies dezelfde kente-stof. En zoals er gekookt wordt in een aflevering, zo gebeurt dat in mijn keuken ook. Als hij af toe een zwart kindje ziet, springt hij altijd op en zegt 'dat ben ik!'. Omdat hij ook nog op een witte school zit, wil ik hem deze serie graag meegeven. Herkenning is belangrijk."

De Waziri's proberen na de Verenigde Staten, Groot-Brittannië en Zuid-Afrika, nu ook het Europese vasteland te bereiken. "We hebben positieve ont-

moetingen gehad in Nederland en Duitsland. Er is enorme behoefte. We voeren ook gesprekken in Brazilië en China, waar we op een festival een prijs hebben gewonnen", vertelt Adamu Waziri, die even is overgekomen voor de vertoning in Amsterdam. Gek genoeg kregen Bino & Fino juist in Nigeria aanvallend een koele ontvangst. De inmiddels 24 afleveringen op dvd zijn nooit op de Nigeriaanse televisie vertoond. Adamu: "In Nigeria kregen we te horen dat er al een Disneychannel of Cartoonnetwork bestaat. In de VS kregen we van zenders te horen dat het Nigeriaanse accent van Bino & Fino moest worden aangepast of dat er ook witte karakters bij moesten."

Zonder televisie als platform blijft financiering en naamsbekendheid een

bron: trouw 20 november 2015

bron 2 Nigeriaanse oplichting

(in het Engels bekend als *419 scam*) is een vorm van oplichting. Het slachtoffer wordt 'gouden bergen' beloofd als hij eerst (relatief) kleine onkosten wil voor-schieten. De 'kosten'-truc wordt herhaald tot het slachtoffer afhaakt, waarna

bron: www.wikipedia.org

bron 3 Geen zwarte Zwarte Piet meer bij RTL

Zwarte Piet is niet langer welkom in programma's van RTL. In plaats daarvan gaat het mediabedrijf alleen nog werken met schoorsteenpieten, maakte RTL maandag bekend. „Voor een deel van Nederland is het beeld van Zwarte Piet discriminerend, terwijl anderen vinden dat Zwarte Piet een onlosmakelijk deel van de traditie is. RTL heeft begrip

uitdaging. "Wij bereiken ons publiek via sociale media." Crowdfunding mislukte - Adamu grijnzend: "Nigerianen die online om geld vragen hebben geen al te best imago." Van hulporganisaties en ngo's zouden de Waziri's eventueel geld kunnen krijgen, maar "dan sluipen politiek en hulpagenda's een kinderprogramma binnen. Dan moet het opeens gaan over honger, aidswezen of kindsoldaten. Terwijl we juist willen dat ze onbevangen naar andere Afrikaanse kinderen in een gewoon gezin kunnen kijken."

Met de zojuist beschikbaar gekomen knuffels van de serie willen de Waziri's zichzelf bedruipen, zodat ze meer afleveringen en hopelijk ook boeken kunnen maken. "We willen een gewoon bedrijf zijn dat een product maakt dat kan concurreren op de wereldmarkt."

de oplichters spoorloos verdwijnen. De term 'Nigeriaanse oplichting' wordt in overdrachtelijke zin ook gebruikt voor oplichtingspogingen vanuit andere landen.

voor beide standpunten, maar vindt ook dat het in deze discussie niet zou moeten gaan over gelijk [hebben, red.], maar over begrip hebben voor elkaar."

RTL Telekids komt dit seizoen met een nieuwe sinterklaasserie, waarin alleen schoorsteenpieten optreden. De zender maakt later deze week meer bijzonderheden bekend. Mogelijk zijn er

nog wel reclames met een zwarte piet.
20 RTL zegt te snappen dat het nu kort dag
is voor adverteerders om nog aanpas-
singen te doen. Maar volgend jaar wor-
den geen commercials met een zwarte
piet meer geaccepteerd.

