

2013

Auteur

Matthias Matzner, M.Sc.

Margarita Jeliaskova-Hoppe, M.Sc.

Erwin van Rijswoud, Dr.



[ECONOMÜNT]

Onderwerp is een spel dat werd ontworpen om de verzorgingsstaat in het vak maatschappijleer te behandelen. Het spel past binnen de concept-context benadering. In deze scriptie wordt eerst het ontwerpproces van het spel beschreven en dan het onderzoek beschreven over welke effecten het spel op leerlingen en leraren heeft. Het onderzoek werd met twee scholen in Nederland en twee scholen in Duitsland uitgevoerd. De onderzoeksdesign valt als een Solomon-4-group design met voor- en natoetsen te beschrijven. De resultaten laten zien dat er positieve en neutrale effecten zijn. Implicaties voor toekomstig onderzoek en onderwijs, en verbeterpunten voor het spel worden besproken.

Dankzegging

Hier wil ik allen danken die me direct en indirect hebben geholpen om zo ver te komen als ik nu ben. Sommigen hebben me geholpen door te luisteren naar mijn eindeloze verhalen over wat ik wil bereiken, anderen hebben me financieel en met goed advies ondersteund en weer anderen hebben erop gelet dat ik mijn eigen gezondheid niet uit ogen verlies. Ik had het zonder jullie niet vol gehouden, een ander weg gekozen of het gewoon niet voor elkaar gekregen. Van harte bedankt! Een lijst met namen lijkt me hier overbodig, je weet wie ik bedoel.

Inhoudsopgave

1. Voorwoord.....	4
2. Inleiding.....	4
Theoretische achtergrond: de concept-context benadering.....	4
Het ontwerpproces van Economünt.....	5
Het materiaal en de spelregels van Economünt.....	7
Opzet in het klaslokaal.....	7
Spelverloop.....	8
Dobbelstenen.....	8
Müntes.....	8
Bankierkaart.....	8
Luxe artikelen.....	8
Spelduur.....	8
Inbedding in de examenprogramma's Nederland en Duitsland.....	8
Inbedding in het Nederlandse examenprogramma maatschappijleer.....	9
Inbedding in het Duitse examenprogramma Gesellschaftslehre.....	10
Hypothesen.....	10
3. Methode.....	11
Onderzoeksdesign.....	11
Observaties over de les.....	12
Leerlingen groepsinterview.....	12
Interview met de leraar.....	13
Schriftelijke toets.....	14
Analyses.....	16
4. Resultaten.....	17
Hypothese 1.....	17
Hypothese 1: Observaties.....	17
Hypothese 1: Leerlingen groepsinterview.....	18

Hypothese 1: Interview met leraar	18
Samenvattend over hypothese 1	19
Hypothese 2	20
Hypothese 2: Leerlingen groepsinterview	20
Hypothese 2: Interview met leraar	20
Hypothese 2: Schriftelijke toets	21
Samenvattend over hypothese 2	22
5. Conclusie en discussie	22
Algemene conclusies over Economünt	22
Discussie	23
Belemmeringen voor dit onderzoek en suggesties voor verder onderzoek	24
Verbeterpunten Economünt	24
6. Literatuur	25
7. Bijlage A: Handleiding Economünt	28
Speelvoorbereidingen.....	28
Doel van het spel	28
Opzet in het klaslokaal	28
Spelduur	28
Spelprocedure.....	28
Dobbelstenen.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Müntes	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
"Luxe" koopartikelen	29
Levenskosten kaart.....	29
Observatieformulier	30
Leraar	30
8. Bijlage B: Aanknopingspunten Economünt	31

1. Voorwoord

Ik heb deze scriptie geschreven als afsluiting van de master LVHOM, de lerarenopleiding voorbereidend hoger onderwijs maatschappijleer en maatschappijwetenschappen aan de Universiteit Twente, Enschede. Deze scriptie is bedoeld om onderzoeksvaardigheden te demonstreren en in de context van onderwijs toe te passen.

Deze scriptie beschrijft het ontwerp en onderzoek naar Economünt, een spel dat ik heb ontwikkeld voor het vak maatschappijleer in het voorbereidend onderwijs. Tijdens een schoolpracticum dat aan de lerarenopleiding is verbonden, gaf ik les over het onderwerp verzorgingsstaat en probeerde uit of Economünt een goede introductie voor dit onderwerp biedt. De enthousiaste reacties van de begeleider van het schoolpracticum en vooral van de leerlingen, gaf aanleiding voor me om het spel uit te werken tot een volledig product en onderzoek naar diens effecten te doen.

Economünt is een socio-economische simulatie voor het vak maatschappijleer, waarbij de leerlingen economische mechanismen en diens maatschappelijke uitwerkingen aan het eigen lijf ervaren. Economünt biedt de mogelijkheid voor leerlingen om hun eigen ervaringen met maatschappelijk relevante concepten in zijn eigen maatschappelijke context, de klas, te maken en te bestuderen. Concepten die aan bod komen zijn onder meer geld verdienen, levenskosten betalen en omgaan met werkloosheid. Het spel beoogt rijke ervaringen te bieden en tracht om de verzorgingsstaat levendig en spannend te maken.

2. Inleiding

Theoretische achtergrond: de concept-context benadering

Uitgangspunt voor Economünt is de concept-context benadering. Deze benadering vormt de basis van de onderwijsvernieuwing (Bruning en Welp, 2008). De concept-context benadering valt in twee elementen uit te leggen. 1. Elke kennisdomein bestaat uit concepten en vaardigheden. Concepten zijn vaststaande, meer of minder abstracte begrippen. Door hun abstractie blijven de concepten algemeen geldig. 2. De concepten dienen om contexten beter te kunnen beschrijven, maar contexten veranderen en wisselen – vooral in het vak maatschappijleer – vrij snel. De context is een situatie waarin de leerlingen a) de context helder herkennen, b) een taak hebben, waarbij ze c) vaardigheden en strategieën van het vak moeten gebruiken, en uiteindelijk leidt tot d) een terugkoppeling naar de kernconcepten van het vak (Duranti en Goodwin, 1992).

Schnabel (2009) voert aan dat kennis in de hedendaagse kennismaatschappij snel toeneemt en verandert. Concepten zijn vaste continue factoren die minder snel veranderen, waarbij de contexten vrij snel kunnen veranderen. Omdat contexten vrijwel snel veranderen en wisselen, bracht de KNAW-klankbordgroep van het voortgezet onderwijs een advies uit ten aanzien van de examenprogramma's in de tweede fase (KNAW 2003). Het advies is om het centraal schriftelijk examen tot de kernconcepten en kernvaardigheden van vakken te beperken. Dit zou leerlingen en docenten de ruimte bieden om zich binnen de alledaagse lespraktijk in betekenisvolle, motiverende contexten te verdiepen (Olgers, van Otterdijk, Ruijs, de Kievid, & Meijs, 2010, pp 188).

In de praktijk zal men volgens de concept-context benadering met een context de daaraan verbonden concepten uitgelegd of andersom (Van Graft, Boersma, Goedhart, Van Oers, & De Vries, 2009). Om volgens de concept-context benadering materiaal te ontwerpen, moet men heen- en weer denken tussen de concepten en de contexten. De concept-context benadering is een methode om leerervaring te ontwerpen zodanig dat concepten in een voor de leerlingen

betekenisvol verhaal zijn ingebed (Boersma, 2005). De wisselende contexten bieden een eenvoudig instap en dienen als steun voor het leren van de langer voortbestaande concepten. In een bestaande context hoeft een nieuw concept alleen nog maar ingebed te worden in plaats van een moeizame taak om zowel een nieuw context en de daarbij behorende concepten te onthouden en te begrijpen.

Concept-context gebaseerde aanpakken hebben de afgelopen twee decennia in Nederland en Duitsland veel aandacht gekregen (Pilot and Bulte, 2006; Bennett et al., 2006). In Nederland wordt de concept-context benadering al in de vakken economie, biologie, natuur- en scheikunde toegepast en onderzocht (Kneppers, 2007; Boersma, Graft, & van Harteveld, 2007; Legierse, A, Heijnen, L, & Thurlings, A., 2006; en Driessen & Meinema, 2003). In Duitsland blijken de leraren en leerlingen leerling-gericht onderwijs de voorkeur te geven, maar blijken veel docenten toch docentgericht onderwijs te geven (Rexwinkel & Veldhuis, 2007). Hoeveel de leerlingen al gewend zijn aan de concept-context benadering is nog onbekend. Er lopen pilootprogramma's betreffend de concept-context benadering, onder meer voor het vak maatschappijleer op de Universiteit Twente.

Deze studie maakt deel uit van deze beweging rond de concept-context benadering en diens toepassingsmogelijkheden in het vak maatschappijleer. De doelstelling van deze studie is om het creatieve ontwikkelingsproces te beschrijven en Economünt kritisch in- en tussen Nederland en Duitsland te evalueren. De evaluatie wordt vorm gegeven door a) de kerndoelen van het ontwerpproces, b) het examenprogramma Nederland voor het vak maatschappijleer en c) het examenprogramma Duitsland voor het vak *Gesellschaftslehre*. Vervolgens wordt het ontwerpproces van Economünt beschreven.

Het ontwerpproces van Economünt

In verband met mijn schoolpracticum kwam de verzorgingsstaat, domein D van het examenprogramma maatschappijleer, aan bod. Onderzoek toont zelf aan dat de verzorgingsstaat als niet spannend en uitdagend wordt gezien (Olgers et al, 2010, pp 354). Dus begon ik na te denken hoe ik een spannende en uitdagende lessenreeks over de verzorgingsstaat kon ontwikkelen. De verzorgingsstaat is een omvangrijk, ingewikkeld en interessant onderwerp.

Het te ontwerpend spelmechanisme is bedoeld om relevante inhoud van het examenprogramma, domein D de verzorgingsstaat, te simuleren. De verzorgingsstaat is een netwerk van beschermende en ondersteunende mechanismen om de sociale en economische welvaart van de burgers te waarborgen. Het idee van de verzorgingsstaat is opgericht op de idee van gelijkheid van kansen, billijke verdeling van rijkdom, en openbare verantwoording voor slechter gestelden. De verzorgingsstaat kan verschillende vormen aannemen tot welke mate overheid, familiestructuren en niet-overheidsorganisaties deze taken overnemen (Andreß & Heien, 1999).

Het ontwerpproces was creatief, dus moeilijk formeel weer te geven. Ik zal mijn best doen om alle stappen zo gestructureerd mogelijk te beschrijven. Als eerste stap heb ik randvoorwaarden en kerndoelen bepaald. De randvoorwaarden gaven aan hoe lang de les in beslag mag nemen en op welke manier de leerlingen met de les in aanraking komen. Omdat het ontwerpproces op deze randvoorwaarden zijn gebaseerd, ga ik ervan uit dat deze gewaarborgd zijn. De kerndoelen bepaalden welke spelmechanismen mogelijk waren. De laatste stap was om de spelmechanismen aan te passen en op elkaar af te stemmen.

Een lesuur is beperkt en daarom moet de les binnen de perken van een lesuur haalbaar zijn. Alle afwijkingen van een gewoon schooluur vergen extra inspanning van de leraar en school. Verder laat onderzoek zien dat leren van alledaagse informatie op meerdere zintuigen verwerkt wordt en vervolgens door het brein samenvoegt wordt tot een groot geheel (Ghazanfar & Schroeder, 2006). Daarom moet de les op verschillende zintuigen waarneembaar zijn.

De context-concept benadering vormt een pilaar van de onderwijsvernieuwingen (Bruning & Welp, 2008). Toch schrijft het examenprogramma de context-concept benadering nog niet voor. Vanwege de noviteit van deze benadering binnen het vak maatschappijleer en diens blijvende brede toepasbaarheid, zal de concept-context benadering deel uitmaken van deze les.

Wat het product van leren betreft, zijn er meerdere taxonomieën ontwikkeld. De meest bekende taxonomie bestaat uit affectief, cognitief, en psychomotorisch leren (Rovai, Wighting, Bakern& Grooms, 2009). In maatschappijleer is een psychomotorisch leerproduct niet gevraagd.

