

POSTO LETTO A

FACTOR D

Vierendertigste jaargang - nummer 2 - 2016

KWARTAALBLAD VOOR HET
ECONOMIE-ONDERWIJS EN ZIJN DIDACTIEK

Signaleren: a partire da
POSTO IN DOPPIA : 20 EURO
SINGOLA : 30 EURO
MATRIMONIALE : 40 EURO
MONOCALE : 50 EURO
APRILE INCONTRO : 80 EURO

AFFITTO
ORNALIERO OPER
BREVI PERIOM
AMENTI MONOCALE CAIEE

AFFITTO
GRANDI
ZONA
LIBERA
TEL. 378
NON FUORI
LIBERA NA
AFFITTO UNA CANERA
GRANDE LUMINOSA
ZONA SAN DONATO

Ve	22	22.00	MARXISMO O SET? - Protagonista da anni delle nostre braghe, Marco Lupo torna in valigia con la porta di casa e un computer con un software da sapere nuovo, tecnico e bello.
Sa	23	22.00	2016/2017 - Rapire il collaboratore con il quale Lupo e la rete dei COMUNISTI, alla scoperta di nuove vie del comunismo del Lupo e di Set by Santiago.
Do	24	11.00 21.00	MARXISMO O SET? - Protagonista da anni delle nostre braghe, Marco Lupo torna in valigia con la porta di casa e un computer con un software da sapere nuovo, tecnico e bello.
Ve	29	22.00	GLI INCONTRO CINESE - Dedicato a Tzu Tung il meglio del pensiero della nuova cultura negli ultimi anni per una scoperta di se e la vita da fare e capire.
Sa	30	22.00	LA BORNA - Dedicato a Tzu Tung il meglio del pensiero della nuova cultura negli ultimi anni per una scoperta di se e la vita da fare e capire.
Do	01	11.00 21.00 15.00 17.30	2016/2017 - Rapire il collaboratore con il quale Lupo e la rete dei COMUNISTI, alla scoperta di nuove vie del comunismo del Lupo e di Set by Santiago.

DYNAMO
la settimana di Bologna

Via Indipendenza 2142
+39 051 76 801 642
info@dynamo.it
www.dynamo.it

Examens havo en vwo

ICT in de les

Bewust zorgverzekerd

AFFITTO
dal 1 MAGGIO in CENTRO (una traversa di Ugo
Bassi) l'appartamento è al quarto piano dotato di
ascensore, composto di altre 5 singole, 2 bagni,
cucina e sala pranzo. l'affitto mensile è di 250.00
riscaldamento e condominio esclusi.

CON
VOGLIAMO
PASSATO E F
DAGLI ANNI '90 AD O
COMUNISTI NEI CONFLITTI
DOIZIONI SOCIALI DEL XXI SECOLO

Studenti

INCON
DIBATTITO

GIOVEDÌ 10 MARZO
ORE 20.30
SALA CONSILIARE
VIA DELL'ACQUA 21
BOLOGNA



Le contraddizioni della cultura
di fronte a questi
comunisti in Italia e in Europa non riescono
a trovare un loro ruolo ed a rilanciare il conflitto
di classe nella moderna forma.

Se questo la Rete dei Comunisti intende avviare
fase di confronto che non rimanga i nodi storici
che abbiamo di fronte.

Rete dei Comunisti

rete@comunistibologna@gmail.com

I COMUNISTI TRA PASSATO E FUTURO
UN BILANCIO STORICO DAGLI ANNI '90 AD OGGI
LA FUNZIONE DEI COMUNISTI NEI CONFLITTI
E NELLE CONTRADDIZIONI SOCIALI DEL XXI SECOLO

Studenti

INCONTRO

SE CI NEGANNO IL
DIRITTO ALLO
STUDIO
BLOCCHIAMO

Van de redactie

Wellicht een goed moment voor een terugblik op het afgelopen schooljaar en met name de economie-examens vwo en havo? Rafiq Friperson bespreekt het examen voor vwo. Hij vindt het onterecht dat er zo veel eenpuntsvragen in het examen zaten: vwo-onwaardig. Het examen was bij vlagen gortdroog. Maar wel een 'makkie voor de leerlingen' ondanks de voorkomende onduidelijkheden. Maarten Delvaux constateert bij het havo-examen, en ook bij het herexamen, dat er vwo-items aan de orde komen. Is dat een misser of een bewuste boodschap? Ondanks de 'slippertjes' vindt Maarten het een prima examen. Ook Doctor Fact buigt zich over het havo-examen. Hij verwacht negatieve externe effecten van dit examen voor docenten. Jean Baggen en Quincy Elvira bespreken in het eerste deel van hun artikel de theoretische weg om te komen tot een lesontwerp over zorgverzekering. Ze gaan daarbij uitgebreid in op de concept-contextbenadering. Immers de 'context is het startpunt voor het ontwikkelen van een economische kijk'. Hun didactische insteek is daarmee helder. Marius beschrijft in zijn laatste column zijn ervaringen met het vwo-examen. Het 'grote monster' bleek een 'klein muisje' te zijn. De redactie bedankt Marius voor zijn tien columns de afgelopen drie jaren. Hij schetste daarmee een helder beeld van zijn leservaringen. Wij wensen hem veel succes bij zijn verdere studie. Olivier geeft in zijn cartoon weer dat de aantrekkende economie na wat lapwerk wel heel erg broos is met een EU waar al een flinke hap uit is terwijl de bedreigingen alom rondkrioelen. Rina Timmerman en Roel Grol bespreken een praktijkonderzoek van Rina naar het gebruik van ICT in de economielessen. Zij constateerde onder andere dat ICT, als het al gebruikt wordt, vooral wordt gebruikt voor kennisoverdracht en minder voor kennisconstructie. Rina en Roel geven in hun artikel aan dat de bevindingen uit deze studie aanwijzingen opleveren over de manier waarop economiestudenten aan de lerarenopleidingen beter toegerust kunnen worden op het leren gebruiken van ICT-toepassingen in hun lessen. De Vrolijke Economen (DVE) hebben in januari een gebruikersbijeenkomst georganiseerd om ervaringen uit te wisselen over het gebruiken van de vele lesondersteunende materialen die de DVE tot nu toe hebben geproduceerd. Linda van Haren doet verslag van deze bijeenkomst.

Reacties zijn welkom via info@soeo.nl

De redactie wenst u veel leesplezier en een fijne vakantie!

Henk Vercoulen

Inhoud

1 Goed te doen, te veel eenpunters

Rafiq Friperson

5 Negatief

Doctor Fact

6 'Van onbewust naar bewust zorgverzekerd!' (deel 1)

Jean Baggen en Quincy Elvira

10 Eindexamen economie

Marius

12 Het HAVO examen 2016: grotendeels prima, maar enkele missers

Maarten Delvaux

15 Cartoon

Olivier

16 ICT in de economieles?

Rina Timmerman en Roel Grol

20 Sfeerimpressie Vrolijke Vrijdag

Linda van Haren

De foto's op voorcover, achtercover en in het blad zijn gemaakt in Bologna.

Goed te doen, te veel eenpunters

Rafiq Friperson

De vwo leerlingen zijn dit jaar getrakteerd op een goed te doen examen. Veel recht-toe-recht-aan rekenvragen en weinig diepgaande inzichtvragen. De makers lijken te hebben gekozen voor de veilige weg met een prominente rol voor vertrouwde (Teulings) thema's als verzekeren, speltheorie en winstmaximalisatie. Daarnaast twee leuke opgaves over een land met een kapitaalvlucht en over arbeidsmigratie in China. Het kan dus prima: macro economie zonder de Philipscurve van stal te halen.

Opvallend waren de vele 1-puntsvragen (6 van de 26). Nadeel hiervan is dat leerlingen heel precies moeten formuleren en correctoren geen speelruimte hebben bij het nakijken. Advies aan de examenmakers om 1-punts vragen te schrappen of ze op te waarderen naar een 2-punts vraag. Door het vele rekenen was het examen bij vlogen gortdroog. Zo moesten leerlingen in twee opgaven aan de hand van een figuur de maximale totale winst uitrekenen. Deze onevenwichtigheid is een feest voor leerlingen die dit kunstje beheersen maar een nachtmerrie voor pechvogels die hier 5 van de 52 punten mislopen. Meer inzichtvragen om de leerlingen te laten nadenken over economie hadden geen kwaad gekund.

Kapitaalvlucht uit Agazia

In het jaar van Brexit een verrassend actuele opgave. In Agazia is door politieke onrust een sterke kapitaalvlucht op gang gekomen. Hierdoor is de waarde van de lokale munt sterk gedaald met als gevolg een stijging van de binnenlandse inflatie. Er volgen twee vragen die de leerlingen ongetwijfeld op hun gemak zullen hebben gesteld. Bij vraag 1 moeten leerlingen uitleggen waarom de consumptie, als gevolg van de verwachte hoge inflatie, in eerste

instantie zal stijgen. Een makkelijke vraag die geen mogelijkheden biedt voor afwijkende interpretaties. Ook vraag 2 (effect van daling van de wisselkoers op de winst van exporterende bedrijven) zal de leerling voor weinig problemen hebben gesteld. Vraag 3 is een echte doordenker maar jammer genoeg ongelukkig geformuleerd. Leerlingen moeten uitleggen 'welke invloed de kapitaalvlucht heeft op de

aanbodfunctie berekenen welk bedrag in Agua door de kapitaalvlucht wordt omgezet in US dollars. Veel leerlingen berekenen de verandering van het aanbod door in de aanbodfunctie de oude en nieuwe koers in te vullen. Met deze berekening ($10 \text{ miljard} - 5,5 \text{ miljard} = 4,5 \text{ miljard}$) halen ze hooguit 1 punt binnen. Leerlingen die het bedrag berekenen door de evenwijdige verschuiving van de twee aanbodlijnen te bepalen (7,5 miljard) hebben volgens het normantwoord geen recht op punten. Dit is vreemd aangezien door de kapitaalvlucht bij iedere koers het aanbod wel degelijk direct 7,5 miljard hoger wordt. Wat mij betreft verdienen deze leerlingen daarom 2 punten. Volgens het modelantwoord is het bedrag 3 miljard. Hierin is dus de (indirecte) afname van het aanbod van 4,5 miljard meegenomen. De examenmakers hadden deze discussie kunnen voorkomen door te vragen

” opvallend waren de vele 1-puntsvragen

binnenlandse rente en welke invloed deze ontwikkeling kan hebben op de structurele ontwikkeling van de economie'. De zinsnede 'structurele ontwikkeling van de economie' maakt de vraag niet eenduidig. Een leerling die betoogt dat 'door de gestegen rente de bestedingen structureel op een lager niveau komen' is duidelijk op het verkeerde been gezet. Verwarring die eenvoudig had kunnen voorkomen worden door te vragen naar het effect op de structuur van de economie.

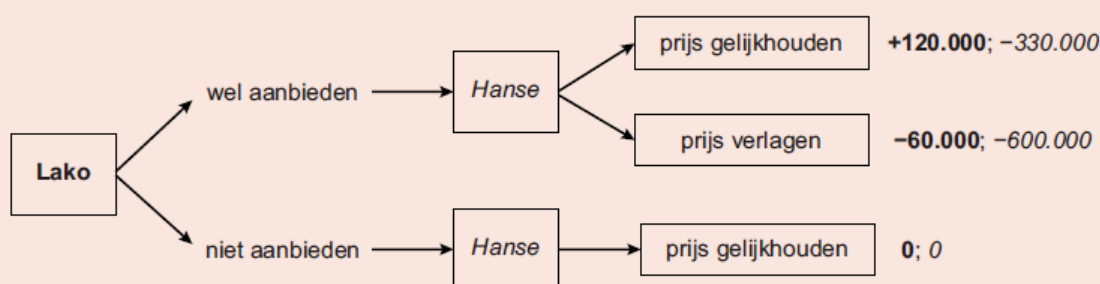
Helaas is vraag 4 eveneens ongelukkig geformuleerd en geeft daarom aanleiding tot veel discussie. Leerlingen moeten met behulp van een vraag- en

welk bedrag door de kapitaalvlucht – uiteindelijk (netto, per saldo) – is omgezet in dollars.