25 Volgens RTL is schoorsteenpiet
trouw aan de Nederlandse traditie:
„Schoorsteenpiet, die wij vanaf nu ge-
woon Piet noemen, heeft zwarte ve-
gen op zijn gezicht, omdat hij door de
30 schoorsteen komt. De meesten van ons
zijn opgegroeid met het idee dat Piet
door de schoorsteen komt. Aan dat ver-
haal houden wij vast, wij passen alleen
zijn uiterlijk aan.” RTL volgt hiermee de
35 beslissing van Stichting Sinterklaas in
Amsterdam, die in 2014 begon met dit
type ‘roetpiet’.

Vorig jaar besloot RTL nog het uiter-
lijk van Piet niet aan te passen, omdat

40 het de lijn wilde volgen die het breedst
zou worden gedragen in de samenle-
ving. Wel gaf RTL toen aan het besluit
te kunnen herzien „mocht op termijn de
uitkomst van deze maatschappelijke dis-
45 cussie vragen om een verandering van
het uiterlijk van Piet.”

...

Politiek Den Haag reageerde ook op
het besluit. Minister Asscher (PvdA, So-
50 ciale Zaken) liet weten de verandering
toe te juichen: „Complimenten voor RTL.
Tijd voor verandering.” Rechtse partijen
waren negatief. „Als je het zo in één keer
doet, dan zijn de kinderen straks de weg
55 kwijt”, stelde VVD-fractievoorzitter Halbe
Zijlstra tegen RTL Nieuws. „Als we niet
oppassen, zijn we dat hele Sinterklaas-
feest straks kwijt.” PVV-leider Geert Wil-
ders twitterde: „Laf, laf, laf. Zwarte Piet
60 is zwart en moet zwart blijven.”

Bron: nrc.next, 25 oktober 2016

schoolexamen domein B en C

versie 1

maatschappijwetenschappen

2019

duur: 90 minuten
herkansbaar: ja



Mavo Muurhuizen

Deze toets bestaat uit 9 vragen. Voor deze toets zijn maximaal 18 punten te behalen. Voor elk vraagnummer staat hoeveel punten met een goed antwoord behaald kunnen worden.

Als in een vraag staat dat je een hoofd- of kernconcept moet gebruiken, dan gebruik je in het antwoord die elementen uit de omschrijving van het hoofd- of kernconcept die nodig zijn om de vraag juist te kunnen beantwoorden.

Opgave 1 Grensmuur Verenigde Staten

Bij deze opgave hoort bron 1 .

^{2p} 1. Lees regel 1 t/m 35

Welk kernconcept uit het domein verhouding herken je in dit tekstdeel.

- Gebruik de juiste elementen uit de definitie;
- Verwijs naar de tekst.

Lees 35 tot en met 62.

^{1p} 2. Welke machtsbron herken je in dit deel van de tekst?

Er zijn verschillende theorieën over invloed van massamedia.

^{2p} 3. Welke theorie herken je in dit deel van de tekst.

- Noem de theorie en leg uit waarom je deze theorie denkt te herkennen.
- Verwijs ook naar een tekstfragment in regel 1 t/m 35
- Verwijs ook naar een tekstfragment uit regel 35 t/m 62.

^{2p} 4. Leg uit dat Trump invloed kan hebben op de identiteit van de Midden-Amerikaanse vluchtelingen. Gebruik in je antwoord elementen van de definitie van het kernconcept identiteit en verwijs naar de tekst.

Opgave 2 Politieke partijen over immigratiebeleid

Bij deze opgave hoort bron 2 uit het bronnenboekje.

Wie in Nederland inburgerd, moet snel de taal leren, vinden alle partijen. Maar verder zijn ze het over integratie vaak oneens.

Vluchtelingen kregen voorrang als het gaat om huisvesting.

- 2p 5. Leg uit dat met deze voorrang voor vluchtelingen sprake was van een conflict-situatie.
- Gebruik het kernconcept conflict;
 - Benoem welk(e) element(en) uit de definitie je herkent in bron 2;
 - Verwijs naar de tekst.