Het brein verwacht natuurlijk prikkels die op meerdere modaliteiten verwerkt kunnen worden, waardoor beter begrip en retentie worden bereikt (Kátai, Juhász & Adorjáni, 2008). En affect is belangrijk voor onthouden van zowel onbelangrijke als ook belangrijke evenementen (Hu, et al, 2007). Door de affectieve modaliteit komt er norafrenaline in het brein vrij, welke het aanmaken van synapsen ondersteunt. De onderliggende mechanismen zijn nog onhelder, maar blijft wel vast te stellen dat affect bij geheugenformatie een belangrijke, positieve rol spelen. Pas door een affectieve betrokkenheid kan cognitieve betrokkenheid en daarmee leren plaats vinden (Guthrie, 2004). Daarom moet de les zodanig ontwikkeld worden, dat de leerlingen zowel affectief alsook cognitief betrokken zijn.

Het examenprogramma maatschappijleer is vastgesteld door de SLO, het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, en beschrijft welke kennis en vaardigheden leerlingen moeten leren. Deze les zal hierbij geen uitzondering mogen zijn en de leerlingen moeten relevante concepten en vaardigheden aanleren.

De randvoorwaarden en kerndoelen van het ontwerpproces zijn samengevat als volgt:

Randvoorwaarden

1. De les moet passen binnen een lesuur van 45 minuten;
2. De leerlingen moeten met prikkels van verschillende zintuigen in aanraking komen;
3. De concept-context benadering zal deel uitmaken van deze les.

Kerndoelen

4. De leerlingen moeten affectief en cognitief bij de lesinhoud betrokken zijn;
5. De leerlingen moeten relevante concepten en vaardigheden aanleren.

Zonder geld was geen verzorgingsstaat mogelijk, omdat zonder verschil in inkomsten was geen verzorgingsstaat nodig. Daarom moesten de leerlingen geld kunnen verdienen. Deze capaciteit wordt met een geldverdienermechanisme gesimuleerd. Eén van de pilaren van de verzorgingsstaat is het scheppen van gelijke kansen. Om dit idee te laten ervaren, moet eerst een ongelijkheid van kansen bestaan. Daarom moest het geldverdienermechanisme aan een kanselement gekoppeld worden. Omdat met een goede strategie beter geld te verdienen en/of te behouden valt moest het geldverdienermechanisme aan een strategie-element gekoppeld worden. Met andere woorden, de capaciteit tot geld verdienen moest door een ambigue factor veranderd worden om geluk in toevallig geboorte- en sociale omstandigheden te simuleren. Tabel 1 Mogelijke elementen tegenover randvoorwaarden en doelen; laat zien welke elementen voor kans en welke elementen voor strategie hoe werden geëvalueerd.

Randvoorwaarden	Kanselementen: geld verdienen Dobbelstenen		Strategie-elementen: vooruitkomen Extra Leningen Dobbelstenen te koop Extrakaartjes		
1. De les moet passen binnen en lesuur van 45 minuten	Bekend en snel te doen	Uitleg mogelijk te lang	Eenvoudig en snel te doen, consistent	Uitleg en speeltijd mogelijk te lang	Uitleg mogelijk te lang
2. Prikkels van verschillende zintuigen	Te zien, te voelen en te horen	Te zien en te voelen	Hoeveelheid te ziet, te voelen en te horen	Te zien, moeilijk verbanden te leggen	Hoeveelheid te zien en te voelen
3. Les aan concept-context benadering oriënteren	Maakt veel onderwerpen bespreekbaar die voor het vak maatschappijleer relevant zijn. Deze onderwerpen worden door een volgende reflectie op de activiteit besproken				

Kerdoelen

1. De leerlingen moeten affectief en cognitief bij de lesinhoud betrokken zijn	Verrassingen blijven beperkt	Meer variatie, meer verrassing	Vermak door eenvoud	Onwenselijke gevoelens tussen de leerlingen mogelijk	Verrassingen kunnen overhand nemen
2. De leerlingen moeten relevante concepten en vaardigheden aanleren	Beperkt invloed van kans	Beperkt en onbekend invloed van kans	Eenvoudig in keuze dobbelstenen	Strategie moeilijk te scheiden van interactie met leerlingen	Onduidelijk dat vaker kans maken op winst ook grotere kans betekent

Tabel 1 Mogelijke elementen tegenover randvoorwaarden en doelen;
Kleuring vakken groen: positieve verwachting; geel: mogelijke problemen; oranje: definitieve problemen.

Het kanselement van het geldverdienermechanisme werd door dobbelstenen gesimuleerd. Door een tweede mechanisme, om extra dobbelstenen te kopen, werd een strategisch element toegevoegd. De leerlingen moeten nadenken wanneer en hoeveel nieuwe dobbelstenen ze kunnen kopen. Omdat dit element met zeszijdig dobbelstenen te eenvoudig leek, werden vierzijdig, achzijdig, 12-zijdig en 20-zijdig dobbelstenen geïntroduceerd. Bovengenoemde elementen werden vervolgens vertaald in spelregels die een efficiënt spelverloop in de klas zullen waarborgen. De uitdagingen die daaraan zijn verbonden zijn hier verder niet relevant en worden dus niet besproken. Ik had Economünt al een aantal keren uit kunnen proberen en kon daardoor de regels aanscherpen en de puntjes op de i zetten. Tot zover kon al beantwoord worden dat Economünt binnen 45 minuten te halen is, open staat voor de input van zowel leerlingen als leraar, per ontwerp aan de concept-context benadering georiënteerd is en eenvoudige gevoelens zoals vermaak en frustratie opwekt.

Het materiaal en de spelregels van Economünt

Bij de versie van Economünt die in het onderzoek dat in deze scriptie gerapporteerd wordt horen.

- Spelverloop, printbaar;
- 150 dobbelstenen;
- 200 fiches in 5 kleuren, de fiches worden Muntten genoemd;
- Bankierkaart printbaar;
- Luxe artikelen in de vorm van snoep.

Opzet in het klaslokaal

De klas wordt ingedeeld in spelers, bankiers en een hoofdbankier. Iedere groep (6-8 spelers, inclusief bankier) moet aan een grote (samengestelde) tafel zitten. De bankier neemt de meest centrale plaats in en de andere spelers zitten daar omheen. Eén speler is hoofdbankier en verkoopt dobbelstenen en luxe artikelen, zorgt ervoor dat er voldoende munten bij de bankiers zijn, en casseert een dobbelsteen in als een speler de levenskosten niet kan betalen.

Spelverloop

Iedere leerling krijgt een kaart met het spelverloop.

1. **Salaris:** Elke ronde begint ermee dat de spelers achtereenvolgend hun dobbelstenen gooien en het aantal ogen in Münten uitbetaalt krijgen.
2. **Levenskosten betalen:** Hierna moet iedere speler levenskosten aan de bankier betalen.
 - De levenskosten beginnen bij 0 münzen.
 - Diegene die zijn levenskosten niet kan betalen moet een dobbelsteen (diegene met het hoogst aantal ogen) inleveren bij de hoofdbankier.
3. **Oploop Levenskosten bepalen:** Iedere Bankier moet met zijn D₄ gooien. Dit bedrag wordt onder “oploop” genoteerd. De “oploop” en de “levenskosten” worden bij elkaar opgeteld en bij de volgende ronde onder “levenskosten” genoteerd.
4. **Markt:** De spelers kunnen nu dobbelstenen en luxe artikelen van de hoofdbankier kopen.

	D ₄	D ₆	D ₈	D ₁₀	D ₁₂	D ₂₀	Luxe artikel
Kosten	4	6	8	10	12	16	20

Dobbelstenen

Bij Economünt horen 150 dobbelstenen van verschillende soorten. Vanaf hier noemen we elke dobbelsteen D_x, waarbij x het aantal oppervlakken van de dobbelsteen representeert. Een gewone zeszijdig dobbelsteen heet dus D₆. Als tijdens het spelen een soort dobbelstenen op is, dan is die gewoon op.

	D ₄	D ₆	D ₈	D ₁₀	D ₁₂	D ₂₀
Aantal	18	58	18	18	18	18

Münzen

Van elke kleur zijn er 40 munten (200 in totaal). Grote bedragen zijn onhandig, dus wordt het waardesysteem met kleuren, zoals bij poker, gehandhaafd.

Kleur	Wit	Blauw	Groen	Rood	Zwart
Waarde	1	2	5	10	20

Bankierkaart

Iedere bankier krijgt een bankierkaart en een D₄. Deze dient om de levenskosten eenvoudiger op peil te kunnen houden en de münzen erop te zetten. Onder “levenskosten” komt te staan welke levenskosten deze ronde betaald moeten worden. Onder “oploop” wordt de oploop genoteerd. De oploop wordt dan bij de levenskosten opgeteld en dit totaalbedrag zijn de nieuwe levenskosten voor de volgende ronde.

Luxe artikelen

Als luxe koopartikelen dienen snoep, kleine zakjes chips en andere snacks. Ongeveer 30 luxe artikelen voldoen voor een les Economünt van 45 minuten.

Spelduur

Economünt kan goed in een lesuur van 45 minuten gespeeld worden, planning en uitleg voor de leerlingen inbegrepen. Als er minder rondes gespeeld kunnen worden maakt dat verder niet uit, omdat de rondes daardoor meestal intensiever worden.

Inbedding in de examenprogramma's Nederland en Duitsland

In de voorafgaande paragraaf werd het ontwerpproces van Economünt beschreven en welke kerndoelen de studie zal onderzoeken. Nu wordt beschreven hoe concepten en contexten die bij Economünt aan bod komen in het Nederlandse en het Duitse examenprogramma passen. Economünt werd in Nederland in het vak maatschappijleer gedraaid en in Duitsland in het vak

Gesellschaftslehre in Nordrhein-Westfalen [NRW]. Qua inhoudelijke en methodologische doelstellingen komen deze vakken redelijk overeen, toch zijn er verschillen.

Een van de grootste verschillen is dat inhoud over economie in Nederland als apart vak wordt behandeld en niet in maatschappijleer aan bod komen, terwijl dat in Duitsland wel bij Gesellschaftslehre hoort. Verder zijn in Duitsland de examenprogramma's zaak van het bondsland en worden dus per bondsland apart opgesteld. In Nederland worden de examenprogramma's van het land bepaald, maar hebben de scholen toch meer autonomie.

Inbedding in het Nederlandse examenprogramma maatschappijleer

Economünt is een simulatie die op de concept-context benadering is gebaseerd. Echter wordt de concept-context benadering nog niet voorgeschreven in het vak maatschappijleer, in het vak maatschappijwetenschappen wel (Schnabel, 2009). De inhoudelijke koppeling van Economünt met het Nederlandse Examenprogramma wordt beschreven volgens het examenprogramma (Noordink, 2007).

In Nederland staat de verzorgingsstaat in het examenprogramma maatschappijleer beschreven onder domein D. Het examenprogramma maatschappijleer beschrijft verschillende subdomeinen. Subdomein D1 behandelt de geschiedenis van de verzorgingsstaat. Deze kan deels met Economünt gesimuleerd worden. Leerlingen die bepaalde rollen hadden bij het opbouwen van de verzorgingsmechanismen binnen hun groepen kunnen in vervollessen vergeleken worden met historische figuren.

In Subdomein D2 moeten leerlingen in staat zijn om voorbeelden van sociale rechten en plichten die de inwoners van Nederland hebben, hebben te herleiden tot wetten en artikelen in de Grondwet, waarden te noemen die ten grondslag liggen aan de verzorgingsstaat en kenmerken van de Nederlandse verzorgingsstaat kunnen beschrijven. De leerlingen kunnen met Economünt de noodzaak van sociale rechten en plichten ontdekken. De leraar kan aanleiding geven om tijdens het spelen over goede regelingen na te denken en bespreken waar deze regels vandaan komen. Hetzelfde geldt voor kenmerken die ten grondslag liggen aan de verzorgingsstaat. Tijdens het spel en in vervollessen kan erop ingegaan worden welke kenmerken de verzorgingsmechanismen hadden die de groepen hebben opgebouwd en welke kenmerken de Nederlandse verzorgingsstaat kent.

In Subdomein D3 moeten de leerlingen de praktijk van de verzorgingsstaat leren kennen. De leerlingen moeten in staat zijn om hoofdlijnen aan te geven van politieke discussies over de praktijk van de verzorgingsstaat en de opvattingen van politieke partijen hierover en ze moeten in staat zijn om de relatie tussen verzorgingsstaat en sociale ongelijkheid uit te leggen. De leerlingen leren de praktijk van hun Economünt groepen kennen, ze proberen ongeregelde en geregelde acties uit. Ze praten over wat het best voor de meerderheid of iedereen in de groep is en ze leren daarmee indirect om over de verzorgingsstaat te praten. Deze discussies kunnen dan inhoudelijk verrijkt worden door de leraar.