Bij vraag 5 moeten leerlingen uitleggen waarom het optreden van speculanten er toe zal leiden dat de koers op de korte termijn stijgt. Dat hebben we al eerder gezien bij vraag 1, alleen gaat het nu om een verwachte stijging van de wisselkoers i.p.v. de prijzen. Bij vraag 6 moeten leerlingen aangeven waarom de Centrale Bank haar valuta-interventie niet lang zal volhouden. Een eenvoudige vraag maar lastig te beoordelen doordat leerlingen hier slechts 1 punt kunnen verdienen. Want wat doe je bijvoorbeeld met een

Rafiq Friperson is docent economie en mentor havo-4 aan het Hervormd Lyceum Zuid in Amsterdam

Figuur 1: Spelboom bij opgave 2



leerling die schrijft dat de Centrale Bank onvoldoende 'middelen' (i.p.v. deviezen) heeft om de Agua's op te kopen?
Alles overziende is opgave 1 een mooie binnenkomer die de leerlingen vast aardig op weg zal hebben geholpen.

Investeren om af te schrikken

Bij opgave 2 maken we kennis met het farmaceutisch bedrijf Hanse dat dankzij een patent als enige een geneesmiddel kan aanbieden. De context biedt de examenmakers veel mogelijkheden om interessante economische vragen ter discussie te stellen. Zoals de effecten van patenten op de economische groei en de betaalbaarheid van medicijnen (in ontwikkelingslanden). In plaats daarvan volgen twee vragen waarbij leerlingen het effect van een maximumprijs op het consumentensurplus (vraag 7) en de totale winst (vraag 8) moeten berekenen. Technische vaardigheden die weinig economisch inzicht vereisen. Het patent loopt af en er dreigt een nieuwe toetreders (Lako) tot de markt toe te treden (zie figuur 1).

Hanse wil Lako hiervan weerhouden door te dreigen de prijs sterk te verlagen. 'Hoezo is het patent niet eeuwigdurend?' was een welkome inzichtvraag geweest in de tot dusverre droge opgave. In plaats daarvan blijft de techniek centraal staan en moeten leerlingen met een spelboom aantonen of de dreiging van Hanse geloofwaardig is. Een vrij eenvoudige vaardigheid waar de gemiddelde vwo leerling zijn hand niet voor omdraait. De vraag is enigszins lastig te beoordelen doordat leerlingen hier slechts 1 punt kunnen halen.

Een leerling vergeet de getallen er bij te vermelden en de corrector staat voor een dilemma. Vraag 10 is iets moeilijker dan vraag 9. Leerlingen moeten eerst uitrekenen wat de kostenbesparing is. Vervolgens moeten

Dit komt doordat de extra vraag in de industrie is opgevangen (grafiek 1a) door extra arbeiders van het platteland (grafiek 1b), waardoor het loon niet hoeft te stijgen. Het voorbeeldantwoord is nogal geforceerd

” jammergenoeg ongelukkig geformuleerd

ze uitrekenen wat dit betekent voor de winst van Hanse en afwegen of dit geringer is dan bij het gelijk houden van de prijs.

Opgave 2 is niet moeilijk maar door het louter toetsen van (technische) vaardigheden weinig inspirerend. De examenmakers laten hier kansen liggen om de leerlingen met wat inzichtvragen aan het denken te zetten.

Chinese arbeidsmarkt op een keerpunt

Hoezo is macro economie ondergesneeuwd in het programma Teulings? In deze tweede macro opgave staat China centraal. Vraag 11 toetst of leerlingen begrijpen waardoor de arbeidsvraagcurve naar rechts is verschoven. Prima dat voor deze vraag slechts 1 punt kan worden behaald, aangezien leerlingen het modelantwoord bijna cadeau krijgen in de tekst. Bij vraag 12 moeten leerlingen aan de hand van twee grafieken uitleggen waarom de lonen in de industrie niet zijn gestegen ondanks de gestegen arbeidsvraag (zie figuur 2).

en legt de nadruk op het loonverschil tussen stad en platteland. Dit gaat er aan voorbij dat plattelanders hun looneisen uiteindelijk gaan (moeten) bijstellen om in de stad aan het werk te komen. Bij vraag 13 is gegeven dat de lonen in de Chinese industrie relatief harder zijn gestegen dan in omliggende landen. Vervolgens moeten leerlingen uitleggen waarom deze loonontwikkeling de werkgelegenheid in de Chinese industriële sector onder druk zet. Het sleutelwoord is hier internationale concurrentiepositie. Tenslotte moeten leerlingen bij vraag 14 verklaren hoe het kan dat de binnenlandse productie stijgt terwijl de industriële export daalt. Zowel vraag 13 als 14 zetten de leerlingen aan het denken en toetsen goed hun economisch inzicht. Alles overziende een mooie macro economische opgave.

Communicatie te duur

Com en Blue hebben in een land de consumentenmarkt van mobiele communicatie in handen. De opgave begint eenvoudig door te vragen

hoe uit de prijsafzetfuncties blijkt dat consumenten de producten als heterogeen zien (zie kader 1).

Dit komt doordat de prijzen verschillen. Het antwoordmodel is echter erg strikt door leerlingen die niets over de afzet zeggen een scorepunt af te pakken. Terwijl de leerling niet om een verklaring wordt gevraagd

De overheid verhoogt de btw van 19% naar 21% en leerlingen moeten bij vraag 16 met een berekening aantonen dat de prijselasticiteit van de vraag inelastisch is. Met puntelasticiteit is de som in een handomdraai gedaan maar dat hoeven onze leerlingen helaas niet meer te kunnen. Nu is het een kwestie van goed lezen wat de ellenlange som tamelijk foutgevoelig maakt. Mooi dat de leerlingen hier drie punten kunnen behalen, zodat zelfs degenen die de teller en noemer fout hadden alsnog een punt kunnen halen.

Speltheorie is niet meer weg te slaan uit het examen (zie kader 2) en vraag 17 en 18 zijn zeker geen verrassing.

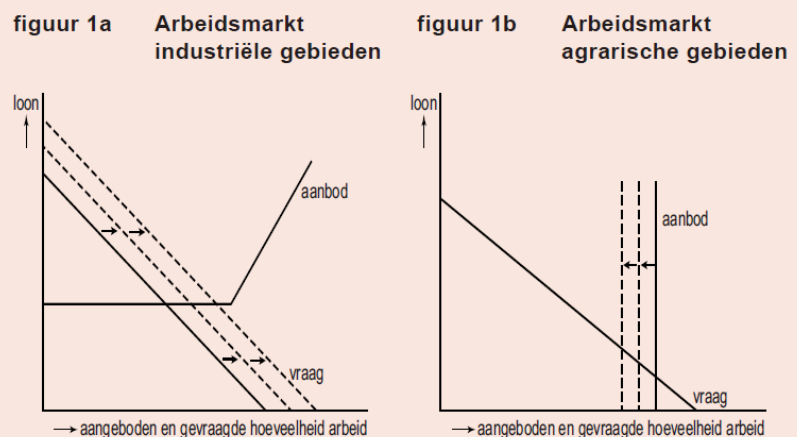
Bij vraag 17 moeten leerlingen uitleggen welke partij geen prikkel heeft om zich aan volledig doorberekenen van de btw-verhoging te houden. Eenvoudig aan te tonen met de dominante strategie maar lastig beoordelen omdat hier maar 1 punt kan worden behaald. Bij vraag 18 moeten leerlingen aantonen welk evenwicht tot stand komt. Een kwestie van streepjes zetten en het Nash evenwicht zoeken.

Geschiede

arbeidsongeschiktheidsverzekeringen

Bij vraag 19 moeten leerlingen aan de hand van de tekst en twee tabellen het verwachte verlies van een verzekering voor arbeidsongeschikte ZZP'ers uitrekenen. Wederom optellen, vermenigvuldigen maar voor de verandering wel in een anders dan gebruikelijke context. Wat dat betreft een goede transfer. Na het boekhouden zijn vraag 20 en 21 een verademing. Allereerst moeten leerlingen uitleggen hoe het verlies kan zijn veroorzaakt door averechtse selectie. Een leuke vraag waarbij leerlingen in de tekst op zoek moeten gaan naar aanwijzingen voor averechtse selectie (uniforme premie) en vervolgens moeten uitleggen hoe dit verlies is veroorzaakt. Bij vraag 21

Figuur 2: De figuren 1a en 1b uit opgave 2



Kader 1: Vraagfuncties en prijzen bij opgave 4

Het management maakt bij zijn analyse gebruik van onderstaande prijsafzetvergelijkingen en prijzen van Com en Blue

$$Q_c = -2,3 P_c + 1,8 P_b + 85$$

$$Q_b = -1,9 P_b + 1,5 P_c + 59$$

Q_c	aantal door Com verkochte abonnementen in miljoenen
Q_b	aantal door Blue verkochte abonnementen in miljoenen
P_c	prijs voor een abonnement bij Com in euro's per maand (inclusief btw)
P_b	prijs voor een abonnement bij Blue in euro's per maand (inclusief btw)

In 2013 waren de abonnementsprijzen per maand bij Com € 24,99 en bij Blue € 22,50, beide inclusief btw. De prijsafzetfuncties gelden voor zowel 2013 als voor 2014.

Kader 2: Omzetmatrix bij opgave 4

matrix 1 verwachte omzet exclusief btw in miljoenen euro's

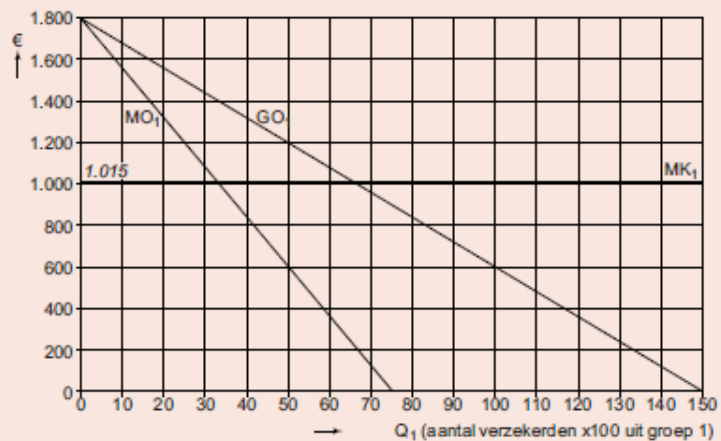
		Blue		
		niet doorberekenen	deels doorberekenen	volledig doorberekenen
Com	niet doorberekenen	1.405 ; 999	1.438 ; 1.026	1.419 ; 1.002
	deels doorberekenen	1.480 ; 1.035	1.473 ; 1.049	1.411 ; 1.020
	volledig doorberekenen	1.408 ; 1.011	1.455 ; 1.050	1.423 ; 1.014

moeten leerlingen verklaren waarom de kans op moral hazard bij een arbeidsongeschiktheidsverzekering te verwaarlozen is. Jammer dat leerlingen niet voor 2 punten tevens hun

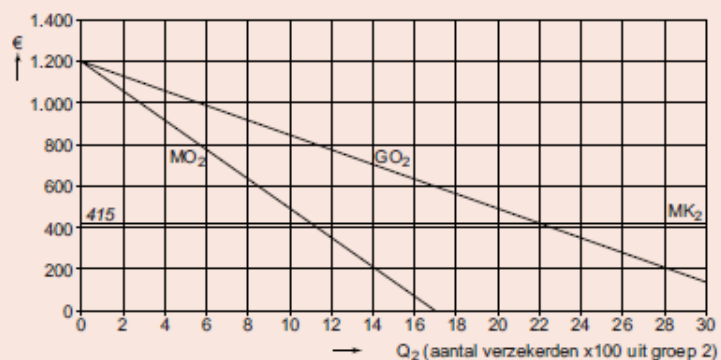
vraagtekens bij deze stelling mogen zetten. Er zijn immers boekenkasten geschreven over moral hazard bij arbeidsongeschiktheidsverzekeringen. Bij vraag 22 is het wederom rekenen

Figuur 3: Figuren uit opgave 5

figuur 1 verzekerden bij AOVZ met een zwaar beroep



figuur 2 verzekerden bij AOVZ met een licht beroep



en moeten leerlingen met een tabel en twee figuren de maximale totale winst berekenen (zie figuur 3).

Een prima vraag maar een kopie van vraag 8. Twee keer maximale totale winst met een figuur berekenen is iets teveel van het goede in één examen. Opgave 5 is zeker geen onaardige opgave maar de examenmakers hadden iets minder de nadruk kunnen leggen op het rekenwerk en wat meer toetsen van economisch inzicht.