Burgers kunnen op verschillende manieren meedoen met de politiek. Je hebt twee vormen van politieke participatie moeten leren. Tijdens verkiezingen je stem uitbrengen is één vorm van participatie

- 1p 6. Welke vorm van politieke participatie past bij het uitbrengen van je stem?

Lees regel 37 t/m 80

- 2p 7. In dit deel van de tekst is een kernconcept uit het domein vorming te herkennen. Welk concept is dit? Verwijs in je antwoord naar de tekst.
- Je mag het kernconcept socialisatie **niet** gebruiken.*

De ideologieën hebben verschillende antwoorden op samenlevingsvragen.

- 3p 8. Leg uit dat het antwoord van de SP past bij de ideologische stroming waar de SP toe behoort.
- Noem de stroming;
 - Geef een uitgangspunt van de stroming;
 - Leg uit hoe je dit uitgangspunt terugvindt in de tekst van bron 2.
- 3p 9. Leg uit dat het antwoord van de VVD past bij de ideologische stroming waar de VVD toe behoort.
- Noem de stroming;
 - Geef een uitgangspunt van de stroming;
 - Leg uit hoe je dit uitgangspunt terugvindt in de tekst van bron 2.

schoolexamen domein B en C

versie 1

maatschappijwetenschappen

2019

bronnen



bron 1 Grensmuur Verenigde Staten

Trump gebruikt noodtoestand om geld uit te geven

Trump heeft de noodtoestand uitgeroepen in het grensgebied met Mexico. Waarom heeft hij dit gedaan en mag hij dit wel doen? Vijf vragen over deze noodtoestand die vooral veel geld kost.

In de tuin van het Witte Huis kondigde de Amerikaanse president Trump vrijdag aan dat hij de noodtoestand uitroept in het grensgebied met Mexico. Daar voltrekt zich volgens hem „een invasie van drugs, mensensmokkelaars en bandietenbendes”. Vijf vragen over de noodtoestand.

1. Waarom kondigt president Trump de noodtoestand af?

Trump wil een muur bouwen omdat aan de zuidgrens volgens hem een humanitaire en veiligheids crisis plaatsheeft. Zonder muur, zegt hij, valt er door de grenspolitie niet te controleren op smokkelaars. De president kon er alleen geen geld voor krijgen. Tijdens zijn campagne beloofde hij dat Mexico voor de muur zou betalen, maar dat is niet gebeurd. In het Congres kon de president geen meerderheid krijgen voor de muur. Donderdag werd in de Senaat en in het Huis van Afgevaardigden een begroting aangenomen waarin 1,375 miljard dollar (1,22 miljard euro) voor een barrière was opgenomen – de president had 5,7 mil-

jard dollar nodig. De noodtoestand geeft hem de mogelijkheid fondsen aan te boren zonder goedkeuring van het Congres.

2. Is feitelijk sprake van een noodtoestand?

Dat is maar hoe je het bekijkt. Het is niet zo duidelijk als een orkaan die een deel van het land zo verwoest dat militairen en noodfondsen moeten ingezet. Critici wijzen erop dat de „invasie” waar Trump over spreekt, niet wordt gestaafd door statistieken van zijn eigen departementen. Het aantal mensen dat aan de zuidgrens werd opgepakt in 2018 was volgens statistieken van de grenspolitie zo’n 521.000 – een getal binnen de schommelingen van de afgelopen zes jaar.