In Subdomein D4 moeten de leerlingen in staat zijn om aan te geven welke gevolgen de vorming van de Europese Unie heeft voor de sociale rechten van de Europese burger en een vergelijken maken tussen de Nederlandse verzorgingsstaat en die van andere westerse landen. Economünt kan als uitgangspunt dienen om een scenario door te spreken, waarin de groepen afspraken maken om een vergelijkbare constructie als de Europese Unie op te bouwen. Verder kan Economünt gebruikt worden om de groepen onderling te vergelijken en daaraan internationale vergelijking en organisatie te verklaren.

Deze bovenbeschreven concepten worden in een les Economünt als levendige context zelf ervaren. De leerlingen maken kans om abstracte begrippen bij zich en hun medeleerlingen te ontdekken en diens uitwerkingen te bestuderen.

Inbedding in het Duitse examenprogramma Gesellschaftslehre

Zoals eerder beschreven worden de examenprogramma's in Duitsland per bondsland bepaald. Dit onderzoek werd in het bondsland NRW uitgevoerd, daarom wordt nu de inbedding van dit onderzoek in het examenprogramma voor het vak Gesellschaftslehre in het bondsland NRW beschreven. Het Kernlehrplan Gesellschaftslehre NRW schrijft inhoud, maar geen methode voor. De inhoudelijke koppeling van Economünt met het Duitse vak Gesellschaftslehre NRW wordt beschreven volgens het Kernlehrplan Gymnasium/Gesamtschule in NRW (Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011).

In Duitsland regelt ieder bondsland zijn examenprogramma's grotendeels zelfstandig. In deze scriptie wordt alleen het Kernlehrplan van NRW beschreven omdat daar de scholen zijn waar Economünt werd gedraaid. Het Kernlehrplan Gymnasium/Gesamtschule in NRW (Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011) schrijft een kerngebied voor het vak Gesellschaftslehre voor, waarvoor Economünt relevantie kan hebben. Het kerngebied beschrijft kennis- en competentie-eisen betref economie en arbeid (Inhaltsfeld 2: Wirtschaft und Arbeit).

Bij Economünt kunnen volgende concepten aan bod komen: economisch handelen als grondslag van de menselijke maatschappij, werk en verzorging, beschrijven van verschillende soorten goederen (vrije en beperkte goederen) en diens functie, beschrijven van invloed die de vestigingslocatie op een bedrijf kan hebben, beschrijven samenhang economisch, sociale en ecologische maatregelen, internationale vergelijking van economische systemen.

Het economisch handelen als grondslag van de menselijke maatschappij wordt door de leerlingen direct ervaren. Hier kan tijdens en na de les Economünt op ingegaan worden. De leerlingen ervaren, dat ze geld moeten verdienen om hun levenskosten te kunnen betalen. Ze worden geconfronteerd met de problematiek armoede en de vraag in hoeverre iemand voor zijn eigen armoede of rijkdom verantwoordelijk is. De problematiek met het omgaan met armoede leidt tot het onderwerp "werk en verzorging". De leerlingen moeten beslissen hoe ze met armoede omgaan. Dit houdt ook een diep nadenken en groepsoverleg in om een gemeenschappelijk besluit te kunnen vormen.

In het vak Gesellschaftslehre komen ook concepten voor zoals verschillende soorten goederen (vrije en beperkte goederen) en diens functies. De leerlingen zullen dit ervaren bij Economünt en dit verschil zodoende leren kennen. Aan de ene kant zijn er de levenskosten en belasting die betaald moeten en aan de andere kant de luxe artikelen. Beide soorten goederen hebben hun functies en de leerlingen kunnen aan de hand van hun ervaringen deze functies beschrijven.

Hypothesen

De hypothesen betreffen de twee kerndoelen van Economünt. De twee kerndoelen van Economünt zijn dat de leerlingen zowel op cognitieve alsook affectieve bij de lesinhoud betrokken worden en dat de leerlingen relevante concepten en vaardigheden aanleren. Niet behaalde doelen zullen wijzen op tekortkomingen in benadering, ontwerp of omzetting.

Bovendien zal per hypothese besproken worden of deze binnen Nederland en binnen Duitsland bevestigd wordt en welke verschillen en overeenkomsten tussen Nederland en Duitsland opvielen. Deze stappen zullen verder inzicht geven in de algemene toepasbaarheid van Economünt en de concept-context benadering in het vak maatschappijleer.

H₁: De leerlingen worden in een les Economünt zowel op cognitieve als ook affectieve bij de lesinhoud betrokken.

H₂: De leerlingen leren in een les Economünt relevante concepten en vaardigheden aan.

3. Methode

Onderzoeksdesign

Het onderzoek werd tussen begin oktober en eind december 2011 uitgevoerd. Economünt werd op vier scholen uitgevoerd. Voor het onderzoek in Nederland werden scholen door nieuwsbrief en/of persoonlijk contact benaderd. In Duitsland werden de scholen per directe aanvraag en persoonlijk contact geworven. Er werden twee scholen in Nederland en twee scholen in Duitsland voor het onderzoek gewonnen; twee scholen in Nederland, VMBO en VWO, en twee scholen in Duitsland, een Gesamtschule (te vergelijken met VMBO) en een Gymnasium (te vergelijken met VWO). Er waren in het geheel 70 leerlingen in de klassen met een gemiddelde leeftijd van 13.41 (SD = 2.08).

Het onderzoeksdesign werd aangepast naar een solomon-4-group-design. Op het Albert-Schweitzer/Geschwister-Scholl Gymnasium in Duitsland en het Fioretti College in Nederland werden voor- en na de les Economünt (X) de schriftelijke toets en het interview met de leerlingen (O₁ t/m O₄) uitgevoerd. Bij de overige scholen werden de schriftelijke toets en het leerlingen groepsinterview (O₅ en O₆) alleen na afloop van de les Economünt (X) uitgevoerd. Het interview met de leraar (O₃ t/m O₆) werd op alle scholen alleen na afloop van de les Economünt (X) uitgevoerd.

Op iedere school werd Economünt aan de deelnemende leraar uitgelegd met hulp van het materiaal in bijlage A. Deze uitleg werd verbaal gegeven. De instructies dienden hierbij als handvaten tijdens de uitleg en als bron voor zelfstudie voor de leraar na de uitleg. Daarna werden afspraken gemaakt voor de voor-test, de les Economünt en de na-test.

Direct voor de les Economünt werden als voor-test bij respondent #1 en #2 de schriftelijke toets en het interview met de leerlingen uitgevoerd. Daarna werd een les Economünt gedraaid, die de onderzoeker bijwoonde en observeerde. Na de les Economünt werden de schriftelijke toets, het leerlingen groepsinterview en het interview met de leraar afgenomen. De leerlingen hadden 10 minuten om de schriftelijke toetsen af te ronden. De interviews werden in 10 minuten afgerond. Het interview met de leraar vond op een later tijdstip plaats, niet meer dan 2 dagen na de les Economünt, en duurde maximaal 30 minuten.

Respondenten- Nummer	Schema			Datum	N	Deelnemende school			Land	Schoolvorm
1	O ₁	X	O ₃	28-11 O ₁ , X en O ₃	22	Albert-Schweitzer/Geschwister-Scholl Gymnasium, Marl			Duitsland	VWO
2	O ₂	X	O ₄	8-10 O ₂ , X en O ₄	19	Fioretti College, Veghel			Nederland	VMBO
3		X	O ₅	14-12 X en O ₅	32	Kardinal-von-Galen-Gesamtschule, Nordwalde			Duitsland	VMBO
4		X	O ₆	11-10 X, 24-11 O ₆	16	Johannes Fontanus	College,		Nederland	VWO

Tabel 2 Onderzoeksdesign; X=les Economünt, O1 - O2 = schriftelijke voortoets en interview, O3 - O6 = schriftelijke natoets, interview, en interview met de leraar

Respondent #1 bestond uit 22 Gymnasium-leerlingen in Duitsland, 11 jongens en 11 meisjes. De leeftijd van de leerlingen was gemiddeld 10.40 (SD=0.60). De leeftijd van de leerlingen verschilt hier met die van de andere groepen. Het wordt gesteld dat leeftijd weinig uit zou maken, omdat de concept-context benadering in beide leeftijdsgroepen nog onbekend is. Economünt werd met drie groepen van zes t/m acht leerlingen gedraaid.

Respondent #2 bestond uit 19 VMBO-leerlingen in Nederland, 16 jongens en 3 meisjes. De leeftijd van de leerlingen was gemiddeld 14.53 (SD=0.96). Economünt werd met drie groepen van zes t/m negen leerlingen gedraaid.

Respondent #3 bestond uit 32 Gesamtschule-leerlingen in Duitsland, 18 jongens en 14 meisjes. De leeftijd van de leerlingen was gemiddeld 14.27 (SD=1.03). Economünt werd met vier groepen van zes t/m acht leerlingen gedraaid.

Respondent #4 bestond uit 16 VWO-leerlingen in Nederland, 1 jongen en 15 meisjes. De leeftijd van de leerlingen was gemiddeld 15.06 (SD=0.25). Economünt werd met vier groepen van vier leerlingen gedraaid.

Om hypothese 1 te toetsen werden data van de observaties van de onderzoeker, het interview met de leerlingen en het interview met de leraar gebruikt. Om hypothese 2 te toetsen werden data van het interview met de leerlingen, het interview met de leraar en de schriftelijke toets gebruikt.

Hypothese	Observaties van de Onderzoeker	Leerlingen groepsinterview	Interview met de leraar	Schriftelijke toets
De leerlingen worden in een les Economünt zowel op cognitieve als ook affectieve bij de lesinhoud betrokken.	X	X	X	
De leerlingen leren in een les Economünt relevante concepten en vaardigheden aan.		X	X	X

Tabel 3 Schema gebruikte databronnen per hypothese

Observaties over de les

Tijdens de les Economünt werden bij alle respondenten door de onderzoeker observaties gemaakt en geprotocolleerd. Er werd gelet op affectieve en cognitieve betrokkenheid bij de leerlingen (H_1). Voor affectieve betrokkenheid spreekt dat de leerlingen vermaak of verdriet tonen. Tegen affectieve betrokkenheid spreekt onverschillig gedrag tegenover Economünt en diens lesinhoud. Voor cognitieve betrokkenheid spreekt nadenkendheid (individueel), overleggen met medeleerlingen (collectief) en vragen stellen aan de leraar. Tegen cognitieve betrokkenheid spreekt verveling en onverschillig gedrag.

Naast de reacties van de leerlingen en de leraar werd ook gelet op bestaan en ontwikkeling van groepsdynamiek. Bij de leraar werd ook gelet hoe deze de spelregels hanteren en uitingen over Economünt tijdens de les en diens inschatting van de leerwaarde van de les.

Leerlingen groepsinterview

Bij respondenten #1 en #2 werden voor en na de les Economünt (X) de schriftelijke toets en het interview met de leerlingen (O_1 t/m O_4) uitgevoerd. Bij respondent #3 en #4 werden de schriftelijke toets en het leerlingen groepsinterview (O_5 en O_6) alleen na afloop van de les Economünt (X) uitgevoerd. Er werden 8 leerlingen uit de les gehaald en met hun gezamenlijk overlegd. Het interview met de leerlingen was semigestructureerd aan de hand van vragen in tabel 4 en duurde per klas ruim 10 minuten. De vragen zijn bedoeld om er tentatief achter te komen of de kerndoelen gehaald zijn. De leerlingen werden vragen gesteld die bedoeld waren om erachter te komen of ze affectief en cognitief betrokken waren bij de les (H_1) en of ze relevante concepten en vaardigheden hadden geleerd (H_2).

Voor affectieve betrokkenheid spreken uitingen over positieve en negatieve gevoelens over de lesinhoud en positieve gevoelens over het spel. Tegen affectieve betrokkenheid spreekt onverschilligheid tegenover Economünt en de lesinhoud. Voor cognitieve betrokkenheid spreken de interesse om vraagstukken te kunnen formuleren die aan bod komen tijdens de les Economünt en interesse tonen in het verband van Economünt met de realiteit. Tegen

cognitieve betrokkenheid spreekt desinteresse in de vraagstukken die aan bod komen in een les Economünt.