Werken moet lonen

Het effect van heffingskortingen op de inkomensverdeling en participatiegraad staat centraal in de laatste opgave. Bij vraag 23 moeten leerlingen uitleggen welk van twee maatregelen het meest zal leiden tot nivellering van de netto inkomens: een algemene heffingskorting voor iedere belastingplichtige of een arbeidskorting

voor iedereen met een betaalde baan. De vraag kost voldoende denkwerk en toetst daarmee goed economisch inzicht. Vervolgens moeten leerlingen bij vraag 24 uitleggen welk van de twee maatregelen (algemene heffingskorting of arbeidskorting) het sterkst de arbeidsparticipatie van laag opgeleide uitkeringstrekkers zal stimuleren. Deze vraag is wel erg eenvoudig en verwacht ik eerder in een havo-examen. Bij vraag 25 mogen de leerlingen nog een laatste keer rekenen. Een belastingsom die de doorsnee leerling zonder veel problemen moet kunnen maken. Ten slotte eindigt het examen met een mooie inzichtvraag waarbij leerlingen moeten aangeven waarom hoe een hoger besteedbaar inkomen er via de conjunctuur toe leidt dat meer mensen zich op de arbeidsmarkt gaan aanbieden. Al met al een aardige opgave als afsluiter van een goed te doen examen. ■

Negatief

Doctor Fact

In het havo-examen stonden dit jaar veel opvallende vragen. Toch waren de normantwoorden in de meeste gevallen nog opvallender. In opgave 2, vraag 8, kwam de parade van Pen de hoek om lopen, met voorop de meest interessante fakkeldrager sinds de negatieve rente, de negatieve inkomenstrekker. Deze leidde de parade op volstrekt tegenvoetige wijze, door onzichtbaar voor de toeschouwers ondersteboven onder het asfalt de aandacht te trekken. Zo een economische zombie was volgens de examenmakers een goede gelegenheid om de fantasie van fantasy-gamers en horrorfilmadepten te prikkelen. Wanneer heeft iemand een negatief inkomen? In de leerstof is dat niet terug te vinden. Al te fantasierijk antwoorden is meestal ook niet goed bij economie. Dus zal het wel gaan om aan de grond zittende studenten, landlopers of gescheiden moeders van heel veel kinderen. Nooit gedacht aan zielige ondernemers natuurlijk. Want bij economie en m&o zijn ondernemers helemaal niet zielig, ook al hebben ze een dominante strategie die tegen hun belangen indruist. Drie van mijn vijftig leerlingen hebben iets bedacht dat volgens mij een punt waard was, met hoge belastingafdrachten of hoge rentebetalingen. Een kwam op het normantwoord. De rest scoorde een nul.

Zo mogelijk nog interessanter was vraag 17: 'Leg uit hoe door invoering van accijns op vet de negatieve externe effecten van verzadigde vetten kunnen afnemen.' Een belezen vriend vroeg me of dat een citaat uit een bundel van Jules Deelder was. Zeker weet ik het niet, maar ik weet wel dat de vraag voor leerlingen bijna nooit naar maatschappelijke kosten leidde, terwijl dat de

noodzakelijke voorwaarde voor toekenning van punten was. Los van de dubbele ontkenning, en de enorme begrippendichtheid (gemaakt door een begrippendichter, haha), bleek het een onverteerbare vraag. Voor leerlingen en voor leraren. Hoe frustrerend is het om voortdurend nul punten te moeten geven, aan je leerlingen en aan jezelf? Zulke moeilijk verteerbare vragen hebben zonder twijfel hun eigen negatieve externe effecten. Kunt u die beschrijven?

Het normantwoord luidt: Het moet gaan om externe (maatschappelijke kosten), dus negatieve gevolgen buiten de keten van direct betrokkenen. Direct betrokkenen zijn hier: de overheid als opdrachtgever, Cito als werkgever van de examengroepen, de CvTE, de examinatoren, die wellicht ook emotioneel betrokken zijn, en de examenkandidaten. Voorbeeld van een mogelijke redenering is: De docenten krijgen van deze vragen vreemde uitslag, hartverzakkingen of psychische problemen. Gevolgen daarvan zijn hogere ziektekosten, meer lesuitval, en extra klachten van ouders.

Om dit verhaal een beetje te nuanceren, zal ik critici alvast tegemoetkomen door te bekennen dat er ook positieve externe effecten mogelijk zijn. Te denken valt aan extra werkgelegenheid voor invalkrachten en extra winsten voor de uitzendbranche. Volgend jaar verwacht ik een vwo-vraag naar het saldo van maatschappelijke kosten en maatschappelijke opbrengsten. Ik ben benieuwd wat overstappers hierop gaan antwoorden, nadat zij in de vakantie hun oud-leraar onder een brug over de Seine hebben zien liggen.

‘Van onbewust naar bewust zorgverzekerd!’

Deel I

Jean Baggen en Quincy Elvira

Dit artikel verschijnt als tweeluik. In de volgende editie van herfst 2016 verschijnt deel 2. In deel 1 wordt toegelicht wat de theoretische achtergrond is van het lesontwerp dat in deel 2 zal worden gepresenteerd.

De meeste leerlingen zijn bekend met particuliere verzekeringen als het hun fiets, brommer of scooter betreft. De basiszorgverzekering, een collectieve verzekering, lijkt voor hen een ver-van-mijn-bed-show. In de klas is er een enkeling die roept, zorgverzekering! Moet de zorgverzekering voor leerlingen in het havo of vwo een ver-van-mijn-bed-show blijven? De krantenkoppen doen vermoeden dat het huidige zorgsysteem voor de huidige groep 16- of 17-jarigen onhoudbaar is.

De meeste leerlingen zijn bekend met particuliere verzekeringen als het hun fiets, brommer of scooter betreft. De basiszorgverzekering, een collectieve verzekering, lijkt voor hen een ver-van-mijn-bed-show. In de klas is er een enkeling die roept, zorgverzekering! Moet de zorgverzekering voor leerlingen in het havo of vwo een ver-van-mijn-bed-show blijven? De krantenkoppen doen vermoeden dat het huidige zorgsysteem voor de huidige groep 16- of 17-jarigen onhoudbaar is.

‘Schaf verplichte basisverzekering af’, ‘Premie omhoog, tandarts terug in basisverzekering’, ‘Eerste hulp in het doolhof van zorgverzekeringen’, ‘Zorgverzekeringen: minder voor meer geld’. Zo maar enkele citaten uit krantenartikelen die vermelden hoe actueel de discussie over de zorgverzekering is en blijft. Begrijpelijk, als men beseft dat de

zorg iedereen in Nederland direct of indirect treft. Een onderwerp dat relevant is voor leerlingen om gevoel mee te krijgen en te houden. Immers, het betalen van de

stress en schaamte bij personen en tot andere verstrekende gevolgen voor de maatschappij. Deze zorg over de zorg heeft ook het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport bereikt, dat het jaar 2015-2016 uitriep als ‘jaar van de transparantie’. Motto: meer en betere informatie over de kwaliteit en kosten van de zorg.

De actualiteit rond de zorgverzekering en het algemeen vormend karakter van het onderwerp heeft ons doen besluiten een les te ontwerpen over dit thema. Door er een actieve les van de maken, waarbij iedere leerling een rol heeft, krijgen de leerlingen kennis en inzicht

” Leerlingen gaan bewust nadenken over betaalbaarheid van de zorg.

maandelijkse zorgpremie is een probleem voor jongeren. Bij de jongeren tot 35 jaar heeft 1 op de 29 al minstens een half jaar de premie niet betaald, bij de 65-plussers is dit 1 op de 250 (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2015). Daar komt nog bij dat steeds minder Nederlanders rekening houden, voor zo ver dat natuurlijk kan, met een mogelijke blessure/ziekte door hun (wan)gedrag. Dat blijkt uit het feit dat steeds meer Nederlanders het eigen risico van hun zorgverzekering verhogen, waardoor de zorgpremie lager uitvalt (de Groot & de Vreede, 2014). Het nadeel is dat bij eventuele onvoorziene zorgkosten de rekening niet betaald kan worden. De betalingsregelingen die daar meestal uit voortvloeien, kunnen leiden tot

in de werking van het systeem van de zorgverzekering. Leerlingen gaan, in onze optiek voor het eerst, bewust nadenken over de betaalbaarheid van de zorg.

De hoofddoelstelling van dit lesontwerp is: leerlingen *voorbereiden* op verschijnselen waar ze als persoon in de *verschillende rollen* binnen huishoudens, bedrijven en overheidsinstellingen mee te maken krijgen. En waarbinnen zij beslissingen moeten nemen of waar zij als lid van de (nationale en internationale) samenleving mee te maken krijgen, kortweg het ontwikkelen van ‘een economische kijk’. Voor dit lesontwerp betekent dit concreet dat leerlingen wordt gevraagd na te denken over

Jean Baggen is werkzaam als docent economie en M&O aan het Sint-Maartenscollege in Maastricht.

Quincy Elvira is werkzaam als docent economie en M&O aan het Montessori Lyceum in Amsterdam en als vakdidacticus aan de Radboud Docenten Academie in Nijmegen.

de betaalbaarheid van de zorg gezien vanuit de zorgverzekeraar en de verzekerde. De rol van de overheid hebben we in dit lesontwerp achterwege gelaten.

De didactische insteek voor het lesontwerp is de concept-contextbenadering. Dit is in lijn met Kneppers, van Boxtel & Van Hout-Wolters (2009) en Ummels et al. (2013) die de concept-contextbenadering hanteren op basis

Concept-contextbenadering

Figuur 1 geeft een aangepast schema van de concept-contextbenadering volgens Kneppers (2005). De vijf elementen uit deze benadering zullen hieronder kort worden toegelicht.

Transfer

Het doel van de concept-contextbenadering is het bereiken van transfer. De vraag die hieronder ligt: is er een invloed van eerder geleerde inzichten op het gebruik van die

transfer mogelijk te kunnen maken bij leerlingen. Volgens Kneppers (2005) is het ontwikkelen van transfer een samenspel tussen context, concept, vaardigheden en beheersingsniveau (zie figuur 1).

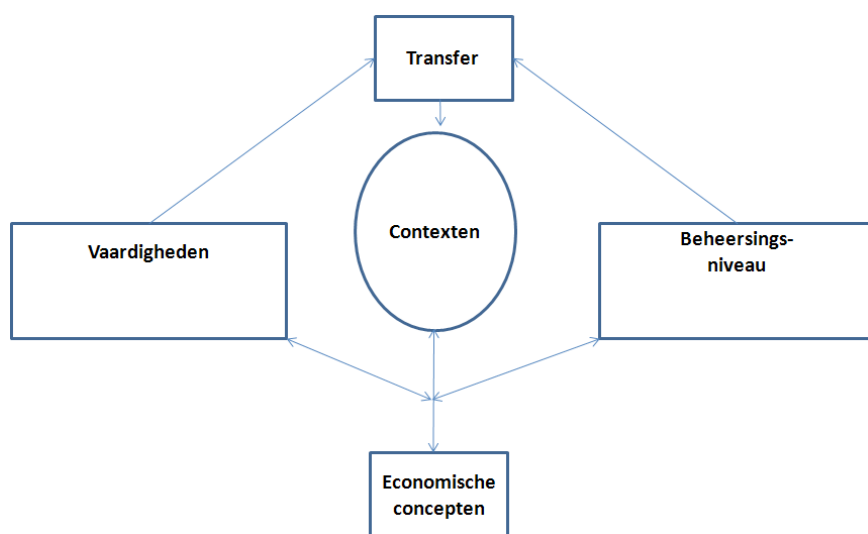
Context

De context is het startpunt voor het ontwikkelen van een economische kijk. Onder context moet (in het economie-onderwijs) een voor leerlingen herkenbare (praktijk)situatie worden verstaan betreffende economische verschijnselen (Kneppers et al., 2009). Volgens Bruning & Michels (2013), hier aangevuld met economische voorbeelden van onszelf, kan er een onderscheid gemaakt worden tussen vier contexten:

1. Leefwereldcontexten. Deze zijn afkomstig uit het dagelijkse leven van leerlingen. Denk aan de kosten van een telefoonabonnement, de keuze tussen een voetbaltraining of leren voor een schoolexamen.
2. Maatschappelijke contexten. Dit zijn contexten die afkomstig zijn uit thema's die relevant zijn in het maatschappelijk leven en de samenleving. Ze zijn doorgaans verder verwijderd van de dagelijkse werkelijkheid van leerlingen dan de leefwereldcontexten. Voorbeelden zijn belastingafdracht van Starbucks, betaalbaarheid van de zorg, bezuinigingen tijdens de recessie.
3. Beroepscontexten. Hiermee worden contexten bedoeld die afkomstig zijn uit de praktijk van mensen die beroepsmatig in aanraking komen met een bepaald vakgebied. Denk bijvoorbeeld aan een beleidsadviseur bij het Rijk of een gemeente, risicoanalist of relatiesmanager bij een bank.
4. Wetenschappelijke contexten. Hiermee worden vaak meer abstracte contexten bedoeld, die afkomstig zijn uit de praktijk van de wetenschap. Een wetenschappelijke context is bijvoorbeeld het ontwikkelen van modellen voor analyses en ramingen voor de Nederlandse economie. Dit sluit aan bij de werkzaamheden van het Centraal Plan Bureau (CPB), bijv. SAFFIER II.