Drugssmokkel is een groot probleem. Bendes uit Latijns-Amerika zijn volgens het jaarrapport van Justitie de belangrijkste leveranciers, met China, waar de meeste fentanyl vandaan komt, een opiaat dat met heroïne wordt vermengd. Vraag is alleen of de meeste drugs wel over land komen, en of een muur dus effectief is. De meeste drugsvangsten worden gedaan bij officiële grensovergangen, al zegt dat niet veel over de totale smokkel.

bron:nrc.nl, 15 februari 2019, bewerkt en ingekort

bron 2 Politieke partijen over immigratiebeleid

Politiek heeft meer oog voor de ‘boze burger’ bij integratiebeleid

Het is een vaak gebruikt voorbeeld als het gaat over vluchtelingen en hun rechten hier. Kijk, zij krijgen meteen een heel huis van de gemeente. Terwijl

mijn dochter, zoon, neef of nicht al jaren op een wachtlijst staat voor een woning. Dat is toch niet eerlijk?

Dat vonden de meeste politieke partijen ook. Dus heeft het kabinet de wet hierover onlangs aangepast. Vanaf 1

juli krijgen vluchtelingen met een verblijfsvergunning niet langer automatisch voorrang op de wachtlijst bij een sociale huurwoning. De SP, GroenLinks, D66 en de Partij voor de Dieren stemden tegen, de andere partijen waren voor.

Hoewel de regels dus al zijn veranderd, wordt dit voorbeeld nog vaak aangehaald. Politici laten ermee zien dat ze de frustratie van de 'gewone' autochtone Nederlander begrijpen, dat die soms moet slikken omdat hij de voorzieningen hier moet delen met nieuwkomers. Het is lekker concreet.

Dat blijkt, als het over nieuwkomers en inburgering gaat, best lastig voor partijen te zijn. De Nederlandse normen en waarden, en dat iedereen méédoet, zijn door iedereen uitgeroepen tot belangrijk onderdeel van deze campagne. Tegelijkertijd blijft het thema in de verkiezing-programma's iets ongrijpbaars houden.

Vraag is: wie betaalt inburgering

Het is overduidelijk dat bij inburgeren hoort dat je de Nederlandse taal leert, dat vinden alle partijen. Wie dat moet betalen, daar denken ze anders over. De VVD vindt dat de inburgeraar dat moet doen, de SP vindt dat taalonderwijs gratis moet zijn. De PvdA zit er tussenin: als iemand het niet kan betalen, moet de overheid bijspringen. Nu betaalt degene die het examen moet doen.

Die kan geld lenen van de overheid als dat nodig is: 60 procent van de inburgeraars maakt daar gebruik van.

De vraag die hiermee samenhangt, is wiens verantwoordelijkheid het is dat nieuwkomers inburgeren. 'Op links' zien partijen dat op zijn minst als gedeelde taak: de overheid moet de ruimte scheppen om mensen hier zo snel mogelijk hun draai te laten vinden. De SP en GroenLinks trekken hier als enige geld voor uit: GroenLinks 300 miljoen euro en de SP 200 miljoen. D66 zit hier ook aan de progressieve kant: zij vindt dat mensen al in de eerste opvang taalles moeten krijgen en ook dat zo snel mogelijk aan het werk moeten kunnen gaan.

De VVD en het CDA noemen inburgeren nadrukkelijk een „eigen verantwoordelijkheid”. Nieuwkomers zijn pas geslaagd voor hun inburgeringsexamen als ze werk hebben, vindt de VVD: „Het is normaal dat we nieuwkomers in dit land leren zelfredzaam te worden.”

De twee rechtse partijen willen een verblijfsvergunning weer kunnen intrekken als iemand niet genoeg zijn best doet om te integreren, óók bij asielzoekers. Die voorwaarde bestaat nu al bij 'gewone' migranten, maar daarvan constateerde de Algemene Rekenkamer in februari dat die regel „in de praktijk nauwelijks uitvoerbaar is en ook niet wordt uitgevoerd”.

...

Bron: <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/03/09/politiek-heeft-meer-oog-voor-de-boze-burger-bij-integratiebeleid-7273863-a1549645>, ingekort

Bijlage D

Uitwerkingen

D.1 De uitwerkingen

Hieronder staan de uitwerkingen van verschillende groepjes. Ik heb twee uitwerkingen niet kunnen fotograferen omdat leerlingen dit al hadden uitgeveegd. De volgorde van uitwerkingen is de volgorde van borden/ramen en zijn genummerd ten behoeve van de analyse.