Voor het leren van relevante concepten en vaardigheden spreekt dat de leerlingen in staat zijn om vraagstukken te kunnen formuleren die aan bod komen tijdens een les en verband kunnen leggen tussen de relevante kernconcepten. Tegen het leren van relevante concepten en vaardigheden spreekt dat leerlingen niet in staat zijn vraagstukken te formuleren die aan bod komen tijdens een les en geen verbanden kunnen leggen tussen relevante kernconcepten.

De leerlingen werden gevraagd naar hun instelling tegenover belasting, welk dilemma zich voordoet bij het ondersteunen van armen, in hoeverre mensen zelf eraan schuld zijn dat ze arm zijn en of het ook anderen helpt als men armen ondersteunt. Deze vragen werden opgevolgd door specifieke vragen over de instelling om belasting te betalen, wat aansluit bij subdomein D2 waarin leerlingen in staat moeten zijn om voorbeelden van sociale rechten en plichten te benoemen. De vragen over welk dilemma zich voordoet bij het ondersteunen van armen, of het anderen mensen helpt als men armen ondersteunt en in hoeverre iemand eraan schuld is dat hij/zij arm is spelen in op subdomein D3 waarin de leerlingen in staat moeten zijn om de praktijk van de verzorgingsstaat te beschrijven.

Het Kernlehrplan van NRW schrijft voor dat de leerlingen in staat zijn om samenhangen tussen economische, sociale en ecologische maatregelen te beschrijven. De vragen naar de instelling over belasting betalen en het dilemma bij het ondersteunen van armen spelen hierop in. Het vraagstuk hoezeer armen schuld zijn aan de eigen armoede speelt in op het onderwerp werk en verzorging. De vraag of het ook anderen helpt als men armen ondersteunt is een breed vraagstuk dat zowel voor het beschrijven van samenhangen tussen economische, sociale en ecologische maatregelen als ook internationale vergelijking van economische systemen belangrijk is.

Vragen voor het interview met de leerlingen
Wat voor inzichten hebben jullie door het spel Economünt vergaard?
Welk dilemma doet zich voor bij het ondersteunen van armen?
Wat vind je van belasting betalen?
Helpt het ook andere mensen als we de armen ondersteunen?
Hoezeer hebben mensen eraan schuld als ze arm zijn?

Tabel 4 De vragen voor de interviews

Interview met de leraar

Het interview met de leraar (O₃ t/m O₆) werd bij alle respondenten alleen na afloop van de les Economünt (X) uitgevoerd. Het interview is semigestructureerd; de van vooraf bepaalde vragen worden gesteld, maar de uitgang van het interview wordt flexibel gehandhaafd. Het interview met de leraar was semigestructureerd aan de hand van vragen in tabel 5 en per interview in 30 minuten afgerond. De vragen zijn bedoeld om er tentatief achter te komen of de kerndoelen gehaald zijn. Aan de leraren werd gevraagd om in te schatten of de leerlingen affectief en cognitief betrokken waren bij de les (H₁) en of de leerlingen relevante concepten en vaardigheden hebben geleerd (H₂).

Voor affectieve betrokkenheid spreekt dat de leraar verwacht dat de leerlingen positieve en negatieve gevoelens over de lesinhoud en positieve gevoelens over het spel hebben. Tegen affectieve betrokkenheid spreekt dat de leraar verwacht dat de leerlingen onverschillig tegenover Economünt en de lesinhoud zijn. Voor cognitieve betrokkenheid spreken dat de leraar verwacht dat de interesse bij de leerlingen ziet om vraagstukken te kunnen formuleren die aan bod komen tijdens de les Economünt en deze interesse tonen in het verband van Economünt met de realiteit. Tegen cognitieve betrokkenheid spreekt dat de leraar verwacht dat de leerlingen desinteresse hebben in de vraagstukken die aan bod komen in een les Economünt.

Voor het leren van relevante concepten en vaardigheden spreekt dat de leraar verwacht dat de leerlingen vraagstukken te kunnen formuleren die aan bod komen tijdens een les en verband

kunnen leggen tussen relevante kernconcepten. Tegen het leren van relevante concepten en vaardigheden spreekt dat de leraar verwacht dat leerlingen niet in staat zijn vraagstukken te formuleren die aan bod komen tijdens een les en geen verbanden kunnen leggen tussen relevante kernconcepten.

Er werd algemeen gevraagd wat de leraar van Economünt als les vindt. Deze vraag werd dan gespecificeerd in plus- en minpunten. Daarop werd gevraagd welke leereffecten de leraar – ten aanzien van het examenprogramma in Nederland of het Kernlehrplan van NRW in Duitsland – verwacht.

De sociale wenselijkheid werd met de volgende drie vragen gecontroleerd: Zult U het spel vaker gebruiken? Zo ja, in deze klas of ook in andere klassen? Zou U graag meer materiaal willen ontvangen zoals Economünt? De eerste vraag is bedoeld om intentie tot hergebruik in kaart te brengen. De tweede vraag specificeert of het hergebruik maar in de ene klas zal plaatsvinden of in andere klassen (dit zal aanwijzing zijn tot de aanname dat het hergebruik maar een soort reparatie is). De derde vraag over de wens om meer materiaal zoals Economünt te ontvangen zal aantonen of het spel een blijvende indruk heeft achtergelaten of

Vragen voor het interview met de leraar
Wat vindt U van het spel Economünt?
Wat zijn voor U de belangrijkste pluspunten van Economünt?
Wat zijn voor U de belangrijkste minpunten van Economünt?
Wat denkt U zijn de leereffecten van Economünt bij de leerlingen?
Zult U het spel vaker gebruiken?
Zo ja, in deze klas of ook in andere klassen?
Zou U graag meer materiaal willen ontvangen zoals Economünt?

Tabel 5 Vragen voor de interviews met de leraren

Schriftelijke toets

Bij respondenten #1 en #2 werden voor en na de les Economünt (X) de schriftelijke toets en het interview met de leerlingen (O₁ t/m O₄) uitgevoerd. Bij respondenten #3 en #4 werden de schriftelijke toets en het leerlingen groepsinterview (O₅ en O₆) alleen na afloop van de les Economünt (X) uitgevoerd. De leerlingen werden 10 minuten toegestaan voor het invullen van de schriftelijke toets. De vragen zijn bedoeld om erachter te komen of de leerlingen relevante concepten en vaardigheden hebben geleerd (H₂).

Voor het leren van relevante concepten en vaardigheden spreekt dat de leerlingen in staat zijn om meer vragen goed kunnen beantwoorden. Tegen het leren van relevante concepten en vaardigheden spreekt dat de leerlingen verwacht dat leerlingen niet in staat zijn vraagstukken te formuleren die aan bod komen tijdens een les en geen verbanden kunnen leggen tussen relevante kernconcepten.

Er werden vijf vraagstukken uit de examenprogramma's van Nederland en Duitsland gekozen. Deze vraagstukken werden gekozen, omdat deze relevant voor het onderwerp zijn alsook mogelijk aan bod komend tijdens een les Economünt. Deze vraagstukken zijn *sociale ongelijkheid*, *arbeidsethos*, *collectieve arbeidsovereenkomst*, *planeconomie* en *sociale steun als vangnet of hangmat*. De schriftelijke toets vroeg om in een matrix drie vragen over de vijf vraagstukken te beantwoorden. De drie vragen gingen over herkenning, beschrijven van diens conceptuele betekenis en een context te schetsen.

Sociale ongelijkheid is het vraagstuk dat sociale goederen en kansen ongelijk zijn verdeeld en is daarmee onderdeel van de praktijk van de verzorgingsstaat (Wilterdink en Van Heerikhuizen, 2007). Het examenprogramma schrijft in subdomein D3 voor dat de leerlingen de praktijk van de verzorgingsstaat leren kennen. In het Kernlehrplan van NRW wordt een vereiste genoemd dat de leerlingen in staat moeten zijn om samenhang van economisch, sociale en ecologische maatregelen te kunnen beschrijven. *Sociale ongelijkheid* zal vast tijdens Economünt ontstaan als de kloof tussen arm en rijk groter wordt en bepaalde luxe

goederen nog maar alleen voor de rijke leerlingen toegankelijk blijven. Vanwege deze redenen werd *sociale ongelijkheid* als vraagstuk gekozen.

Met *arbeidsethos* wordt de intrinsieke (van binnen komend) of extrinsieke (van buiten komend) motivatie om te werken bedoeld (Dijkstra, de Jager, Koops & Philippons, 2007). Het examenprogramma schrijft in subdomein D3 voor dat de leerlingen de praktijk van de verzorgingsstaat leren kennen. *Arbeidsethos* kan gezien worden als de schakel tussen de filosofische noodzakelijkheid van werk en de individuele psychologie. In het Kernlehrplan van NRW wordt economisch handelen als grondslag van de menselijke maatschappij als vereist onderwerp genoemd. *Arbeidsethos* is de psychologische term die kan verklaren waarom economisch handelen grondslag is van de menselijke maatschappij.

De *collectieve arbeidsovereenkomst (CAO)* is de verzameling van afspraken tussen werkgevers en werknemers (Dijkstra, de Jager, Koops & Philippons, 2007). Het examenprogramma schrijft in subdomein D2 voor dat de leerlingen in staat moeten zijn om voorbeelden van sociale rechten en plichten die de inwoners van Nederland hebben. De *collectieve arbeidsovereenkomst (CAO)* is een samenvatting van rechten en plichten betreffende arbeid. De *cao* heeft ook belang voor subdomein D1: behandelen van de geschiedenis van de verzorgingsstaat. De *collectieve arbeidsovereenkomst (CAO)* is een middel om werk te regelen en liep en loopt belangrijke ontwikkelingen door. De *collectieve arbeidsovereenkomst (CAO/Tarifvertrag)* heeft ook relevantie voor het Kernlehrplan van NRW bij het beschrijven van samenhangen tussen economische, sociale en ecologische maatregelen en het onderwerp werk en verzorging.

Met *planeconomie* wordt de statelijke geleide economie bedoeld, waarin alleen de staat recht heeft op het verstrekken van diensten en goederen (Dijkstra, de Jager, Koops & Philippons, 2007). Het examenprogramma schrijft in subdomein D4 voor dat leerlingen in staat zijn om een vergelijking te maken tussen de Nederlandse verzorgingsstaat en die van andere westerse landen. Hoe zeer een land gebruik maakt van *planeconomie* is een mogelijke factor om landen met elkaar te vergelijken. In het Kernlehrplan van NRW wordt internationale vergelijking van economische systemen als vereist onderwerp genoemd. *Planeconomie* hoort tot de categorie van economische systemen.

Financiële steun als vangnet of hangmat is het vraagstuk of financiële steun helpt of afhankelijk maakt (Meijer, van der Pols & Simons, 2011). Het examenprogramma schrijft in subdomein D3 voor dat de leerlingen in staat moeten zijn om de praktijk van de verzorgingsstaat te beschrijven. Het vraagstuk of en hoe sociale steun helpt – dus een vangnet is bij ongelukken of een hangmat voor luie burgers – spiegelt de praktische kant van de verzorgingsstaat en diens problemen weer. *Financiële steun als vangnet of hangmat* heeft ook relevantie voor het Kernlehrplan van NRW bij het beschrijven van samenhangen tussen economische, sociale en ecologische maatregelen.

Een punt werd genoteerd voor het herkennen van een vraagstuk (herkenningsvraag). Door nader uitleg van het vraagstuk konden tot drie punten behaald worden (conceptvraag). Door een context te schetsen waarin dit vraagstuk belangrijk is konden ook tot 3 punten behaald worden (contextvraag). Deels goede antwoorden werden met stappen van 1 punt gescoord.