Het doel van deze contexten is betekenis te geven aan concepten. Ter illustratie, het woord 'rente' is meerduidig in zijn betekenis. Het concept rente kan door de een

Figuur 1 Concept-contextbenadering (aangepast Kneppers, 2005)



van drie perspectieven:

1. perspectief op de toekomstige burger
2. de verschillende rollen van deze burger en
3. de samenleving.

Deze drie perspectieven zijn ook terug te vinden binnen de hoofddoelstelling van dit lesontwerp. Het lijkt ons daarom legitiem deze benadering hier ook toe te passen, waarbij leerlingen geconfronteerd zullen worden met een context (situatie), die betekenis geeft aan concepten (vakinhoudelijke begrippen/structuren).

In dit artikel (deel 1 + 2) wordt achtereenvolgens ingegaan op:

1. het gekozen theoretisch kader van de concept-contextbenadering,
2. de uitwerking van het lesontwerp,
3. een beschrijving van leerling-uitwerkingen, en
4. reflectie op de les (wat is goed/wat kan beter/wat zijn kansen voor een herzien ontwerp van deze les?)

inzichten in nieuwe, min of meer afwijkende leer- en toepassingssituaties (Simons & Verschaffel, 1992)? Vanuit ons perspectief is transfer het kunnen toepassen van een economische kijk op verschillende (maatschappelijke) situaties. Kunnen leerlingen wat ze hebben geleerd tijdens de les toepassen bij tentamens, examens, andere opdrachten binnen/buiten het boek, maar ook buitenschools?

Over transfer en de verschillende soorten en vormen van transfer is genoeg geschreven (zie Salomon & Perkins, 1989; Simons & Verschaffel, 1992). Een algemene conclusie uit al dit onderzoek is dat het bereiken van transfer niet over één nacht ijs gaat of zoals Perkins and Salomon (1989) het stellen 'transfer does not take care of itself'. Aangezien we ons richten op één lesontwerp van hooguit twee lessen, zal onze focus niet uitgaan naar het behalen van transfer, maar op de randvoorwaarden om überhaupt

beschouwd worden als een beloning voor het uitlenen van geld, terwijl een ander het als kostenpost ervaart. De juiste betekenis wordt uitsluitend bepaald door de context waarin het woord voorkomt. Het lesontwerp gaat in op de betaalbaarheid van de zorg voor zowel de zorgverzekeraar als de verzekerende. Gezien de mogelijke impact van de zorgverzekering binnen het gezin in het klein en de maatschappij in het groot beschouwen we de gekozen context als een leefwereld- en maatschappelijke context.

Concept

In navolging van Kneppers et al. (2009) definiëren we een concept als een vakinhoudelijk(e) begrip(pen)structuur, bijvoorbeeld schaarste, risico, werkloosheid en de mogelijke onderlinge relaties tussen deze begrippen. Uit de praktijk is bekend

1983). Bijvoorbeeld bij uitspraken dat inkomens steeds schever verdeeld zijn, wordt er geregeld gewezen naar de opkomst van voedselbanken², wat een waarneembaar gegeven is. De vraag is of deze waarneming een geschikt middel is. Met de Lorenzcurve als middel zou het concept inkomensverdeling en de weergave daarvan direct waarneembaarder gemaakt kunnen worden.

3. Abstract (*abstracta*). Dit zijn overstijgende begrippen, hiervoor zijn onderliggende begrippen nodig om dit uit te leggen. Deze begrippen zijn niet waarneembaar, maar ze refereren wel naar waarneembare begrippen. Voorbeelden zijn effectieve vraag, productiecapaciteit, consumentenvertrouwen. Voor abstracta die van relationele aard zijn, zoals werkloosheidspercentage

is essentieel dat leerlingen in staat zijn om verbanden te leggen tussen verschillende begrippen, feiten en theorieën binnen verschillende situaties. De mate waarin kennis samenhangt, oftewel de mate waarin een leerling een *well-organized body of knowledge* bezit, bepaalt of een leerling in staat is kennis te transfereren naar een nieuwe situatie (Simons & Verschaffel, 1992). Een uiting van deze samenhang is het causaal redeneren van leerlingen waarbij ze gebruik maken van vakinhoudelijke begrippen. De vakinhoudelijke economische concepten binnen de context van dit lesontwerp hebben betrekking op winst, risico, asymmetrische informatie, solidariteit en moreel wangedrag. Deze begrippen, met uitzondering van de winst, typeren we als indirect waarneembare begrippen die nauw verbonden zijn met (de gevolgen van) het gedrag van zowel verzekeraar als verzekerde.

” De context is het startpunt voor het ontwikkelen van een economische kijk.

dat leerlingen het ene economische begrip flexibeler kunnen toepassen dan het andere. Een mogelijke verklaring is dat de begrippen die in de wetenschap gebruikt worden om de werkelijkheid te conceptualiseren in sterke mate verschillen naar de wijze waarop zij gerelateerd worden met de werkelijkheid. Van Westrhenen (1977) onderscheidt vier begripscategorieën gebaseerd op de mate van abstractheid:

1. Direct waarneembaar (*concreta*). Dit zijn concrete en zichtbare begrippen die zonder specialisten geobserveerd kunnen worden. Voorbeelden hiervan zijn chartaal geld of symbolen zoals \$, £, ¥, %, maar ook activiteiten als consumeren en ruilen.
2. Indirect waarneembaar (*illata*). Dit zijn begrippen die afhankelijk zijn van relatief subtielere observaties of de observaties zijn meer complex. Ze kunnen worden afgeleid door redeneringen, het gebruik van instrumenten of een bepaalde proefopstelling. Vragen zoals ‘Waaruit kan blijken dat ...’, of ‘Hoe kom je erachter of ...’ dienen het indirect waarneembare, directer waarneembaar te maken (Wilbrink,

en prijselasticiteit van de vraag, geldt dat de definiëring plaats vindt in observatietermen (werkloosheidspercentage = (aantal werklozen/beroepsbevolking) x 100%). Deze abstracte begrippen bestaan vaak uit rekenkundige begrippen, bestaande uit variabelen, waarmee sommen gemaakt kunnen worden.

4. Theoretische begrippen (*theoretische constructa*). Dit zijn begrippen met een nog hoger abstractieniveau. In tegenstelling tot bovenstaande begrippen kunnen deze begrippen niet uit waarneembare dingen worden afgeleid. Het zijn gedachteconstructies die de werkelijkheid opsporen of verklaren. Voorbeelden zijn kapitalisme, homo economicus, neoklassieke theorie, ceteris paribus-clausule, de onzichtbare hand. De verschillende soorten begripscategorieën vragen om een verschillende instructieaanpak.

Het leren van concepten is noodzakelijk, maar onvoldoende om transfer te bewerkstelligen. Het

Vaardigheden

Het schoolvak economie moet in de lijn liggen van het vak in het vervolgonderwijs, met name als bijdrage aan de ontwikkeling van vaardigheden (Teulings, 2005). Grant (2006) bespreekt zes sleutelvaardigheden voor een econoom die sterk overeenkomen met domein A:

1. mondelinge communicatie,
2. schriftelijke communicatie,
3. numerieke geletterdheid,
4. interpreteren van data,
5. interpreteren van grafieken/diagrammen, en
6. probleem oplossen.

In dit lesontwerp staan twee vaardigheden centraal die we kort zullen bespreken: probleemoplossingsvaardigheden en schriftelijk communiceren.

Een econoom is iemand die de oorzaken van een probleem kan analyseren, de gevolgen en verschillende standpunten onderzoekt, mogelijke oplossingen omkleedt met redenen en ten slotte tot een besluit komt. Het probleemoplossingsproces wordt veelal beschreven in een rapport of een andersoortig document, waarbij de vaardigheid om effectief te communiceren een rol speelt. Het is daarom van belang dat leerlingen hun antwoorden op vragen (tijdens het probleemoplossingsproces) op een relevante en heldere manier

formuleren, waarbij specifiek voor economen de nadruk ligt op causaal redeneren (Rol & Schoenmaker, 1999; VanFossen & Miller, 1994). Let wel, het is niet alleen van belang dat leerlingen inzicht hebben in de concepten, maar ook dat ze het vertrouwen hebben om deze begrippen te gebruiken bij hun redeneringen.

Beheersingsniveau

Onder beheersingsniveau verstaan we het niveau van de denkactiviteiten die een leerling gebruikt om informatie te verwerken (Vermunt, 1998). Vermunt (1998) onderscheidt acht categorieën aangaande cognitieve verwerkingsactiviteiten: relateren, structureren, analyseren, concretiseren, toepassen, memoriseren, kritisch verwerken en selecteren. Voor een uitvoerige beschrijving van de verwerkingsactiviteiten verwijzen we naar Vermunt (1998). De verwerkingsactiviteit bepaalt hoe diep een leerling bepaalde informatie verwerkt. Ter illustratie: memoriseren, waarbij leerlingen zaken uit het hoofd leren en geen of weinig verbanden leggen met aanwezige concepten, leidt ertoe dat concepten worden opgeslagen als geïsoleerde eenheden (Mintzes, Wandersee & Novak, 2005). Leerlingen bezitten dan voornamelijk inerte kennis, die niet langer beklijft dan nodig voor het examen. De concepten krijgen geen betekenis, terwijl concepten betekenis moeten verlenen aan een ervaring of situatie.

Bij het formuleren van de vragen bij dit lesontwerp is bewust nagedacht welk beheersingsniveau wij voor ogen hadden. In dit lesontwerp richten we ons in eerste instantie op de volgende drie verwerkingsactiviteiten: selecteren, relateren en kritisch verwerken. De verwerkingsactiviteiten dienen consistent te zijn met de vaardigheid of vaardigheden waarvan we willen dat leerlingen ze onder de knie krijgen. In dit lesontwerp gaat het met name over de vaardigheden 'probleem oplossen' en 'schriftelijke communiceren'. Deze vaardigheden hebben betrekking op het schriftelijk helder formuleren van een gekozen probleemaanpak, de probleemrepresentatie (selecteren), probleemanalyse (relateren), oplossingsstrategieën (kritisch verwerken) en het uiteindelijke besluit (kritisch verwerken). Ten slotte is het de bedoeling dat leerlingen de concepten wendbaar leren gebruiken

en schriftelijk correct kunnen communiceren.

Afsluiting

In deel 1 van dit tweeluik bespreken we het theoretisch kader, dat de 'conceptuele bril' vormt voor het lesontwerp. Concept-contextbenadering staat centraal in deel 1 van dit tweeluik. Door onderwijs te structureren langs concepten, kernvaardigheden, beheersingsniveaus en betekenisvolle contexten ontstaan er lessen met als doel het wendbaar toepassen van concepten in verschillende contexten. In deel 2 zal er een uitwerking volgen waarin we houvast geven in het vertalen van een concept-contextvisie naar de lespraktijk voor de bovenbouw van het havo en vwo. ■

¹ Lopend van maart 2015 tot maart 2016

² Pas in 2002 werd de eerste voedselbank opgericht. Medio 2015 zijn er 160 voedselbanken met 9.900 vrijwilligers. In 2014 deden wekelijks 94.000 mensen een beroep op de voedselbank.

Literatuur

Bruning, L., & Michels, B. (2013). *Concept-contextvenster: Zicht op de wisselwerking tussen concepten en contexten in het bèta-onderwijs*. Enschede: SLO, 2013.

Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS] (2015). *Meer wanbetalers zorgpremie sinds 2010*. Geraadpleegd op 2 juni 2016, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2015/42/meer-wanbetalers-zorgpremie-sinds-2010>

Grant, S. (2006). *Teaching and Assessing Skills in Economics* (Cambridge International Examinations), In S. Grant (Ed.), *The key skills of an economist* (pp. 5-20). Cambridge: Cambridge University Press.

Groot de, N & J. de Vreede (2014). *Eigen risico niet meer te betalen*. Geraadpleegd op 2 juni 2016, van <http://www.ad.nl/ad/nl/4560/Gezond/article/detail/3803595/2014/12/04/Eigen-risico-niet-meer-te-betalen.dhtml>

Kneppers, H.C. (2005). The wealth of education. *Factor D, Kwartaalblad voor het economie-onderwijs en zijn didactiek*, 23(4), 11-15.