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
situatie van	
1 . verschillen tussen mensen	→ - mannen voetballers en vrouwen voetballers
2 . aangeboren kenmerken	→ - man en vrouw zijn
3 . consequenties maatschappelijke positie	→ - vrouwen krijgen minder betaald, worden minder bekeken
4 . ongelijke verdeling	→ -
* sschaarste	
* hooggewaardeerde zaken	-geld
* waardering	- minder gewaardeerd dan mannen voetbal
* behandeling	- krijgen minder betaald

Ik herken het concept sociale ongelijkheid, omdat het aangeboren verschil tussen man en vrouw consequenties op de maatschappelijke posities heeft voor allebei. Dit leidt tot een ongelijke verdeling in hooggewaardeerde zaken (geld), waardering (vrouwen worden minder gewaardeerd en minder bekeken) en behandeling (ze krijgen minder betaald).

Figuur D.1: Antwoord 1

Sociale ongelijkheid

<i>Element</i>	<i>Bron</i>
situatie van	
1 . verschillen tussen mensen	→ - man/vrouw
2 . aangeboren welkenmerken	→ - geslacht
3 . consequentie maatschappelijke positie	→ - minder waardering in het voetbal
4 . ongelijke verdeling	→ -
* schaarste	
* hooggewaardeerde zaken	- geld
* waardering	- onderscheid man/vrouw
* behandeling	- ander salaris

Ik herken het kernconcept sociale ongelijkheid, omdat er verschil wordt gemaakt tussen man en vrouw in het voetbal tussen aangeboren kenmerken namelijk geslacht. Vrouwen krijgen een andere waardering, namelijk dat ze minder serieus worden genomen in het voetbal. En een andere behandeling krijgen, namelijk een lager salaris.

Figuur D.2: *Antwoord 2*

Sociale ongelijkheid

<i>Element</i>		<i>Bron</i>
1 . verschillen tussen mensen	→ -	mannen en vrouwen
2 . niet aangeboren kenmerken	→ -	het verschil in salaris
3 . consequenties maatschappelijke positie	→ -	minder inkomen en meer verschil tussen m/v
4 . leiden tot ongelijke verdeling van schaarse en hoog gewaardeerde zaken	→ -	leid tot verschil in loon tussen m/v

Ik herken in deze bron het kernconcept sociale ongelijkheid, omdat er zijn verschillen ontstaan tussen mannen en vrouwen binnen het inkomen. Dit verschil van inkomen leidt tot een ongelijke verdeling van het loon.

Figuur D.3: *Antwoord 3*

Sociale ongelijkheid

<i>Element</i>		<i>Bron</i>
1 . aangeboren of niet	→ -	man/vrouw
2 . maatschappelijke positie	→ -	vrouwen lagere positie
3 . ongelijke verdeling van zaken, schaarste, waarder- ing en behandeling	→ -	vrouwen minder betaald

Ik herken het kernconcept sociale ongelijkheid omdat vrouwen een lagere maatschappelijke positie hebben vergeleken met mannen. Dit komt door aangeboren kenmerken, namelijk geslacht. Er is sprake van ongelijke verdeling van zaken.

Figuur D.4: Antwoord 4

Sociale ongelijkheid

<i>Element</i>		<i>Bron</i>
1 . verschillen tussen mensen in al dan niet aangeboren kenmerken	→ -	geslacht
2 . leid tot ongelijke verdeling van zaken, waarder- ing en behandeling	→ -	ongelijke verdeling van hooggewaardeerde zaken (salaris)
3 . maatschappelijke positie	→ -	leidt tot lagere maatschappelijke positie