Vraagstuk	Herken je het begrip?	Wat houdt het begrip in?*	Formuleer een tot twee zinnen die meer over het begrip vertellen**
Sociale ongelijkheid	Ja / Nee	status, rijkdom, kennis zijn ongelijkmatig verdeeld.	Sociale ongelijkheid is natuurlijk, maar blijft de kwestie of dit ook fair is.
Arbeidsethos	Ja / Nee	De reden en motivaties waarom iemand werkt	Het arbeidsethos kan of vanbinnen een persoon komen (intrinsiek) of vanaf de omgeving bepaald zijn (extrinsiek). Het arbeidsethos is moeilijk te beïnvloeden.
Collectieve arbeidsovereenkomst (CAO)	Ja / Nee	Algemene overeenkomst tussen werknemers en werkgevers	In de cao wordt vastgelegd welke primaire en secundaire arbeidsvoorwaarden gelden.
Planeconomie	Ja / Nee	Een economie die helemaal is geregeld door de staat	Dictatoren handhaven vaak een plan-economie.
Financiële steun als vangnet of hangmat***	Ja / Nee	Verzekeringen kunnen gezien worden als vangnet of handmat ze kunnen iemand opvangen, maar ook misbruikt worden	Een dilemma dat werd geformuleerd om te verbeelden: hoe moeilijk het is een arme weer op de voeten te staan krijgen.
Punten	0-1	0-3	0-3

Tabel 6. Scoringsschema schriftelijke toets; *er werd expliciet uitgelegd dat hierbij de conceptuele betekenis gevraagd wordt; **er werd expliciet uitgelegd dat hierbij een context van het vraagstuk beschreven moet worden; *op het formulier stond foutief sociale in plaats van financiële**

Analyses

Hypothese 1 stelt dat de leerlingen in een les Economie zowel op cognitieve als ook affectieve manier bij de lesinhoud betrokken worden. Deze hypothese werd aan de hand van de kwalitatieve data uit de observaties, de interviews met de leerlingen en de interviews met de leraren geëvalueerd.

De kwalitatieve data werd thematisch geanalyseerd (Bazeley, 2009). De aanpak voor de narratieve analyse valt te verdelen in drie fases, 1) kennismaken met de data, 2) focussen op deelvragen en 3) coderen van de data. De data werden dan per databron als bevestigend of ontkrachtend de hypothese betreffend geïnterpreteerd.

Hypothese 2 beweert dat de leerlingen in een les Economie relevante concepten en vaardigheden aanleren. Deze hypothese werd aan de hand van de kwalitatieve data uit de interviews met de leerlingen en het interview met de leraren, alsook de kwantitatieve data uit de schriftelijke toets geëvalueerd.

De kwalitatieve data werd thematisch geanalyseerd (Bazeley, 2009). De aanpak voor de narratieve analyse valt te verdelen in drie fases, 1) kennismaken met de data, 2) focussen op deelvragen en 3) coderen van de data. De data werden dan per databron als bevestigend of ontkrachtend de hypothese betreffend geïnterpreteerd.

De kwantitatieve data werd met behulp van het programma SPSS geanalyseerd. De variabelen zijn van ordinaal meetniveau (ze geven een orde aan zonder tussen de waarden een gelijkmatig interval te hebben) en daarom werden niet-parametrische tests gebruikt, waaronder Wilcoxon Signed Rank test en Mann-Whitney Test. De Wilcoxon Signed Rank Test is een test om met niet-parametrische variabelen verschillen tussen afhankelijke variabelen (bv voor- en natest) te analyseren. De Mann-Whitney Test is een test om met niet-parametrische variabelen verschillen tussen twee onafhankelijke variabelen (bv score van een klas met de score van een andere klas) te analyseren.

4. Resultaten

Hypothese 1 werd aan de hand van observaties, interviews met de leerlingen, en interviews met de leraren getoetst. Hypothese 2 werd aan de hand van interviews met de leerlingen, interviews met de leraren en schriftelijke toetsen getoetst. Per hypothese wordt eerst elk onderdeel samenvattend beschreven, dan worden de scholen in Nederland met de scholen in Duitsland vergeleken.

Hypothese 1

Hypothese 1 stelt dat de leerlingen in een les Economie zowel op cognitieve als ook affectieve bij de lesinhoud betrokken worden. Deze hypothese werd aan de hand van observaties, interviews met de leerlingen en interviews met de leraren getoetst. Eerst wordt elk onderdeel samenvattend beschreven, daarna worden per onderdeel de scholen in Nederland met de scholen in Duitsland vergeleken.

Hypothese 1: Observaties

De eerste hypothese stelt dat de leerlingen in een les Economie zowel affectief als ook cognitief betrokken zijn bij de lesinhoud. Om dit aan de hand van de observaties te onderzoeken wordt eerst naar affectieve betrokkenheid gekeken en vervolgens naar cognitieve betrokkenheid.

Het meest kentekende gevoel dat Economie opwekte was plezier. Bij alle respondenten toonden de leerlingen veel plezier om het spel te spelen. Dit enthousiasme bleef tot aan het eind bestaan. Weliswaar kwam er in het verloop van het spel teleurstelling bij. Leerlingen die geen muntjes meer hadden en continu dobbelstenen verloren en door hun groepsgenoten geen muntjes meer geleend kregen, toonden verdriet. Er waren ook schuldgevoelens te zien bij diegene waar de muntjes en dobbelstenen op waren en door groepsgenoten muntjes geleend kregen. Omdat deze gevoelens over relevante lesinhoud gingen, kan het eerste deel van de hypothese bevestigd worden dat de leerlingen affectief betrokken zijn bij de lesinhoud.

Naast het vermak toonden de leerlingen ook nadenkendheid en overlegden onderling. Bijna alle leerlingen toonden dat ze individueel voor zichzelf nadachten en daarna weer collectief gingen overleggen. Sommige groepen wisten niet goed deze discussies in verdere acties om te zetten. Andere groepen dachten er preciezer over na hoe het probleem, dat onderwerp van de discussie was, in een oplossing om te zetten. Zo hebben sommige groepen het aan een rijk individu over gelaten om de armen te steunen, in andere groepen hebben meerdere rijken de armen ondersteund. Het was echter ook te zien dat de hulp die werd verleend alleen in de vorm van muntjes werd gegeven, maar dat de leerlingen niet beseften dat het probleem ook met de strategie te maken had die de arme medeleerling toepaste – of ze durfden dit niet te zeggen. Er waren dus redelijke aanwijzingen dat de leerlingen cognitief betrokken waren bij de lesinhoud.

Hypothese 1: Observaties; verschil tussen Nederland en Duitsland

Het verschil tussen de Nederlandse en Duitse scholen was niet duidelijk. Qua affectieve betrokkenheid week alleen één incident op een Duitse school negatief af. Qua cognitieve betrokkenheid week alleen één incident op een Duitse school positief af. Deze incidenten worden vervolgens beschreven.

Bij respondent #3 trok zich een leerling uit een groep volledig terug nadat ze voor het tweede keer alle dobbelstenen verloor. Terwijl dit best vervelend is – vooral als het een sowieso geïsoleerde leerling is – werkt dit in andere situaties voordelig. De kans dat een leerling met lage sociale cohesie niet meer geïntegreerd wordt lijkt klein te zijn, omdat de andere leerlingen niet willen helpen. In deze situatie was bij de andere leerlingen veel medelijden te zien. Ze probeerden hun medeleerling altijd weer ervan te overtuigen om deze weer met dobbelstenen en muntjes te verzorgen. Uiteindelijk blijkt dit een uitstekende situatie om van

te leren: behoeftige te helpen is niet makkelijk, soms verliest diegene hoop en er komen naast een slechte geldstrategie ook sociale en psychische problemen bij.

Bij respondent #1 leken de leerlingen bijzonder leergierig om de verschillende – van hun – ontdekten fenomenen te benoemen en daar oplossingen voor te zoeken. De leerlingen maakten zich verschillende gedachten over de gang van zaken. De leerlingen begonnen onderling en individueel dieper over relevante onderwerpen zoals schuld en noodhulp na te denken. De leerlingen bij respondent #1 leken het meest cognitief betrokken van alle groepen. Dit zou mede kunnen komen door de jongere leeftijd van deze groep. Verder waren de verschillen niet noemenswaardig groot.

Hypothese 1: Leerlingen groepsinterview

De leerlingen gaven unaniem aan dat ze zich vermaakten tijdens de les Economie. Een leerling zei “het spel werk verslavend” en een andere vulde aan “ik voelde me gierig”. Anderen toonden hun gevoelens van machteloosheid “ik wou wel helpen, maar dat is best moeilijk om goed te doen”. Er was ook verdriet dat men “dood kon gaan”, en vermaak “meer met medeleerlingen te doen hebben”. Omdat deze gevoelens over relevante lesinhoud gingen kan het eerste deel van de hypothese bevestigd worden dat de leerlingen affectief betrokken zijn bij de lesinhoud.

De leerlingen maakten zich veel gedachten over relevante onderwerpen. Ze waren niet onverschillig tegenover de lesinhoud. Een leerling maakte een opmerking over luxe en beperkte goederen “chips op, muntjes op”. Een andere formuleerde haar inzicht over de noodzaak van werk “het leven is niet gratis”. Er waren dus redelijke aanwijzingen dat de leerlingen cognitief betrokken waren bij de lesinhoud. De leerlingen interpreteerden dat “het spel ging over het leven”. Verder stelden ze dat men met kennis van de “wiskundige verwachtingswaarde [zijn] strategie kan verbeteren”. Bovendien konden ze na enig doorvragen formuleren dat “succes [...] door een mengsel van strategie en geluk bepaald” word.

Hypothese 1: Leerlingen groepsinterview; verschil tussen Nederland en Duitsland

Zowel op Nederlandse alsook Duitse scholen hebben zich de leerlingen doorgaans vermaakt. Wel waren er ook ambigue gevoelens zoals leedvermaak en medelijden, en negatieve gevoelens zoals verdriet. Aan de ene kant wilden leerlingen elkaar helpen, maar ze wilden ook dat hun hulp aankomt en voor het bedoelde wordt gebruikt. Verder vermaakten de leerlingen zich over rijken- en leden mee met de armen die pech ervoeren. Tussen Nederlandse en Duitse scholen leek geen verschil qua affectieve betrokkenheid bij de lesinhoud.

De leerlingen van de Nederlandse scholen waren meer geïnteresseerd in de toekomst en uitbreidingen van Economie. De leerlingen wilden dat het spel vaker gespeeld wordt, maar konden zich moeilijk voorstellen wat aan het spel toegevoegd kon worden. Sommigen leerlingen stelden uitbreidingsmateriaal voor zoals “huishoud erbij, dieren, tuin, en eventkaarten”. De leerlingen van Duitse scholen gingen meer inhoudelijk in op Economie. Tussen Nederlandse en Duitse scholen leek verder geen verschil qua cognitieve betrokkenheid bij de lesinhoud.

Hypothese 1: Interview met leraar

De leraren gaven unaniem aan dat de leerlingen volgens hen bij de lesinhoud affectief betrokken waren. Een leraar vond dat het spel voor zichzelf sprak, een ander beweerde dat de leerlingen dol waren op het spel. Nog een andere stelde vast “de leerlingen hebben veel beleefd in de ene les”, “van verdriet tot vermaak, leedvermaak en medelijden”. Toch waren er ook ambigue gevoelens aanwezig, zoals leedvermaak en medelijden, en negatieve gevoelens zoals verdriet. Bij de leerlingen was soms wedstrijd – soms helpend. De leraren gaven unaniem aan dat de leerlingen volgens hen affectief betrokken waren bij de lesinhoud.

De leraren vonden de les ook een “goed uitgangspunt voor verdere opdrachten en lessen”. “De leerlingen zijn dol op het spel, [...] toch zien ze de leerwaarde”. De leraren merkten op dat de leerlingen ondanks dat ze wel aan het spelen waren wel door hadden dat ze aan het leren waren. De leraren schatten de leerwaarde dan ook redelijk goed in. Toch hangt de leerwaarde van de verwerking van de gemaakte ervaringen af. Het blijft vast te stellen dat volgens de leraren waren de leerlingen in de les Economünt zowel affectief als ook cognitief betrokken bij de lesinhoud.

Hypothese 1: Interview met leraar; verschil tussen Nederland en Duitsland

De leraren op de Nederlandse en Duitse scholen waren het eens dat de leerlingen affectief betrokken waren bij de les Economünt. “De leerlingen zijn dol op het spel, toch zien ze er leerwaarde in.” Volgens de leraren hebben de leerlingen veel gevoelens ervaren tijdens het spel. Positieve gevoelens overwegen, “de leerlingen zijn dol op het spel”, “de leerlingen hebben veel beleefd in de ene les”. Toch waren er ook ambigue gevoelens aanwezig, zoals leedvermaak en medelijden, en negatieve gevoelens zoals verdriet. Er was geen verschil vast te stellen tussen de inschattingen van de leraren hoe de leerlingen de les hebben beleefd tussen Nederland en Duitsland.

De leraren in Nederland noemden dat de leerlingen volgende onderwerpen konden ervaren *maatschappelijke ladder, sociale mobiliteit, en stratificatie*. De leraren in Duitsland noemden *maatschappelijke ladder, distributiemechanisme, soorten van diensten en goederen (sociaal, financieel en materieel), en soorten economieën*. Deze verschillen duiden echter op een individueel verschil tussen de leraren dan tussen de landen. Er leek dus geen noemenswaardig verschil te zijn tussen Nederland en Duitsland.