Kneppers, L., Van Bostel, C., & Van Hout-Wolters, B. (2009). De weg naar transfer: een concept- en contextbenadering voor het vak economie in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 86 (1), 41-61.

Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., & Novak, J. D. (2005). *Assessing Science Understanding* London, UK: Elsevier Academic Press

Rol, M. & Schoenmaker, B. (1999). De vaardigheid: van oorzaak naar gevolg redeneren. *Tijdschrift voor het Economische Onderwijs*, 99, nb.

Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.

Simons, P.R.J., & Verschaffel, L. (1992). Transfer: onderzoek en onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 17, 3-16.

Teulings, C. N. (2005). *The Wealth of Education*. Enschede: SLO

Ummels M.H.J., Kamp M.J.A., de Kroon H, Boersma K.Th (2013). De ontwikkeling van conceptuele samenhang binnen concept-contextonderwijs. Een case study voor het vak biologie in 4-havo. *Pedagogische Studiën*, 90 (2), 19-32.

VanFossen, P.J. & Miller, S.L. (1994). *The nature and constructs of relative expertise in economic problem solving*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans

Vermunt, J.D.H.M. (1998). Leeractiviteiten van leerlingen. In L. Verschaffel & J.D.H.M. Vermunt (Red.), *Het leren van leerlingen* (pp.29-46). Alphen aan den Rijn: Samson.

Westrhenen, J. van (1977). *De toetsing van onderwijsdoelen*. Een empirische studie naar de functie van begrippen en begrippenstructuren in het onderwijsleerproces. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Wilbrink, B. (1983). *Toetsvragen schrijven*. Utrecht, Het Spectrum, Aula 809.

Eindexamen economie

Marius

Het is nu ongeveer drie weken na mijn laatste centraal examen vwo. Ik bevind me nu in een soort staat van halve ontspanning die verstoord wordt door het idee van de uitslag in mijn achterhoofd. Ik denk wel dat ik slaag, maar durf er nog niet veel over te zeggen, omdat het in mijn geval nog wel eens niet helemaal uit zou kunnen pakken zoals ik wil. Kortom ik leef dus met een gezonde hoeveelheid stress. Maar dit komt niet door het vak economie. Zoals de meesten van jullie misschien wel hebben gezien, was het centraal examen economie niet van bijzonder hoog niveau. Ik wil het vandaag hebben over juist dit examen en hoe het niet geheel was zoals mijn medeleerlingen en ik hadden verwacht.

Voor de examenweek keek ik tegen drie vakken op. Dit waren economie, management & organisatie en wiskunde. Om het even kort over de andere twee vakken te hebben. Wiskunde was makkelijker dan gedacht, maar juist dat deed mij de nek om. Ik werd heel optimistisch en ben toen een beetje te makkelijk gaan denken. Hierdoor zal het wiskundecijfer niet al te hoog zijn. Management & organisatie was voor mijn gevoel precies goed. Het was niet moeilijk, het was gewoon te doen. Dit terwijl velen van ons vreesden dat het moeilijk zou worden, omdat die van vorig jaar zo gemakkelijk was. Ik ben met m&o altijd wat terughoudend om te zeggen dat ik een hoog cijfer heb, dus ga ik nu zeggen dat ik tussen de 5,5 en 7 zal hebben. Er zullen wel weer wat slordigheidfoutjes in zitten waarvan ik me op dit moment niet bewust ben.

De muis

Dan nu het grote monster dat een klein muisje bleek te zijn, het economie-examen. Vooraf zei het gros van mijn medeleerlingen, dat zij het meest opkeken tegen het economie-examen. Begrijpelijk want economie is voor velen -mijzelf inbegrepen- het moeilijkste vak. Dus met veel spanning en nervositeit de examenzaal in. Na de toespraak en het motto van de coördinator mochten we beginnen en maakte ik met klamme handjes mijn opgaven open. De eerste vraag stelde niks voor, je moest gewoon in je hoofd een

oorzaak-gevolg cirkel maken, je kreeg ook maar 1 punt. De vragen daarna waren ook wel te doen. Ik heb alleen vraag 5 open gelaten om er later op terug te komen. Ik wist namelijk niet zeker wat voor interventie de bank zou doen en wat speculanten daarmee te maken hadden. Al met al was de eerste opgave te doen, niet te makkelijk en niet te moeilijk.

Opgave 2, 3 en 4

Opgave 2 was eigenlijk een opgave die thuis hoort in het lesboek. De vragen waren oppervlakkig en gingen niet heel diep in op de stof. De eerste twee vragen waren sommetjes die we in de les honderden keren hebben gedaan. Bovendien was het zo, dat als je de eerste twee vragen niet begreep er geen nood was, want de rest van de opgave ging geheel ergens anders over. Bij opgave drie en vier kon je eigenlijk hetzelfde zeggen, allemaal toepassing op het laagste niveau.

Opgave 3 was een prima opgave; hij was exact op het niveau dat je vooraf verwacht van een eindexamen. Twee figuren die niet in één oogopslag duidelijk waren, vragen die verschillende denkstappen vereisen en het verklaren van argumenten of standpunten.

Opgave 4 was weer een niveau lager. Ik heb door slecht lezen de eerste vraag fout gemaakt omdat ik dacht de ze homogeen zeiden in plaats van heterogeen. De elasticiteitsberekening heb ik, denk ik goed gedaan, maar dat kan ik me niet geheel meer herinneren. De laatste twee vragen van deze opgave waren ook weer prima te doen en niet echt wat ik van examenniveau had verwacht. Omdat we nog niet over de helft van de tijd waren en ik al meer dan de helft van het examen had gemaakt, heb ik zelfs gecontroleerd of ik niet toevallig het havo-examen had gekregen. Ik ben van nature altijd snel klaar maar nooit met economie en dit was nota bene het eindexamen. De laatste opgaven moesten dus wel enorm lang en ingewikkeld zijn, wilde dit examen nog iets voorstellen.

De vierde vraag van opgave 5

Opgave 5 begon met een vraag waarin je gegevens uit de figuur moest toepassen. Niet heel moeilijk maar het was de eerste vraag in de opgave. De tweede vraag vereiste dat je

Marius is een leerling in 6 vwo

kennis had van het begrip averechtse selectie - een begrip dat elk jaar voorbij komt - en dit toepaste op de context. Vraag drie wilde ook weer dat je kennis had van een begrip en dit weer toepaste op de context, verdienstelijk maar 1 punt waard. De vierde vraag van opgave 5 is de vraag waar we allemaal op rekenden en dat we eigenlijk als niveau voor het examen verwachtten. Je moest twee begrippen kennen en je moest gegevens halen uit twee figuren en een tabel, deze vraag was echt op niveau en misschien wel de enige in de hele toets die op niveau was.

Sneaky

Opgave 6 was net zoals opgave 1,2 en 4 een opgave die prima te doen was. Het enige aan deze opgave was dat je bij vraag één goed moest lezen. Je krijgt twee aanpassingen en dan zie je het woord nivellering staan. In mijn hoofd gingen er allemaal belletjes rinkelen en ik begon bijna meteen te schrijven, maar ik las voor de zekerheid de vraag nog een keertje, en ja hoor, heel sneaky plaatsen de cito-makers het woordje 'minst' in de vraag. Ik wist gewoon dat tijdens het maken van deze vraag de cito-makers geniepig in hun handjes wreven en even een duivels lachje lieten horen. Ze zijn er allemaal op uit om ons te laten zakken en ze hebben hoogstwaarschijnlijk een soort pooltje gemaakt bij welke vraag de meeste leerlingen onderuit gaan. De maker van deze vraag krijgt wat mij betreft hier een turfje achter zijn naam.

Terugblik

Als ik dan terugkijk op dit examen, heb ik niet het gevoel dat ze echt hebben kunnen zien of we nou economie op vwo niveau kunnen toepassen. Ik denk dat als de jaarlaag onder ons volgend jaar dit examen als oefenexamen gebruikt, zij stuk voor stuk zullen denken dat wij mazzel hebben gehad, dat denk ikzelf namelijk ook. Ik ben echter wel met spanning aan het wachten op de uitslag die mij op 16 juni moet gaan verlossen.

Tenslotte

Dit is mijn laatste column ik wil hierbij dus nog even u bedanken voor het lezen van mijn columns de afgelopen drie jaar, het was voor mij leerzaam en mijn schrijfvaardigheid is voor mijn gevoel verbeterd. Ook wil ik Wim van Kleef bedanken dat hij het uitgehouden heeft met mijn slechte gewoonte om deadlines niet te halen. Het schrijven van de columns deed ik altijd met plezier en als ik dan hoorde dat hij goed was ontvangen, deed dat me veel goed. Ik wens u voor het laatst een fijne dag. Reacties zijn nog steeds welkom via keesje97@gmail.com.

Met vriendelijke groet,

Marius Valkenet

OPROEP VAN DE REDACTIE

De redactie van Factor D heeft dringend behoefte aan uitbreiding. We zoeken naar docenten economie en/of m&so werkzaam in het voortgezet onderwijs of bij een lerarenopleiding eventueel als vakdidacticus. Belangrijk is een warme belangstelling voor de didactiek van ons vakgebied. Momenteel bestaat de redactie uit vier leden. De eindredacteur draagt er zorg voor dat er viermaal per jaar een nummer uitkomt. De overige redactieleden leveren ofwel een bijdrage voor een artikel van eigen hand, of benaderen in hun omgeving gegadigden voor het schrijven van een artikel meestal gebaseerd op praktijkervaringen of lesideeën. De redactie komt 4x per jaar bijeen voor een brainstormsessie. De redactieleden ontvangen een vergoeding van gemaakte kosten plus een kleine vrijwilligersvergoeding.

Belangstellenden kunnen zich bij de redactie melden via info@soeo.nl

Het HAVO examen 2016: grotendeels prima, maar enkele missers

Maarten Delvaux

Het HAVO-examen was evenwichtig in de onderwerpskeuze en ook in de moeilijkheidsgraad. Er waren vragen over micro, macro, informatieproblemen, inkomensverdeling en meer. Prima dus. Maar er waren ook missers en die verklaren wellicht de N-term van 1,4. Een examen met veel zoekt, maar ook wat zuur.

Ik begin met het zuur. Misschien niet sympathiek, maar de kwestie zit mij, en sommige andere leraren, een beetje hoog. Het zuur gaat met name over de vragen 19 en 20 (zie kader 1). De hamvraag hier was: is dit wel havo-stof? Vele leraren en ook de VECON hadden grote twijfels of meenden ronduit dat het geen havo-stof was, maar vwo-stof.

Bij vraag 19 moest een leerling m.b.v. een grafiek met verschuivende aanbodlijnen bij gelijkblijvende vraaglijn de hoogte van de accijns bepalen en berekenen welk percentage van de accijns werd doorberekend in de prijs. Bij vraag 20 moest de accijnsopbrengst van de overheid in de grafiek kunnen worden aangegeven. Naar aanleiding van vragen van de VECON gaf het CvTE geen krimp. Immers: *“Volgens eindterm D1.4 moet de kandidaat in contexten kunnen herkennen en toepassen: ‘factoren waardoor de vraag- en/of aanbodcurve kunnen veranderen’. Deze formulering behelst het bevragen van accijns als een factor die kostenverhogend werkt voor producenten, waardoor de aanbodlijn naar boven verschuift. Het begrip accijns wordt afdoende helder geïntroduceerd in de stam van de opgave.”* Aldus het CvTE. Bovendien moet een leerling kunnen arceren en daarmee was vraag 20 ook afgedekt, weer aldus het CvTE.

Dit is wel een zeer zwak verweer van de examenmakers. Bij de vwo-eindtermen staat bij 1.13 nl. het volgende: *‘De verschuiving van de collectieve aanbodlijn als gevolg van heffingen of subsidies’*. Bij de havo bestaat die eindterm niet. Vraag 19 en 20 waren dus duidelijk vwo-stof en geen havo-stof. Dat de CvTE zich eruit redt door naar eindterm 1.4 te wijzen komt erop neer dat ze zegt

dat havo-leerlingen impliciet moeten weten wat vwo-leerlingen expliciet moeten weten. Kunnen we op het havo ook de Phillipscurve verwachten met als toelichting dat deze weliswaar niet wordt genoemd in het havo-programma, maar dat werkloosheid en inflatie wel worden genoemd en dat daarom deze curve ook getoetst mag worden?