Figuur D.5: Antwoord 5

Na
Va
Da

A1

- 1 een toneel spel die een bepaalde persoon speelt, deze kan heel andere eigenschappen moeten spelen dan dat hij zelf heeft.
- 2 ~~acculturatie, omdat Ibrahim uit Nigeria komt maar nu de Nederlandse cultuur leert kennen. acculturatie wil zeggen het verwerven of aanleren van een andere cultuur, dan dat je bent ofge-groeit.~~
- 2 enculturatie, omdat Ibrahim wel geboren is in Nigeria maar opgegroeid is met westerse kinderprogramma's. dat wil zeggen dat hij de cultuur dus al kende, daarom is het enculturatie
- * 3 verandering van cultuur, hij heeft een kinderserie gemaakt waardoor je de Afrikaanse cultuur leert kennen, hij gebruikt socialisatie om de ~~nederla~~ westerse cultuur iets te leren over de Afrikaanse cultuur.
- 4 cultureel kapitaal, want ze krijgen dan dingen mee uit de Afrikaanse cultuur
- 5 hier is het kernconcept socialisatie te herkennen want, socialisatie is het verwerven of aanleren van cultuur van een groep of samenleving door middel van opvoeding, opvoeding en andere omgangsvormen. Ibrahim leert zijn zoon/jie de Afrikaanse cultuur aan. hij laat zien hoe de Afrikaanse samenleving leeft door een tv programma, dit is een manier van opvoeding

klad

Naam: _____

Cijfer: _____

Vak: _____

Datum: _____ Klas: _____



De Vrije School

Theoretische en Gemengde leerweg | Havo 4 en 5

cultuur

norm, waarde, voorstel, uitdruk, opvat
groep, samenleving
verwerven

socialisatie

aanleer, verwerven van cultuur
groep of samenleving
opvoed, opleid, ander

identiteit

zelfbeeld
uitdraagd
kenmerkend / blijvend beschouwd
afgeleid van zijn kennis

acculturatie

verwerven of aanleren
andere cultuur
(dan opgegroeid)

functies

- behoud cultuur
- verander cultuur
- gedrag reguleren
- ontwikkeling van identiteit
- binding

economisch kapitaal (inkomen)

cultureel (taal)

persoonlijk (waarde familie)

A2

D



13

Meridian College

Theoretische en Gemengde leerweg | Havo 4 en 5

1 ik herken het kernconcept macht, want Trump heeft hulpbronnen, hij is namelijk President van Amerika, door deze hulpbronnen kan hij zijn doelstellingen bereiken, namelijk een muur bouwen voor veiligheid. hij noemt de toestand nu zonder muur een noodtoestand. door deze noodtoestand kan hij handelingsmogelijkheden vergroten of verkleinen. zo kan hij fondsen aanboren zonder goed keuring van het Congres

2 een machtbron die ik hier herken is Trump zijn eigen departement. deze kan alleen de statestatieken tonen die Trump toepasselijk vind.

3

3 ik herken de theorie mediaframing. dit houdt in dat er maar 1 kant van het verhaal belicht word. dit herken ik omdat Trump (in de regels 1^e/m 35) alleen maar plaats over de noodtoestand die daar plaats vind en hoe de muur daar bescherming voor kan bieden. echter zie je in de regels 35^e/m 62 dat men nog niet zo zeker is of die muur daadwerkelijk gaat helpen. zo houdt de muur drugs die vervoerd word via vliegtuigen, helikopters etc. niet tegen. maar Trump noemt deze kant van het verhaal niet, daarom denk ik mediaframing.

4 Trump kan invloed hebben op de identiteit van de midden-Afrikaanse vluchtelingen omdat Trump een bepaald zelfbeeld heeft wat hij uitdraagt. zo vind hij dat de zuidgrens niet veilig is omdat daar veel drugs word gesmokkeld. dit beeld is afgeleid van een groep of samenleving, namelijk de bendes die drugs smokkelen. Trump maakt geen deel uit van deze groep. Trump kan door middel van zijn identiteit, invloed hebben op

onderdeel van het Meridian College

A2

de identiteit van midden Amerikaanse vluchtelingen. dit komt omdat deze vluchtelingen niet bij de zuidgrens leven, waardoor ze de realiteit niet zien, hierdoor vormen ze niet hun eigen mening. Daarnaast zijn het vluchtelingen en dus nog niet bekend met de Amerikaanse identiteit. Waardoor ze makkelijk te overtuigen zijn.