Samenvattend over hypothese 1

Zowel de observaties, de interviews met de leerlingen en de interviews met de leraren bevestigen hypothese 1. Een les Economünt lijkt de leerlingen inderdaad zowel affectief als ook cognitief te betrekken.

Oppervlakkig gezien gaat de les om een spel. De leerlingen zijn direct gemotiveerd. Deze motivatie kan vanuit (een combinatie) van 2 redenen komen. Een les als spel te beginnen motiveert omdat, het een spel is en een spel aan zich motivatie wekt of een spel wordt gezien als een uitvlucht om geen les te moeten volgen.

De affectieve betrokkenheid met de lesinhoud kan dan ontstaan als de leerlingen überhaupt met spelen zijn begonnen. Daar grijpen de verschillende spelmechanismen in en veroorzaken door een mengsel van kans en strategie verschillende sociaaleconomische fenomenen. De leerlingen zien zich een deel van het gebeuren en hebben hun eigen doelen. Sommige leerlingen willen maar blijven overleven, terwijl anderen de positie hebben om anderen te helpen.

Naast dat de leerlingen affectief betrokken zijn bij de lesinhoud, zijn ze ook cognitief betrokken. In een les Economünt valt veel te ontdekken en geen speelpartij is hetzelfde. De problemen die de leerlingen tegen komen, zijn wat sommige onderwerpen betreft vast, *sociale ongelijkheid, beperking luxe goederen, financiële steun voor armen, omgaan met geld*; Er zijn ook problemen die niet iedere groep zal ontdekken. Deze houden onder ander in *ontstaan criminaliteit* en *ontstaan van de verzorgingsstaat*. Deze en andere problemen vallen op en de invloed die de leerlingen wel en niet kunnen uitoefenen lijkt van het nadenken een authentieke taak te maken.

Samenvattend over Hypothese 1; verschil tussen Nederland en Duitsland

Er leken geen noemenswaarde verschillen tussen Nederland en Duitsland te zijn qua affectieve en cognitieve betrokkenheid bij de lesinhoud van Economünt. Verschillen die daar waren lijken te individueel om algemene uitspraken te doen.

De gelijkheid in de affectieve en cognitieve betrokkenheid bij de lesinhoud van een les Economünt wijst aan dat deze les in verschillende landen even goed werkt. Dit kan samenhangen met de noviteit van Economünt. Leerlingen van beide landen zijn het niet gewend om met spelen echte lesinhoud te behandelen. Een andere verklaring is dat het spel goed werkt omdat het spel eenvoudig en vermakelijk is en de leerlingen invloed op het gebeuren kunnen uitoefenen.

Hypothese 2

Hypothese 2 beweert dat de leerlingen in een les Economünt relevante concepten en vaardigheden aanleren. Deze hypothese werd aan de hand van interviews met de leerlingen, interviews met de leraren en een schriftelijke toets getoetst. Vervolgens wordt eerst elk onderdeel samenvattend beschreven, dan worden de scholen in Nederland met de scholen in Duitsland vergeleken.

Hypothese 2: Leerlingen groepsinterview

In de interviews met de leerlingen was evident dat deze relevante concepten en vaardigheden hebben aangeleerd. Op de kwestie tot welke maat armen schuld aan hun armoede hebben werden veel reacties verkregen. Aan de ene kant gingen de leerlingen op de vraag in en dat de mensen “soms veel, soms weinig” schuld aan hun situatie hebben, een andere “nauwelijks schuld, omstandigheden kunnen iemand in armoede brengen” – net zoals in Economünt de leerlingen door pech met de dobbelstenen of door een slechte strategie arm werden. Nog een andere leerling stelde “met strategie kom je er meestal beter uit”. Het is wel “goed om te ondersteunen, maar hoe ze het geld gebruiken is onzeker”. Ook is het moeilijk te bepalen wanneer armoede begint: een leerling die van andere snel toestemming kreeg uitte “het is toch ook moeilijk om te bepalen wie ondersteuning *moet* krijgen!” Deze reacties laten zien dat de leerlingen vrij natuurlijk relevante concepten en contexten van het vak maatschappijleer tegenkomen in de groep ontdekken.

De kwestie wie je ondersteuning gunt en wie niet meer riep meer discussie op. De ene beweerde dat “meer helpen helpt meer” en dat “maatschappij profiteert ook - op de lange termijn”. Daarop werd gereageerd met “iemand die eens hulp krijgt kan snel afhankelijk worden van deze hulp, als de oorzaak van de situatie niet bestrijdt wordt” en in een andere klas was deze reactie iets anders geformuleerd “het is goed om te ondersteunen, maar het biedt geen zekerheid” en “iemand die geholpen wordt wil steeds meer”. Een leerling vatte dat verstandig samen als “goed helpen is moeilijk”. Die waren in staat om moeilijke relevante fenomenen te beschrijven en te bediscussiëren. Dat wijst erop dat de leerlingen relevante concepten en vaardigheden hebben aangeleerd.

Hypothese 2: Leerlingen groepsinterview; verschil tussen Nederland en Duitsland

De leerlingen op Nederlandse alsook Duitse scholen hebben in gelijke mate concepten en vaardigheden aangeleerd. De leerlingen in beide landen waren vergelijkbaar bekwaam om met de concepten om te gaan en deze te bediscussiëren.

De leerlingen van Nederlandse en Duitse scholen waren beide actief aan het nadenken over relevante onderwerpen. De leerlingen op Nederlandse scholen dachten erover na hoe de grens van armoede vastgelegd wordt, en beseften dat het moeilijk is om effectieve hulp aanbieden. De leerlingen op de Duitse scholen hadden vergelijkbare relevante inzichten vergaard “goed helpen is moeilijk” en een leerling bouwde daarop voort “iemand die eens hulp krijgt kan snel afhankelijk worden van deze hulp, als de oorzaak van de situatie niet bestrijdt wordt”. Een duidelijk verschil werd niet opgemerkt tussen Nederland en Duitsland.

Hypothese 2: Interview met leraar

Volgens de leraren hebben de leerlingen in een les Economünt relevante concepten en vaardigheden aangeleerd. Aan de ene kant vonden de leraren een les Economünt een “goede

voorbereiding van het onderwerp” en “veel aanknopingspunten zijn moeilijk aan bod te stellen, maar het spel maakt deze bespreekbaar”. De “aanknoopbare onderwerpen zijn [vak-]relevant”, dus schatten de leraren de lesinhoud van een les Economie als relevant in.

Een leraar stelde dat “de aanpak om eerst een context te scheppen en daaraan de concepten te verklaren is voor de hand liggend”. Over de leerwaarde waren de leraren het unaniem eens dat deze pas in vervolglussen vast te stellen is, toch zijn ze geneigd om te verwachten dat de leerlingen concepten en vaardigheden hebben aangeleerd die relevant zijn voor het vak.

Alle leraren waren positief over het actieve karakter van Economie: “de verzorgingsstaat wordt zo op een actieve manier aangeboden!” Een ander merkte op dat “echt alle leerlingen waren geactiveerd. Vooral dat vond ik goed.” Weer een ander zei “iedereen werd geactiveerd, zelf op een laat tijdstip als het 9^{ste} uur!”.

Het niveauverschil binnen de klas maakte niet uit: “Hoog en laag presterenden hebben meegedaan en bij het spel samengewerkt”. Een andere merkte op dat er collectief gewerkt werd “de leerlingen waren alle gezamenlijk aan het werk, dat zie ik als positief”. Daardoor hebben de leerlingen ook een kans om van elkaar te leren.

Volgens de data van de interviews met de leraren kan gesteld worden dat de leraren een positieve verwachting hebben, dat de leerlingen relevante concepten en vaardigheden hebben aangeleerd.

Hypothese 2: Interview met leraar; verschil tussen Nederland en Duitsland

De leraren van de beide landen verschillen niet in mening over hoe de leerlingen relevante concepten en vaardigheden hebben aangeleerd.

De Nederlandse leraren antwoordden dat ze Economie als een actieve voorbereiding van de onderwerpen waarderen die goed binnen het examenprogramma past. Ook de Duitse leraren zagen dat veel relevante onderwerpen bespreekbaar werden door diens beleven tijdens Economie. De leraren van de beide landen verschillen dus niet in mening over hoe vakrelevant Economie is.

Beide leraren van de Nederlandse scholen beweerden veel aanknopingspunten te zien voor Economie. Ze konden er ook een aantal noemen, waaronder “maatschappelijke ladder, sociale mobiliteit, en stratificatie”. Ze vonden het dus ook een “goed uitgangspunt voor verdere opdrachten en lessen”.

De ene leraar antwoordde: “Ja, ik vind het spel een goede voorbereiding van het onderwerp”. De andere beweerde dat Economie vooral scoort, doordat het de “verzorgingsstaat op een actieve manier” aanbiedt. De leerlingen kregen aan zichzelf en door zichzelf gedemonstreerd welke redenen bestaan voor de verzorgingsstaat. Beide leraren zouden Economie ook graag vaker willen gebruiken, wat impliciet ook voor de leerwaarde van het spel spreekt.

Beide leraren van de Duitse scholen gaven aan dat ze veel aanknopingspunten voor relevante en interessante onderwerpen voor het vak maatschappijleer in Economie zagen; “Ik zie veel aanknopingspunten voor voorgeschreven- en anders interessante onderwerpen”. Hierop werd verder doorgevraagd en de leraren konden enkele voorbeelden noemen, zoals maatschappelijke ladder, distributiemechanisme, soorten van diensten en goederen (sociaal, financieel en materieel), en soorten economieën.

Toen de leraren gevraagd werden welke aanknopingspunten ze bij het spel zagen konden deze ook verschillende vakrelevante onderwerpen noemen. Onder deze maatschappelijke ladder, soorten van diensten en goederen (sociaal, financieel en materieel), en soorten economieën.

Hypothese 2: Schriftelijke toets

Met Wilcoxon Rangteken test werd getest of het verschil tussen voor- en natest op toeval berusten of statistisch significant zijn. Zowel de verschillen tussen de voor- en natest van respondent #1 alsook de verschillen tussen de voor- en natest van respondent #2 waren statistisch significant ($z = -3,52$, $p < 0,01$; $z = -2,66$, $p < 0,01$). Dat het verschil statistisch

significant is laat de conclusie toe dat de leerlingen op een bepaalde mate meer punten halen na een les Economünt dan daarvoor om ervan uit te gaan dat dit verschil niet op toeval berust. Dat betekent dat hun antwoorden op de vragen betreffend kernconcepten en kernvaardigheden verbeteren. Met andere woorden, de leerlingen leren kernconcepten en kernvaardigheden in een les Economünt.

Hypothese 2: Schriftelijke toets; verschil tussen Nederland en Duitsland

Met Mann-Whitney Test werd getest of er een verschil bestaat tussen Nederland en Duitsland. Het werd gekeken of kernconcepten en kernvaardigheden - zoals in het examenprogramma Maatschappijleer en het Kernlehrplan van NRW beschreven - door een les Economünt tussen de landen verschillende veel geleerd werden. De verschillen tussen de na-tests van Duitsland en Nederland waren statistisch niet significant ($z = -1,756$, $p = 0,079$).

Samenvattend over hypothese 2

Zowel de interviews met de leerlingen, de interviews met de leraren alsook de schriftelijke toetsen wijzen erop dat de leerlingen relevante concepten en vaardigheden aanleren tijdens een les Economünt.

Vanuit de eerste hypothese werd al bevestigd dat de leerlingen affectief en cognitief betrokken zijn bij een les Economünt. Deze tweede hypothese duidt verder aan dat de leerlingen niet alleen betrokken zijn, maar deze betrokkenheid ook omgezet wordt in toetsbare kennis en vaardigheden. De leerlingen zijn in staat om moeilijke concepten te bediscussiëren en betere toetsresultaten te halen door een les Economünt.

De leerlingen kunnen echter invloed uitoefenen op het gebeuren van het spel en daarom wordt hun inspanning niet alleen door de leraar, maar ook door hun medeleerlingen gewaardeerd. Een rijke leerling die zijn medeleerlingen muntjes en dobbelstenen cadeau geeft wordt best gerespecteerd. Toch zijn merken de leerlingen van zelf dat dit soort hulp van korte duur is. De leerlingen denken individueel en collectief na om tot oplossingen te komen voor hun authentieke, acute situatie en elk stap in de juiste richting wordt onderling erkend en gewaardeerd. Het ontstaat een positief leerklimaat waar de leerwinst niet alleen door de leraar wordt gewaardeerd, maar ook door de medeleerlingen.