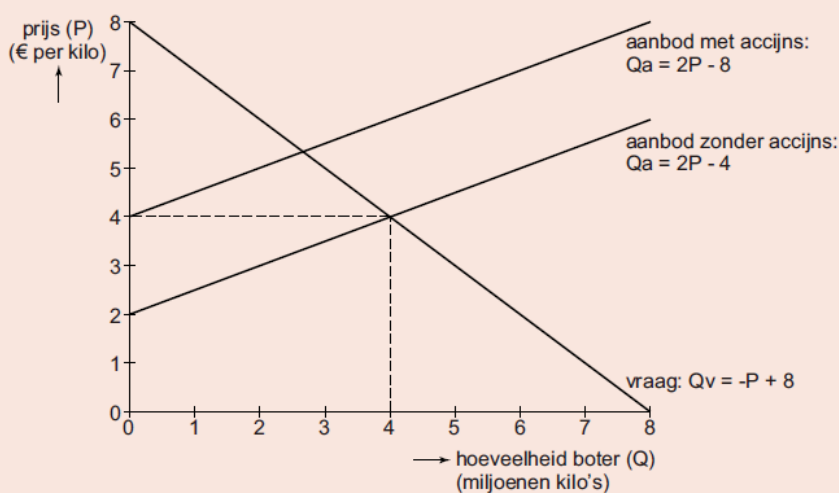
Dan nu de andere opgaven:

Veerdienst in eigen beheer

Opgave 1 was een vraag die vaker voorkomt in examens: micro gecombineerd met speltheorie in een leuke context: marktvormen, kosten, winst, gevangenendilemma. Prima.

Kader 1: bron 1 en 2 bij opgave 4 met bijbehorende vragen

bron 1 botermarkt in Denemarken



- 2p 19 Bepaal de hoogte van de accijns en bereken voor hoeveel procent die uiteindelijk is doorberekend in de nieuwe consumentenprijs

Maarten Delvaux is economiedocent aan het Montessori Lyceum in Amsterdam.

Inkomensverdeling

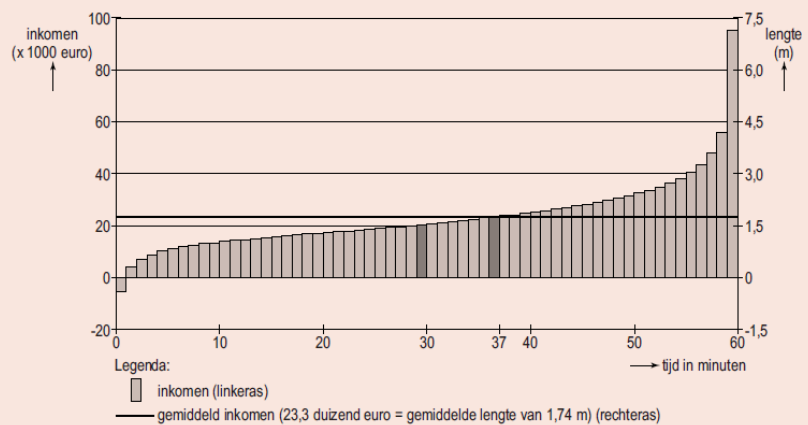
Opgave 2 was zeer origineel. Ongelijkheid is sinds Piketty weer hip en daarom werden niet alleen vragen over nivellering gesteld, maar ook de Parade van Pen gepresenteerd (zie kader 2).

„ een zeer
zwak
verweer

Lastig was vraag 8 over een negatief inkomen. Veel leerlingen beginnen over schulden of kosten, terwijl het moet gaan over negatieve winst van zelfstandigen. Jammer was de fout in het normantwoord bij vraag 10, dat suggereerde dat door toenemende ongelijkheid per definitie het gemiddelde inkomen bij een hoger percentiel ligt (zie kader 3).

Kader 2: bron bij opgave 2

bron 2 Parade van Pen in 2010



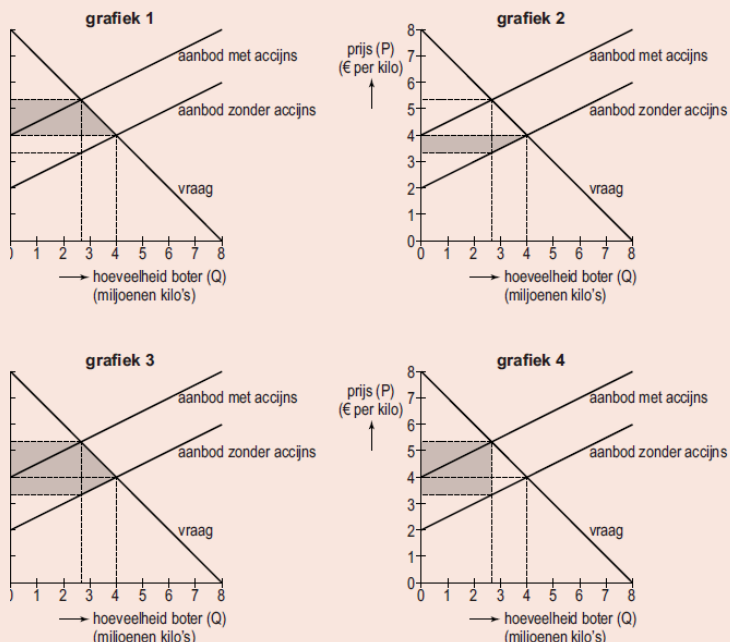
Toelichting

- De lengte van een persoon is evenredig aan zijn of haar inkomen.
- Het gemiddelde inkomen van € 23.300 van een persoon is precies gelijk aan de gemiddelde lengte van 1,74 meter van die persoon.
- De parade duurt 60 minuten.

Moeite had ik met de VECON-uitleg van vraag 5, waarin arbeidsduurverlenging als oorzaak

van stijgende arbeidsproductiviteit mocht worden genoemd. Het is natuurlijk een definitiekwestie, maar ik zou mijn leerlingen toch willen meegeven dat stijging van de arbeidsproductiviteit iets te maken heeft met efficiënter werken, dat wil zeggen dat de productie per gewerkt uur toeneemt. Dat het invoeren van de vrije zaterdag en het terugbrengen van de werkweek van 48 naar 36 uur tot een daling van de arbeidsproductiviteit leidde, houd ik mijn kinderen liever niet voor.

antwoordmogelijkheden bij vraag 20



20 In welke grafiek geeft het grijze vlak de omvang van de accijnsopbrengst voor de Deense overheid juist weer?

Ziektekostenverzekering

Opgave 3 ging over informatieproblemen in de gezondheidszorg, een sector waar bij uitstek averechtse selectie en *moral hazard* op de loer liggen en solidariteit onder druk kan komen te staan. De vragen hierover waren goed, al was vraag 14 ('Leg uit hoe technologische ontwikkelingen in de gezondheidszorg tot toenemende uitgaven aan ziektekosten kunnen leiden') erg open gesteld. Antwoorden als: "Die nieuwe apparaten zijn erg duur en dat berekenen ze door in de behandelartarieven" leverden al snel 2 punten op. Immers, waar vroeger een foto werd gemaakt wordt nu een scan gemaakt en een scanapparaat is veel duurder. Zo simpel is het.

Kader 3: Vraag 10 met correctievoorschrift en aanvulling van de CvTE

- 2p 10 *Gebruik het economische rapport aan het begin van de opgave en bron 2.*
Maak van de onderstaande tekst een economisch juiste redenering.
Indien het inkomen van een persoon precies gelijk is aan het gemiddelde inkomen van 2010 passeert deze persoon na ... (1) ... minuten.
Omdat de inkomensverdeling in 2010 ... (2) ... is dan in 1975, valt te verwachten dat de persoon met een gemiddeld inkomen in 2010 ... (3) ... zal passeren dan in 1975.
Kies uit:
bij (1) 30 / 37
bij (2) minder scheef / schever
bij (3) eerder / later

Uit het correctievoorschrift:

10 maximumscore 2

bij (1) 37

bij (2) schever

bij (3) later

indien drie juist

2

indien twee juist

1

indien minder dan twee juist

0

Uit de aanvulling op het correctievoorschrift:

Op pagina 6 bij vraag 10 moet het bestaande antwoord vervangen worden door:

- bij (1) 37 1
- bij (2) schever 1

Opmerking

Keuzemogelijkheid (3) komt te vervallen, aangezien het antwoord niet volledig eenduidig gegeven kan worden.

Kader 4: Naar aanleiding van het examen tweede tijdvak:

PS:

“het herexamen lijkt ook te suggereren dat de examenmakers de havo-eindtermen beter voor ogen zouden kunnen houden:

- bij vraag 8 wordt indirect naar de geknikte prijsafzetlijn bij een oligopolie verwezen wanneer wordt gevraagd uit te leggen dat bij een oligopolie zowel prijsverhoging als -verlaging tot omzetsdaling leiden. Dit is geen havo-stof. Ook vraag 9 is eigenlijk een vwo-vraag (zie kader 5).
- bij opgave 2 wordt zowel in de opgave als in de bron gesproken over een ‘pay-offmatrix’. Deze term staat wel in de vwo-eindtermen, maar niet in de havo-eindtermen.
- Bij het normantwoord van vraag 11 wordt gesuggereerd dat een havo-leerling in zijn antwoord de term Nash-evenwicht zou kunnen gebruiken. Dat is echter niet zo waarschijnlijk omdat deze term geen havo-stof is, maar vwo-stof.”

Kader 5: Vraag 9 uit het herexamen

- 2p 9 Leg uit dat het maken van prijsafspraken op deze markt via verandering van het consumentensurplus en het producentensurplus kan leiden tot maatschappelijk welvaartsverlies.

” wat is conjunctuur eigenlijk?

Accijns op vet

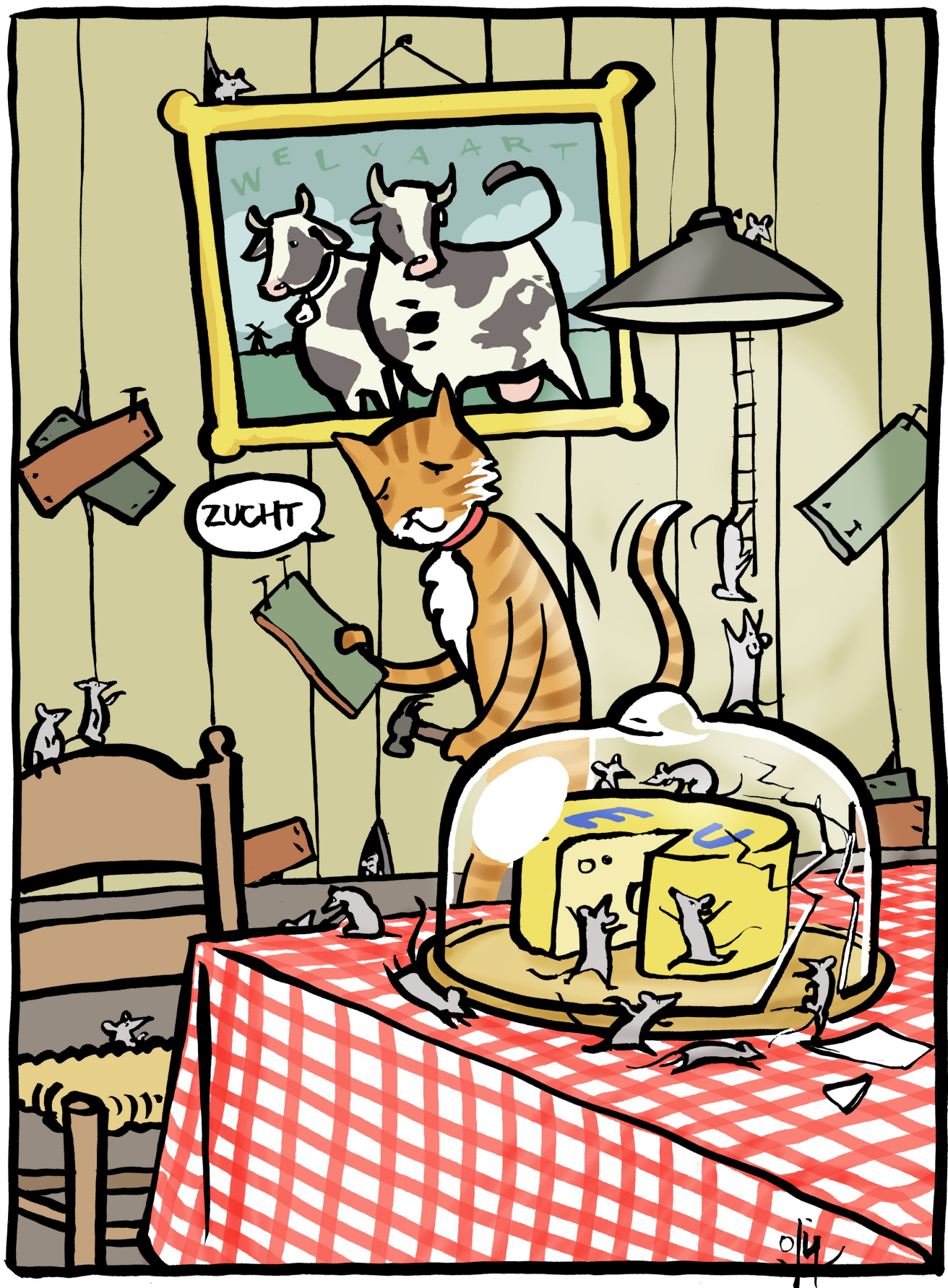
Opgave 4 werd matig gemaakt en dat kwam onder andere door vraag 19 en 20, die net besproken zijn. Maar ook vraag 17 leverde problemen op voor leerlingen. Externe effecten duidelijk omschrijven is zo makkelijk nog niet. Het ging over de externe effecten van vet eten en dan moet echt duidelijk worden dat anderen opdraaien voor de gevolgen van jouw hoge vetconsumptie. Best moeilijk om dat goed op papier te krijgen.