5 door deze voorrang voor vluchtelingen was er sprake van een conflict want, een conflict is groepen, staten of individuen die elkaar tegenwerken, voor het behalen van hun eigen doel. in dit conflict bestaat het uit twee groepen, namelijk vluchtelingen en "gewone" Nederlanders. deze hebben allebei een ander doel. namelijk in dit geval voor de vluchtelingen een huis, (waar ze niet veel voor hoeven te doen). en de "gewone" Nederlanders willen ook een huis, maar daar moeten ze zelf voor werken. door deze eigen doelen werken ze elkaar tegen, zo zeggen de "gewone" burgers dat ze dit oneerlijk vinden.

6 Plural^{isme}~~isme~~, dat wil zeggen dat iedereen zou mogen meebeslissen over de Politiek.

7 in dit deel van de tekst herken ik het kernconcept acculturatie. dit herken ik omdat vluchtelingen de Nederlandse cultuur moeten aanleren. (in elk geval de taal). deze vluchtelingen zijn niet met deze cultuur opgegroeit. het is dus een andere cultuur.

Literatuur

- Boxtel, C. v., Hemker, A., Klijnstra, T. & Ruijs, G. (2017). *Toetsen van denkvaardigheden en conceptuele kennis*. Ipskamp Printing.
- Cito. (2018a). *Eindexamen maatschappijwetenschappen*. Verkregen van <https://www.examenblad.nl/examendocument/2018/cse-1/maatschappij-wetenschappen-havo/opgaven-2/2018/f=/HA-1034-f-18-1-o.pdf>
- Cito. (2018b). *Eindexamen maatschappijwetenschappen*. Verkregen van <https://www.examenblad.nl/examendocument/2018/cse-1/maatschappij-wetenschappen-havo/opgaven-2/2018/f=/HA-1034-f-18-1-c.pdf>
- College voor Toetsen en Examens. (2016a). *Syllabus maatschappijwetenschappen havo*. Utrecht: College voor Toetsen en Examens.
- College voor Toetsen en Examens. (2016b). *Syllabus maatschappijwetenschappen vwo*. Utrecht: College voor Toetsen en Examens.
- Erickson, H., Lanning, L. & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. SAGE Publications. Verkregen van <https://books.google.nl/books?id=NSDmDAAAQBAJ>
- Hajer, M., Meestringa, T. & Tordoir, A. C. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Coutinho.
- Hemker, A. & Waltman, M. (2017). 'opvoeding is niet hetzelfde als socialisatie'. *Maatschappij en politiek*, 4, 20-21.
- Kneppers, H. C. (2007). *Leren voor transfer: een empirisch onderzoek naar de concept-en contextbenadering in het economieonderwijs*. Amsterdam9789078087083.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Liljedahl, P. (2016). Building thinking classrooms: Conditions for problem-solving. In *Posing and solving mathematical problems* (pp. 361-386). Springer.
- Meestringa, T. (2013). *Werken aan vaktaal bij mens- en maatschappijvakken*. Platform Taalgericht Vakonderwijs / SLO.
- Reiser, B. J. (2004). Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. *The Journal of the Learning sciences*, 13(3), 273-304.
- Ruijs, G. (2012). Denkgereedschap voor maatschappijleer. *Maatschappijleer hoofdzaak*, 41.
- Van den Boorn, R. (2018). Toekomstgericht denken. *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken*, 42-51.
- Van der Boorn, R. (2018). Toekomstgericht denken. *Toekomst gericht onderwijs in de maatschappijvakken*, 42-52.
- Van Velzen, J. (2012). *Beter leren denken*. Garant.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.