Samenvattend over hypothese 2; verschil tussen Nederland en Duitsland

De data van de interviews met de leerlingen, de interviews met de leraren en de schriftelijke toetsen liet geen verschil tussen Nederland en Duitsland zien betref het aanleren van relevante concepten en vaardigheden. Daarmee zijn alle gevonden effecten van een les Economünt onafhankelijk van het land.

5. Conclusie en discussie

Algemene conclusies over Economünt

Economünt is een door de auteur bedachte toepassing van de concept-context benadering voor het vak maatschappijleer. De leerlingen geloven aan het begin dat ze alleen spelen. Later merken ze wat hun frustratie en vreugde tijdens het spel oplevert in de realiteit net zo enthousiast en emotioneel wordt gedebatteerd. De leraar kan tijdens en na het spel verbanden leggen tussen het spel en de realiteit. De gemaakte ervaringen dienen als context om examenrelevante concepten te bespreken.

Deze scriptie onderzocht twee hypothesen over Economünt. De eerste hypothese was dat de leerlingen in een les Economünt zowel affectief als ook cognitief bij de lesinhoud betrokken worden. Alle uitgevoerde onderzoeken – observaties van de les, interviews met de leerlingen, interviews met de leraren – spreken ervoor dat de leerlingen zowel affectief alsook cognitief bij een les Economünt betrokken zijn. Er waren verder geen verschillen tussen Nederland en

Duitsland vast te stellen betreffend de eerste hypothese. Economünt trekt de leerlingen zowel affectief alsook cognitief mee.

De tweede hypothese was dat de leerlingen in een les Economünt relevante concepten en vaardigheden aanleren. Alle uitgevoerde onderzoeken – interviews met de leerlingen, interviews met de leraren, schriftelijke toetsen – spreken ervoor dat de leerlingen in een les Economünt relevante concepten en vaardigheden aanleren. Ook hier waren geen verschillen tussen Nederland en Duitsland vast te stellen betreffend de tweede hypothese. De leerlingen leren relevante concepten en vaardigheden door een les Economünt.

Economünt activeert alle leerlingen en introduceert vele onderwerpen en problemen die voor het vak maatschappijleer relevant zijn. In een les Economünt zijn de leerlingen grotendeels zelfstandig. De leerlingen krijgen regels die hun acties bepalen en de leraar hoeft normaliter niet in te grijpen. Qua ontwerp ontstaan voor de leerlingen onwenselijke situaties en ze moeten zelf nadenken hoe ze er het best mee uitkomen. De situaties stellen authentieke problemen voor de leerlingen en het ontstaat echte affectieve en cognitieve betrokkenheid. Doordat de leerlingen authentieke problemen hadden en deze gezamenlijk ervaren werden de inspanningen om tot een oplossing te komen ook door de medeleerlingen gewaardeerd. Het ontstond een ander leerklimaat waar de leerlingen onderling nadachten om de problemen helder te beschrijven, goede oplossingen te bedenken, en te bediscussiëren welke aanpak überhaupt gerechtvaardigd is. De onderwerpen worden op een verantwoorde manier dichter bij de leerlingen geplaatst. Economünt confronteert de leerlingen met een context die authentieke, levendige opgaven stelt. Toch blijft de ervaring een verzekerde en de leerlingen kunnen over hun ervaringen spreken en discussiëren.

Discussie

Economünt is mede gebaseerd op de concept-context benadering. Deze benadering stelt voor om onderwerpen aan de hand van vaststaande concepten en verwisselbare actuele contexten te behandelen (Bruning en Welp, 2008; Duranti en Goodwin, 1992). Economünt is een poging om de concept-context benadering te gebruiken als uitgangspunt van lesontwikkeling voor het vak maatschappijleer. Bovendien werd deze benadering met andere randvoorwaarden en doelen combineert.

Een nieuw element tegenover een les dat is gebaseerd op de concept-context benadering om relevante kennis en vaardigheden over te brengen is de affectieve en cognitieve betrokkenheid van de leerlingen. De positieve resultaten die hier voor Economünt behaald werden zijn dus mogelijk niet alleen aan de concept-context benadering te wijten. Ongeacht dat er kennis ontbreekt of nu de affectieve en cognitieve betrokkenheid of de concept-context benadering uitslaggevend zijn voor het succes van Economünt blijft vast te stellen dat de combinatie van affectieve en cognitieve betrokkenheid en de concept-context benadering heel natuurlijk en winstgevend is voor het vak maatschappijleer.

Verder is voor Economünt kenmerkend dat er een lage pedagogische afstand heerst tussen de lerende en de leraar. De leraar kan niet met volledige zekerheid voorspellen hoe Economünt bij elke groep uitpakt. Soms is een partij hopeloos verloren en moet van buitenaf geholpen worden. Soms komen de leerlingen met heel effectieve ideeën en dan wordt een speelgroep meteen gezamenlijk rijk. De leraar kan een goede portie van de gebeurtenissen en onderwerpen die aan bod komen voorspellen, maar voor een zekere portie is er altijd de toeval en de creativiteit van de leerlingen die Economünt een stuk avontuurlijk maken.

Deze situatie is kennelijk onwennig voor sommige leraren en Economünt vraagt vast naar een andere voorbereiding dan een standaard hoorcollege. Aan de ene kant moeten de onderwerpen die vast aan bod komen bekend zijn, aan de andere kant moet men ook verwachten onverwachte reacties te krijgen. Leraar en leerling worden zo in vergelijkbare rollen gezet; de leerlingen als spelers en ontdekkers, en de leraar als spelmeester en ook ontdekker. Door een lage pedagogische afstand kan het affectieve als ook cognitief betrokkenheid ondersteund

worden (Baker, 2003). Het lijkt dat deze onvoorziene achterliggende factor een verder positief effect heeft om uiteindelijk relevante concepten en vaardigheden aan te leren.

Belemmeringen voor dit onderzoek en suggesties voor verder onderzoek

De voornaamste belemmering van dit onderzoek is de steekproefomvang. Bij dit onderzoek werden maar 4 klassen ieder uit een andere school betrokken. Daarom kunnen uit de hier gerapporteerde resultaten geen algemene uitspraken afgeleid worden over het functioneren van Economünt of de concept-context benadering. Toch kunnen de bevindingen gebruikt worden om toekomstig onderzoek vorm te geven.

Deze scriptie heeft Economünt alleen bij 11- en 14-jarigen uitgeprobeerd. De kwestie blijft of Economünt en de concept-context benadering voor andere leeftijden geschikt zijn. Verder onderzoek zal erop moeten ingaan of Economünt en de concept-context benadering voor alle leeftijdsgroepen geschikt is.

Deze scriptie heeft Economünt alleen op Nederlandse VWO en VMBO en in Duitse Gymnasium en Gesamtschule uitgeprobeerd. Verder onderzoek zal ook erop moeten ingaan of Economünt in verschillende schoolvormen anders uitgevoerd moet.

Dit onderzoek omvatte alleen een les Economünt en de lessen die op Economünt zullen opbouwen zijn nog niet onderzocht. De leereffecten van Economünt met de daaropvolgende lessen – oftewel de conceptuele uitwerking van de ervaren context – zal vast meer inzicht geven over het functioneren van Economünt in een complete lesplan en de concept-context benadering aan zich. In vervolgonderzoeken moet nagegaan worden of Economünt in complete lesplannen werkt en de positieve effecten die in deze scriptie zijn gerapporteerd te reproduceren zijn. Ook zal dit verhelderen of in elke les een nieuwe context geschept moet worden of het refereren aan een eerdere context – zoals Economünt – aan de concept-context benadering voldoet.

In het begin van deze scriptie heb ik een poging ondernomen om mijn creatief proces bij het ontwerpen van Economünt te structureren. Een laatste en misschien elementaire suggestie voor onderzoek is de formalisering van het creatief proces. Er zijn vergelijkbare pogingen door anderen ondernomen om creatieve ontwerpprocessen te formaliseren (Howard, Culley, & Dekoninck, 2008; Dorst & Cross, 2001) en daarmee toegankelijk te maken voor iedereen die kan lezen. Het lijkt paradox om een creatief proces te formaliseren – zoals een opgeschreven stuk muziek niet de ziel uitstraalt die het stuk uitstraalt gespeeld door de componist. Toch kan een andere musicus de formalisering begrijpen, spelen en eigenaardig bezielen. Hetzelfde zal kunnen gelden voor het formaliseren van een creatief proces voor onderwijs.

Verbeterpunten Economünt

De instructies zijn versoepeld, om te garanderen dat een leraar Economünt zelfstandig in de klas kan gebruiken. In het bijzonder werd erop gelet om zo min mogelijk onnodig tekst te schrijven, maar om precies weer te geven wat waarom gedaan moet worden.

Zoals veel leraren voorstelden is een hoofdbankier ingevoerd. Daarmee speelt nu een leerling de rol van hoofdbankier om ervoor te zorgen dat de bankiers van elke groep voldoende muntjes en dobbelstenen hebben en om luxe artikelen te verkopen.

Om een aanknoping van Economünt met vervolglussen en andere vakken te verbeteren werd een lijst met aanknopingspunten geformuleerd (zie Bijlage B: Aanknopingspunten Economünt). Deze aanknopingspunten zullen als inspiratie dienen welk onderwerpen tijdens het spel en daarna aan de orde gesteld kunnen worden. Ook dient de lijst voor eventuele vakoverstijgende aanknoping. Bijvoorbeeld kan in het vak wiskunde aangeknoopt worden aan het concept verwachtingswaarde van dobbelstenen en een evaluatie van spelstrategieën voor gevorderde cursussen.

Voor een goede verwerking van de ervaringen die tijdens Economünt gemaakt werden is samenhangendheid cruciaal. Cruciaal voor een goede verwerking van de blijven vervolglessen. In de vervolglessen worden de ervaringen pas klassikaal ingekaderd en krijgen de leerlingen een kans om hun ervaringen aan die ervaringen van de andere groepen te relateren.

Verder zullen meerdere lesplannen en aanknooppunten voor vervolglessen uitgeformuleerd moeten worden voordat Economünt een zelfstandig product is. Tegenwoordig zijn er drie complete lesplannen door de auteur van deze studie gemaakt: *groepsinterviews* is bedoeld om de ervaringen van de groepen met de klas te delen en gemeenschappelijk onderwerpen te ontdekken, *internationaal vergelijken* is bedoeld om het beeld dat de leerlingen hebben te verruimen en andere verzorgingsstaten met hulp van krantenartikelen te leren kennen, *Gini-coëfficiënt* is bedoeld om het sociaaleconomische parameter Gini-coëfficiënt en om de vakken maatschappijleer en wiskunde te koppelen.

6. Literatuur

Baker, J.D., (2003). *An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom*. The Internet and Higher Education, Volume 7, Issue 1, 1st Quarter 2004, Pages 1–13.

Bazeley, P., (2009). Analysing Qualitative Data: More Than ‘Identifying Themes’. *Malaysian Journal of Qualitative Research*, Vol 2, pp 6-22.

Bennett, J., F. Lubben and S. Hogarth (2006). ‘Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching, *Science Education*, Vol 91, Nr. 3, pp 347-370.

Boersma, K., (2005). Heen en weer denken tussen concepten en contexten. *NVOX*, pp 536 - 539.

Boersma, K.T., Graft, M., & van Harteveld, A. (2007). Leerlijn biologie van 4–18 jaar. Uitwerking van de concept -contextbenadering tot doelstellingen voor het biologieonderwijs [A learning line for biology for 4–18-year-olds based on a concept-context approach]. Utrecht: CVBO.

Bruning, L. en E. Welp (2008), *CoCo - Wisselwerking tussen concepten en contexten*, Intern werkdokument, Enschede: SLO.

Dijkstra, A.J., de Jager, R., Koops, Th.M.F.M., & Philippens, H.M.M.G., (2007). *Civitas maatschappijleer: voor de tweede fase*. Garant, ISBN 978-90-441-2085-1.

Dorst, K., and Cross, N., (2001). *Creativity in the design process: co-evolution of problem–solution*. Design Studies, Volume 22, Issue 5, pp. 425–437.