Conjunctuurmaatregelen

Gelukkig ging opgave 5 geheel over macro-economie. Wisselkoersen, betalingsbalans en conjunctuur kwamen op een goede manier aan bod. Leerlingen die goed hadden geleerd konden hier scoren. Dat is belangrijk. Uitleggen dat consumentenvertrouwen een conjunctuurindicator is, roept de vraag op wat conjunctuur eigenlijk is. In ieder geval is conjunctuur iets dat zich ontwikkelt. En de ontwikkeling van de conjunctuur kun je zien aan de hand van de ontwikkeling van de indicatoren. De CBS-conjunctuurklok is een van mijn favoriete lesvullingen. Bij de vraag over het consumentenvertrouwen was in ieder geval essentieel dat dit de bestedingen beïnvloedt en dat de bestedingen weer de productie beïnvloeden.

De conclusie is als de titel: het examen was grotendeels goed, maar over die missers is wellicht het laatste woord nog niet gezegd. Een zelfde opmerking kan geplaatst worden bij het herexamen (zie kader 4). ■

Cartoon



De economie trekt aan

ICT in de economieles?

Praktijkonderzoek door een docent aan de lerarenopleiding economie (2)

Rina Timmerman en Roel Grol

Een groeiend aantal docenten aan de lerarenopleidingen economie in Nederland voert een praktijkgerichte vorm van onderzoek uit. Dergelijke onderzoeken vertrekken vanuit een vraagstuk dat in hun eigen opleidingspraktijk ontstaan is. Dit leidt tot een interessante variëteit aan onderzoeksvormen. Hoe uiteenlopend deze onderzoeken ook zijn, alle beogen een bijdrage te leveren aan de professionele ontwikkeling van de lerarenopleider zelf alsook aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

In deze tweede bijdrage in de serie over praktijkonderzoek wordt stilgestaan bij het onderzoek van Rina Timmerman. Zij is als lerarenopleider verbonden aan de 2^e graads lerarenopleiding economie van Hogeschool Windesheim in Zwolle. Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van de Master Expertdocent beroepsonderwijs (MEB) voor de module 'Uitvoeren Adaptief Beroepsonderwijs'. Deze Master leidt docenten beroepsonderwijs op tot expert in hun team in het verbinden van binnen- en buitenschools leren vanuit actuele vak-, beroeps- en praktijkkennis. Tabel 1 geeft haar onderzoek in één oogopslag weer. Het doel van deze bespreking is tweemaal: allereerst om te verduidelijken wat is van invloed op de manier waarop studenten ICT in de eigen economielessen gebruiken tijdens hun stage en op hun werkplek in scholen voor VO en MBO. Een tweede doel betreft het delen van kennis en ervaringen met methodes van onderzoek die behulpzaam kunnen

zijn bij praktijkgerichte vormen van onderzoek in uw eigen school. Dit komt bijvoorbeeld van pas als u zelf studenten begeleidt met hun praktijkonderzoek, of wanneer u en uw collega's zelf invulling geven aan een eigen onderzoek naar een praktijkprobleem.

Documentanalyse

Studenten leren in hun opleiding 'om te gaan met ICT en deze effectief en doelmatig in te zetten in het leren, lesgeven en organiseren van het onderwijs' (Kennisbasis ICT, 2013, p.4). Of studenten (na hun opleiding)

ICT gebruik in het onderwijs, wat hen daarin motiveert en, tenslotte, om de vertaalslag te maken naar wat hen beweegt dit te vertalen naar hun eigen onderwijspraktijk op de stageschool. Wat een startbekwaam docent moet kennen en kunnen op het gebied van ICT in het onderwijs staat beschreven in de Kennisbasis ICT (2013). Rina heeft zich in de opvattingen van studenten verdiept. Daartoe heeft zij contact gezocht met een ervaringsdeskundige uit het beroepenveld en uitgedacht wat nodig is om studenten meer inzicht te geven in hun didactische keuzes met ICT. Vervolgens heeft zij onderzocht hoe dit uitgevoerd zou kunnen worden. Tenslotte heeft zij op basis van de onderzoeksresultaten enkele aanbevelingen gedaan.

Literatuurstudie

Het idee ontstond om op een systematische manier in kaart te brengen wat de zelfgerapporteerde factoren zijn die samenhangen met de (vak)didactische ICT-bekwaamheden.

” Laat ik leerlingen digitaal lesstof oefenen?

geneigd zijn om ook daadwerkelijk met ICT in hun onderwijs aan de slag te gaan, hangt in belangrijke mate af van hun kennis en opvattingen hieromtrent (Voogt, van Braak, Verplanken, Heitink, de Jaeger & Fisser, 2015). Met andere woorden: het hebben van kennis over ICT is een onvoldoende voorwaarde om ICT ook daadwerkelijk in de klas te gebruiken.

Het doel van dit praktijkonderzoek is allereerst om beter in beeld te krijgen wat studenten vinden van

Het kader voor de aanpak van het onderzoek vormde het 3-P model van Tynjälä (2013). Dit model maakt relaties zichtbaar tussen 3 invloedrijke factoren in het leerproces in het beroepsonderwijs:

Presage: kenmerken van docent en student

Process: begeleidingsstrategieën

Product: leeruitkomsten.

Een belangrijke theorie met betrekking tot de leeruitkomst is de persoonlijke werktheorie. In een werktheorie

Rina Timmerman is verbonden aan Hogeschool Windesheim in Zwolle als docent aan de lerarenopleiding economie en docent in de minor 'Leren & ICT'. Ook is zij technisch ondersteuner van de elektronische leeromgeving.

Roel Grol is als lerarenopleider economie verbonden aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), recent gepromoveerd aan de Radboud Universiteit en is lid van de redactie van Factor D.

expliciteert een beroepsbeoefenaar zijn manier van handelen vanuit kennis, ervaringen en persoonlijke overtuigingen (Schaap, van Schaik, de Bruijn, 2014). Met betrekking tot didactisch handelen met behulp van ICT gaat dat over opvattingen over wat een goed docent met ICT doet, wat een effectieve ICT inzet is en welke waarden en normen didactische keuzes hieromtrent bepalen. En hoe dit handelen beïnvloedt wordt door enerzijds theoretische concepten en anderzijds persoonlijke opvattingen, ervaringen, motivatie, interpretaties als ook docent- en leeromgevingen (*presage*).

Enquête en semi-gestructureerde interviews

Om op een systematische manier in kaart te brengen wat de zelfgerapporteerde factoren waren die samenhangen met de (vak) didactische ICT-bekwaamheden zijn zowel een enquête als een aantal semi-gestructureerde interviews afgenomen. Ten bate van de enquête werden stellingen geformuleerd op grond van aansprekende voorbeelden bij de kernconcepten uit thema 4 van de Kennisbasis ICT: 'didactisch handelen'. Bijvoorbeeld 'Laat ik leerlingen digitaal lesstof oefenen', 'Laat ik leerlingen werken in Wiki's' of 'Geef ik leerlingen gerichte opdrachten waarna zij via Internet het antwoord zoeken'. Studenten scoorden de antwoorden op een Likertschaal variërend van 'nooit', 'soms' en 'vaak' tot 'altijd'. Omdat onderzoek aantoonde aan dat studenten niet altijd sterk de behoefte voelen om het eigen handelen kritisch te overdenken en bespreken is nog een tweede methode ingezet. Om studenten te 'triggeren' om ervaringen te uiten (Glaudé, van den Berg, Verbeek & de Bruijn, 2011) zijn daarom ook *semi-gestructureerde interviews* afgenomen. Deze interviewvorm is geschikt om een veelheid aan antwoorden op meerdere vragen te verkrijgen. In de gesprekken zijn verschillende soorten vragen gesteld die behulpzaam zijn in leersituaties en bij het ondersteunen van bewustwording, zoals informatieve, verdiepende, bevestigende, reflectieve en kritische vragen. Informatieve vragen zijn bijvoorbeeld 'wat is het doel van ICT in het onderwijs?'. Verdiepende vragen zijn met name 'waarom-vragen'. Een voorbeeld van een bevestigende vraag

Tabel 1: Het praktijkonderzoek van Rina Timmerman in één oogopslag

Aanleiding, context en probleem	De landelijke kennisbasis ICT gaat er onder meer van uit dat studenten die afstuderen aan tweedegraads lerarenopleidingen economie over instrumentele ICT-vaardigheden bezitten en een visie ontwikkelen om ICT op een didactische manier in te zetten in het economieonderwijs dat zij aan hun leerlingen in het VO en MBO verzorgen. Studenten moeten bijvoorbeeld in staat zijn om ICT-toepassingen weloverwogen in hun economieonderwijs te integreren. De vraag die daarbij opkwam is welke factoren er volgens de studenten aan zouden kunnen bijdragen in welke mate dit ook daadwerkelijk gebeurt.
Doel	Het systematisch in kaart brengen van de zelfgerapporteerde factoren die samenhangen met de (vak)didactische ICT-bekwaamheden van een beperkte steekproef van derdejaars studenten van de tweedegraads lerarenopleiding economie van de hogeschool Windesheim in Zwolle.
Soort praktijkonderzoek	Beschrijvend onderzoek
Vraag	Wat is van invloed op de manier waarop studenten ICT in de eigen economielessen tijdens hun eigen lessen op het VO en in het MBO gebruiken?
Methodes	▪ Documentanalyse (kennisbasis ICT, SBL-competentiedossier van de lerarenopleiding) ▪ Literatuurstudie (3P-model van Tynjälä) ▪ Enquête ▪ Semi-gestructureerde interviews

is 'Als je zegt dat..., bedoel je daarmee dat...?'. Reflectieve vragen zijn vragen die reflectie op gang brengen en die aannames en veronderstellingen aan de orde stellen, bijvoorbeeld 'Wat versta jij onder digitale didactiek?'. Kritische vragen stellen gaat meer om doorvragen dan om kritiek te geven. Het betreffen eigen denken en gedragpatronen, bijvoorbeeld 'Waarom doe jij dat zo?'. Op basis van deze ingrediënten is door Rina een interviewleidraad opgesteld.

Rina voerde gesprekken met derdejaars studenten van de tweedegraads lerarenopleiding economie van Windesheim in Zwolle. 13 studenten hebben de enquête hebben ingevuld en 4 studenten en de ervaringsdeskundige toonden zich bereid om deel te nemen aan het semi-gestructureerde interview. De ervaringsdeskundige uit het beroepenveld werd benaderd om een breder en verdiepend perspectief te geven op de implementatie van ICT in het onderwijs in het algemeen en op de transfer tussen opleiding en beroepspraktijk in het bijzonder.

De gesprekken met de studenten hadden plaats nadat het gesprek met de ervaringsdeskundige was gevoerd. Zo kon getest worden of de vragen uit de interviewleidraad voldoende duidelijk waren en de soort vragen tot een uitdagend gesprek zouden uitnodigen. De resultaten gaven aanleiding tot enkele aanpassingen in de interviewleidraad. Twee studenten zijn vervolgens in één sessie als duo bevraagd en de student afstandsleren is via een online programma en beeldbellen geïnterviewd. Alle interviews zijn opgenomen, zodat de resultaten op een later moment teruggeluisterd en geanalyseerd konden worden. Daarmee bleef de aandacht tijdens het gesprek volledig bij de inhoud.