Driessen, H.P.W., & Meinema, H.A., (2003). *Chemie tussen context en concept: Ontwerpen voor vernieuwing*. SLO, Stichting Leerplanontwikkeling, Enschede, AN 4.129.8374, ISBN 90 329 2124 x.

Duranti, A., en C. Goodwin (eds.) (1992), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ghazanfar, A.A., & Schroeder, C.E., (2006). Is the neocortex essentially multisensory? Trends in Cognitive Science, Vol 10, pp. 278–285.

- Van Graft, M., Boersma, K., Goedhart, M., Van Oers, B., & De Vries, M. (2009). De concept-context benadering in het primair onderwijs. *Deel I: Een conceptueel kader voor natuur en techniek. Enschede: SLO.*
- Guthrie, J. (2004). *Teaching for literacy engagement*. Journal of Literacy Research, Vol 36, Issue 1, pp 1-30.
- Howard, T.J., Culley, S.J., & Dekoninck, E., (2008). Describing the creative design process by the integration of engineering design and cognitive psychology literature. Design Studies, Volume 29, Issue 2, pp160–180.
- Hu, H., Real, E., Takamiya, K., Kang, M., Ledoux, J., Hugarir, R.L., & Malinow, R., (2007). Emotion Enhances Learning via Norepinephrine Regulation of AMPA-Receptor Trafficking. *Cell*, Volume 131, Issue 1, 5, Pages 160–173.
- Káta, Z., Juhász, K., & Adorjáni, A.K., (2008). On the role of senses in education. *Computers & Education*, Volume 51, Issue 4, December 2008, Pages 1707–1717.
- Kneppers, H.C., (2007). *Leren voor transfer – een empirisch onderzoek naar de concept- en contextbenadering in het economieonderwijs*. Amsterdam ISBN 9789078087083, Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de lerarenopleiding.
- Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW), (2003). Ontwikkeling van talent in de tweede fase. *Advies van de KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs*, ISBN 90-6984-387-0.
- Legerse, A., Heijnen, L., & Thurlings, A., (2006). *Vakdossiers Tweede Fase: Biologie/Natuurkunde/Scheikunde*. Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.
- Meijer, A., Pols, J. van der, & Simons, P., (2011). *Impuls 2e maatschappijleer 1 VMBO basis*. Noordhoff Uitgevers VO., ISBN10 9001 94004 8.
- Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011). Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Gesellschaftslehre, Erdkunde, Geschichte, Politik, RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, ISBN 532 – 6.08.01.13 – 94560.
- Noordink, H., (2007). *Handreiking schoolexamen maatschappijleer/ maatschappijwetenschappen havo/VWO*. Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Nationaal expertisecentrum Leerplanontwikkeling, Enschede. Retrieved on 14.1.2013 from http://www.slo.nl/downloads/archief/Handreiking_20maatschappijleer-wetenschappen.pdf/
- Olgers, T., van Otterdijk, R., Ruijs, G., de Kievid, J., & Meijs, L., (2010). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*, Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappij- vakken, Instituut voor Publiek en Politiek, Amsterdam, ISBN IPP 978-90-6473-435- 9.
- Pilot, A. and A. M. W. Bulte (2006). ‘Why Do You “Need to Know”? Context-based education, *International Journal of Science Education*, Vol 28, Nr. 9, pp 953-956.
- Rovai, A.P., Wighting, M.J., Baker, J.D., & Grooms, L.D., (2009). Development of an instrument to measure perceived cognitive, affective, and psychomotor learning in traditional and virtual classroom higher education settings. *The Internet and Higher Education*, Volume 12, Issue 1, pp 7–13.

- Schnabel, P., (2009). *Maatschappijwetenschappen vernieuwd examenprogramma*, Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Nationaal expertisecentrum Leerplanontwikkeling, ISBN 978 90 329 2324 2.
- Veldhuis, R., & Rexwinkel, R., (2007). *Maatschappijleer over de grens*. Instituut voor Publiek en Politiek, Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer, Amsterdam.
- Wilterdink, B., & Van Heerikhuizen, N., (2007). *Samenlevingen - Inleiding in de sociologie*. Noordhoff Uitgevers, 6e druk, EAN: 9789001606831.

7. Bijlage A: Handleiding Economünt

Het spel bestaat uit groepen van 6 tot 10 spelers, inbegrepen een bankier per groep. De klas wordt in een passend aantal groepen gedeeld. Het aantal groepen kan willekeurig aangepast worden. De benodigde materialen voor het spel zijn

- Dobbelstenen
- Muntten
- "Luxe" koopartikelen
- Levenskosten Kaart
- Observatieformulier

Speelvoorbereidingen

De klas wordt in spelers en bankiers ingedeeld. Iedereen krijgt een kopie van het spelverloop en de prijzen voor de dobbelstenen. Een bankier per 6-8 spelers. Iedere speler begint met 2 dobbelstenen (2D6) en krijgt de spelprocedure uitgeprint. Iedere bankier krijgt een D4, de spelprocedure en een belastingkaart (zie hieronder).

Doel van het spel

Economünt kent geen vastgelegd doel. De ene wil alleen "overleven", de andere wil zoveel luxe artikelen als mogelijk verzamelen, en een derde wil zijn vrienden helpen. Deze natuurlijke doelstelling kan goed in vervolglussen als aanknooppunt dienen.

Opzet in het klaslokaal

Iedere groep (6-8 spelers, inclusief bankier) moeten aan een grote (samengestelde) tafel zitten. De Bankier neemt het best een centraal plaats in, de andere spelers daaromheen.

Spelduur

Met een lesuur kunnen ruim 40 rondes gespeeld worden, planning en uitleg inbegrepen. Als er minder rondes gespeeld kunnen worden maakt dat verder niet uit, omdat de rondes meestal daardoor intensiever worden.

Spelprocedure

1. **Salaris:** Elke ronde begint ermee dat de spelers hun dobbelstenen gooien. Ze krijgen het aantal ogen in muntten uitbetaald.
2. **Levenskosten betalen:** Hierna moet ieder speler Levenskosten aan de bank betalen. De Levenskosten begint bij 0 muntten.
 - Wie niet voldoende muntten kan betalen moet een dobbelsteen (diegene met het hoogst aantal ogen) inleveren.
3. **Oploop bepalen:** Iedere Bankier moet met zijn D4 gooien. Dit bedrag wordt onder "oploop" genoteerd. De "Oploop" en de "Levenskosten" worden bij elkaar opgeteld en bij de volgende ronde onder "Levenskosten" genoteerd.
4. **Markt:** Nu kunnen de spelers dobbelstenen en luxe artikelen van de bankier kopen.

	D ₄	D ₆	D ₈	D ₁₀	D ₁₂	D ₂₀	Luxe artikel
Kosten	4	6	8	10	12	16	20

Dobbelstenen

Bij Economünt horen 150 dobbelstenen van verschillende soorten. Vanaf hier noemen we elke dobbelsteen D_x, waarbij x het aantal oppervlakken van de dobbelsteen representeert. Een gewone zeszijdige dobbelsteen heet dus D₆. Als tijdens het spelen een soort dobbelstenen op is, dan is die gewoon op.

	D ₄	D ₆	D ₈	D ₁₀	D ₁₂	D ₂₀
Aantal	18	58	18	18	18	18

Münzen

Van elke kleur zijn er 40 munten (200 in totaal). Grote bedragen zijn onhandig, dus wordt het waardesysteem met kleuren, zoals bij poker, gehandhaafd.

Kleur	Wit	Blauw	Groen	Rood	Zwart
Waarde	1	2	5	10	20

D4 = 4 münzen	D6 = 6 münzen	D8 = 8 münzen	D10 = 10 münzen	D12 = 12 münzen	D20 = 14 münzen	Luxe artikel = 20 münzen
------------------	------------------	------------------	--------------------	--------------------	--------------------	-----------------------------

"Luxe" koopartikelen

Als koopartikelen worden kleine zakjes chips en gezonde snacks aangeboden. Deze kosten 20 münzen per stuk.

Levenskosten kaart

Iedere bankier krijgt een Levenskosten kaart (zie tabel 2). Deze dient om de levenskosten eenvoudiger op peil te kunnen houden. Onder "Levenskosten" komt te staan welke levenskosten de ronde betaald moest worden. Onder "Oploop" wordt de oploop genoteerd. De oploop werd dan bij de levenskosten geteld en dit bedrag is de nieuwe Levenskosten voor de volgende ronde.

Ronde	Levenskosten	Oploop	Ronde	Levenskosten	Oploop
1	0		21		
2			22		
3			23		
4			24		
5			25		
6			26		
7			27		
8			28		
9			29		
10			30		
11			31		
12			32		
13			33		
14			34		
15			35		
16			36		
17			37		

18			38		
19			39		
20			40		

Tabel 2. Levenskosten Kaart

Observatieformulier

De laatste 10 minuten van de les worden de leerlingen gevraagd om hun observaties op te schrijven. Het formulier (figuur 1) geeft vorm aan de vervolgende reflectie en geeft een rustpunt te geven.

Evaluatievragen Economünt:

Was je arm of rijk? Hoeveel “luke artikelen” kon je kopen?

Zag je solidair gedrag tijdens het spel? Ook na het spel?

Wie gaf aanleiding tot het solidair gedrag?

Was er “crimineel” of ongepast gedrag tijdens het spel?

Heb je (sociale) ongelijkheid opgemerkt?

Waardoor kwam deze ongelijkheid tot stand denk je?

Figuur 1. Observatieformulier

Leraar

De leraar kan altijd ingrijpen en regels veranderen, evenementen (net als op de kanskaarten) invoeren of uitzetten. Echter is en aan te bevelen om rond te gaan en belangrijke uitingen en onderwerpen die in de groepen op tafel komen te noteren voor later terugkoppeling.

8. Bijlage B: Aanknopingspunten Economünt

Aanknopingspunten

Tijdens het spel komen een heleboel onderwerpen aan bod. Door te observeren welke onderwerpen aan bod komen kunt u uw leerlingen beter leren kennen en toekomstige lessen inkaderen. Sommige onderwerpen hoeven weinig aandacht te krijgen, omdat de leerlingen hier al heel veel zelfstandig van hebben ontdekt. Andere onderwerpen – zult u merken – spelen in hun leven nog geen rol: deze kunt u dan aanspreken en observeren op welke manier deze suggestie hun spelgedrag verandert. Deze lijst is niet compleet en is alleen bedoeld om U wat handvatten te geven wat U te verwachten staat:

1. Sociale ongelijkheid
2. Wat zijn kenmerken van (sociale) ongelijkheid?
3. Hoe wordt je arm of rijk?
4. Is er sprake van sociale mobiliteit?
5. Frustratie en enthousiasme
6. Zijn deze gevoelens gericht op iets/iemand?
7. Zijn deze gevoelens positief of negatief?
8. Moeten we deze gevoelens verwerken?
9. Groepsinteractie
10. Wat gebeurt er in de groep?
11. Zijn deze interacties goed?
12. Waardoor komt het dat het goed/slecht verloopt?
13. Arm versus rijk
14. Ontstaat een groepsgevoel?
15. Wordt dit groepsgevoel verwerkt in een richting?
16. Omgaan met geld
17. Waar besteden de leerlingen hun geld aan?
18. Verandert hun kijk op wat ze eerst willen/wilden kopen?
19. Groepsdynamiek
20. Hebben de leerlingen het gevoel dat er groepjes ontstaan?
21. Zijn deze groepen machtiger dan het individu?
22. Wat zijn de doelen van deze groepen?
23. Armen goed helpen
24. Hebben de leerlingen armen geholpen?
25. Welk soort hulp is beter: Financiële- of kennis hulp?
26. Zijn de armen uit hun armoede gekomen?
27. Natuurlijke doelstelling van het spel
28. Welke doelen hadden de leerlingen?
29. Veranderde hun doelen tijdens de loop van Economünt?
30. Zijn sommige doelen beter dan andere?
31. Beginsels van een verzorgingsstaat
32. Zouden diegene die anderen een gunst verlenen ook onbekenden helpen?
33. Kunnen de leerlingen regelen dat er minder/niemand arm wordt?
34. Criminaliteit en gerechtigheid
35. Hoeveel mag/moet men verdienen?
36. Is het gerechtvaardigd om te stelen als men het echt nodig heeft?
37. Realiteit en simulaties
38. In hoeverre verschillen Economünt en de realiteit?
39. Waarom zijn luxe artikelen aantrekkelijk?

40. Zijn de luxe artikelen ook gelimiteerd?