Resultaten vanuit de enquête: ICT vooral gebruikt voor kennisoverdracht

Uit het geheel van de resultaten van de enquête komt naar voren dat ICT in de lespraktijk van de student als economiedocent op een laag-complex niveau van didactisch handelen

plaatsvindt. ICT wordt met name gebruikt voor kennisoverdracht en ondersteuning en veel minder ten bate van kennisconstructie. De meeste studenten zetten ICT niet of nauwelijks in als didactische keuze. Zo laten zij leerlingen amper werken in Wiki's en differentiëren zij niet of nauwelijks met ICT. Ook werken ze niet of nauwelijks met tablets in de klas. Verder laten de resultaten zien dat het digibord relatief vaak voor instructie wordt gebruikt. Filmpjes worden door bijna alle studenten gebruikt voor ondersteuning van de uitleg in de les. De studenten gebruiken internet en e-mail relatief vaak voor het communiceren over opdrachten met hun leerlingen, maar zij laten hen niet vaak informatie op het internet zoeken. Verder komt naar voren dat studenten duidelijke regels toepassen voor ICT gebruik in de klas. Een voorbeeld is dat tijdens de instructie de laptops gesloten blijven, om daarmee afleiding te voorkomen doordat leerlingen niet op social media (o.a. Facebook) kunnen. Lesgeven volgens het principe van Flipping the Classroom is nog relatief onbekend. Het zou kunnen zijn dat de studenten wel op die manier hun economieles vormgeven, maar zij herkennen het principe niet als zodanig. Een relatief groot aantal studenten geeft aan ICT ook te gebruiken in de vorm van simulaties of games. Zij konden daarbij geen voorbeelden invullen.

Wat daarbij wel kan helpen is dat studenten op de opleiding meer leren denken vanuit de vraag wanneer iets een meerwaarde heeft. 'Dat kan met ICT zijn, maar hoeft niet'. Ook kan volgens hem de rol van de student als schakel tussen school en praktijk sterker benut worden, '(...) juist vanwege hun 'frisse blik' op bestaande ideeën of werkvormen'. Belemmerende factor hierbij lijkt met name de onderwijscultuur zelf: 'Het met elkaar meedenken en samen ontwikkelen zit nog niet sterk in de onderwijscultuur verankerd'. Wat ook meespeelt is dat de acceptatie van ICT gebruik niet vanzelfsprekend leidt tot handelen. En het is nog geen gemeengoed geworden dat collega's elkaar hierop aanspreken.

De vier interviews met de studenten bevestigen dat er verschillende factoren zijn die van invloed zijn op het al dan niet inzetten van ICT in de les. Er is sprake van een complex samenspel van meerdere factoren, zoals overtuiging, ervaringen, houding, motivatie, kennis, organisatie en middelen (tijd, infrastructuur), de professionele omgeving (collega's, 'good practices', samenwerking). Zo geeft een student aan dat hij met name positief is over ICT gebruik, mede door zijn eigen houding en perceptie. Zo vindt hij dat een goede docent 'eigentijds is, weet wat de leerling nodig heeft en in staat is daartoe een effectieve les te ontwerpen met ICT'. Hij neemt daartoe zelf

nodig is. De studenten die minder overtuigd zijn van de noodzaak van ICT wijten dit vooral aan eerdere, eigen negatieve ervaringen, zoals door storingen (uitval van Internet, aanmeldproblemen) en onvoldoende infrastructuur (interactieve digiborden) alsook een gebrek aan visie op ICT vanuit de school. Studenten gaven aan wel bereid te zijn te investeren in meer ICT in hun lessen, mits ze van tevoren met meer zekerheid kunnen weten dat het met ICT ook gaat werken en bovendien de school een duidelijk idee heeft *waartoe* ICT ingezet wordt. Ook vinden ze deskundigheid van betrokkenen, met name docenten, heel belangrijk. De basis moet volgens hen goed zijn: 'De opleiding moet opleiden tot deskundigen op minimaal het niveau van de basisvaardigheden. (...) Docenten moeten zelf ook voldoende vaardig zijn'. Bovendien verwachten ze dat een opleiding ze voldoende kansen biedt om te kunnen experimenteren met ICT. Zij menen dat '(...) de opleiding vooral de nadruk op de theorie legt'. Kortom, voor deze twee studenten geldt met name dat alleen weten wat de meerwaarde is van ICT niet voldoende is, om ICT ook daadwerkelijk te gebruiken in de klas.

Conclusie en kennisdeling

De Kennisbasis ICT (2013) lijkt richtinggevend te zijn voor een weloverwogen gebruik van digitale middelen in het onderwijs. Toch komt uit de gesprekken in dit onderzoek dat dit niet als zodanig ervaren wordt. Zo blijkt de Kennisbasis ICT niet duidelijk als leidraad in didactisch handelen te worden gebruikt of als uitstroombroef van de opleiding te worden herkend. Uit de gesprekken kwam bijvoorbeeld naar voren dat studenten zich vooral toelegden op de overdracht van kennis met behulp van het digibord en zich nauwelijks uitgedaagd voelden om het digitale schoolbord in te zetten voor kennisconstructie en om leerlingen meer actief, zelfstandig en samenwerkend te laten leren. Dat zet studenten op achterstand als zij ná de opleiding met dergelijke borden op hun toekomstige werkplek aan de slag gaan. Op basis van wat de literatuur hierover zegt, kan zowel kritische reflectie op het handelen als expliciteren van opvattingen een belangrijke bijdrage leveren aan een weloverwogen gebruik van ICT in de klas. Ook een positieve houding, zoals initiatief nemen, kan resulteren in meer en rijker gebruik

” de ICT-basis van docenten moet goed zijn

Resultaten vanuit de semi-gestructureerde interviews

Uit het gesprek met de ervaringsdeskundige uit het beroepenveld kwam naar voren dat ontbreken van een ervaren noodzaak om ICT in te zetten een bepalende factor is. Dat doet niets af aan de bereidheid van docenten meer met ICT te werken. Maar '(...) zolang bestaande belemmeringen in soft- en hardware het gevoel van een noodzaak nog in de weg lijken te staan, zal het gebruik nog niet heel snel toenemen'.

actie om kennis en vaardigheden te onderhouden of te verbeteren. Wel is voor hem bepalend om ICT wel of niet in te zetten hoeveel tijd hij heeft om te experimenteren, of de WiFi-verbinding voldoende snel en stabiel is en leerlingen kunnen beschikken over voldoende devices. Een andere student noemde ook het belang van attitude en aansluiting bij de leefwereld van de leerling. Hij vindt werken met ICT leuk en vertrouwt hierbij op zijn eigen ervaring en gevoel, maar is ook bereid meer tijd en energie te steken als dat

van ICT in de les. Het is dit beperkte onderzoek niet nader onderzocht of de studenten door de gesprekken ook meer gebruik zijn gaan maken van ICT in hun lessen. Dit vormt aanleiding voor vervolgonderzoek.

In samenhang hebben de methodes die in dit onderzoek zijn gebruikt bijgedragen aan het systematisch in kaart brengen van bepalende factoren in het (vak)didactisch docenthandelen met behulp van ICT. Op basis hiervan zijn suggesties geformuleerd die ondersteunend kunnen zijn in de begeleiding van economiestudenten aan de lerarenopleiding. Deze aanbevelingen zijn gepresenteerd aan de teamleden van de lerarenopleidingen Economie, Gezondheidszorg & Welzijn en Technische Beroepen. Zij herkennen de genoemde cultuur waarin het nog niet gebruikelijk is gezamenlijk (instituutsdocenten, studenten, opleidingsscholen) onderwijs te ontwikkelen en met elkaar mee te denken in bijvoorbeeld ontwikkelteams. Het gevoel van de leden was dat daardoor aanwezige ICT-expertise bij een docent weinig gedeeld wordt in zijn team. Aanbevelingen hieromtrent zijn bijvoorbeeld om samen met collega's in een docent ontwikkelteam te werken. En om samen met elkaar in gesprek te gaan over het doel waartoe ICT als middel effectief ingezet wordt en wat dat betekent voor de rol van docent. Door bovendien bij elkaar in de klas te kijken, feedback te geven en mee te doen aan digitale interview, wordt dat wat erover gezegd wordt expliciet gekoppeld aan dat wat de collega er in de praktijk mee doet. Zij bepleiten bovendien dat docenten de studenten meer in woord en daad kunnen 'triggere', zoals in dit onderzoek gebeurde. Daardoor weet de student zich meer ondersteund hun werktheorie met betrekking tot gebruik van ICT te expliciteren. In de lerarenopleiding zou hier vanaf het eerste jaar meer aandacht voor moeten zijn. Het TPACK-model van Koehler en Mishra (2008) kan daarbij een bruikbaar hulpmiddel zijn. TPACK is een conceptueel kader voor het beschrijven van de kennisbasis die docenten nodig hebben om ICT, vakinhoud en didactiek op een zinvolle manier te integreren. Het model geeft daarbij specifieke aandacht aan vakinhoud en vakdidactiek (Voogt

et al., 2015). Hierdoor komt minder sterk de nadruk te liggen op de ICT toepassing als afzonderlijk middel, maar wordt meer gekeken naar wat de gewenste leeruitkomst is waartoe het ingezet wordt. Bijvoorbeeld het gebruik van filmpjes als middel voor instructie. Deze bieden de mogelijkheid terug te kijken en luisteren naar wat ook alweer de bedoeling was bij een opdracht, als voorbereiding op toetsen of dienen als herhalingsles bij verlengde instructie voor zwakkere leerlingen. Animaties en uitlegfilmpjes over economische verschijnselen brengen de leerstof aantrekkelijker in beeld. En motiveren leerlingen die bijvoorbeeld moeite hebben met lezen om toch de leerstof tot zich te nemen. ■

Referentielijst

- ADEF (2013). *Kennisbasis ICT. Tweedegraads lerarenopleidingen. Den Haag: Vereniging Hogescholen.*
- Glaudé, M. T., van den Berg, J., Verbeek, F., & de Bruijn, E. (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie.*
- Koehler M., & Mishra P. (2008). *Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators (pp. 3-29). New York: Routledge*
- Schaap, H., van Schaik, M., & de Bruijn, E. (2014). *Studenten leren recontextualiseren in het beroepsonderwijs; de rol van ontwerptekeningen en beroepsdilemma's Pedagogische Studien, 91(1), Pag.24-38.*
- Tynjälä, P. (2013). *Toward a 3-P model of workplace learning: a literature review. Vocations and learning, 6(1), 11-36.*
- Voogt, J., Braak, J., Heitink, M., Verplanken, L., Jaeger, K., & Fisser, P. (2015). *Didactische ICT bekwaamheid nader bekeken.*

Sfeerimpressie Vrolijke Vrijdag

Linda van Haren

De afgelopen jaren ontvingen we (De Vrolijke Economen) een aantal mailtjes van de gebruikers van onze bundels. De onderwerpen van de e-mails variëren van vragen over de materialen of inzetbaarheid van de opdrachten, tot de praktische inzetbaarheid van activerende didactiek, verzoekjes tot het uitwerken van andere onderwerpen en uitleg bij opdrachten. De meeste vragen kunnen natuurlijk beantwoord worden per e-mail. Maar het leek ons ook leuk om de gebruikers te ontmoeten, de vragen live te beantwoorden en de ervaringen met de bundels van de gebruikers te horen.

Mede daarom hebben we op vrijdagmiddag 22 januari een gebruikersbijeenkomst georganiseerd, zodat we elkaar op een 'concrete markt' konden ontmoeten.

Op de markt konden in twee rondes drie verschillende kramen bezocht worden. Van elke DVE'er die de kraam beheerde, vindt u onderstaand een korte beschrijving van wat er zich bij die kraam afspeelde.

Hoe leg jij dit uit? – het delen van de didactiek bij bepaalde begrippen

Bij de kraam 'Hoe leg jij dit uit?' verzamelden we ons rondom een tafel, zodat het een soort werkbijeenkomst werd. De bijeenkomst gaf vooral aanleiding tot gesprekken rond de tafel over hoe dingen uitgelegd worden. Verschillende misconcepten werden besproken en oplossingen voor die misconcepten werden aangedragen. Het was daardoor meer een intervisiebijeenkomst dan een workshop, maar zeker niet minder waardevol. Begrippen als winstverdeling, primaire inkomens, koopkracht maar ook grotere zaken zoals het verschil tussen uitgaven en lasten bij leningen kwamen voorbij.

Linda van Haren is Lid van de Vrolijke Economen (D.V.E) en docente M&O, economie en IBC aan het Thomas a Kempis in Arnhem

Elke deelnemer heeft door de uitleg van de anderen weer een gereedschap voor in de klas kunnen toevoegen aan zijn/haar assortiment van didactiek.
Aldus Grietje van Haren.

Ranking de bundels – feedback op de opdrachten uit de bundels

Bij kraam 2 hebben we onze deelnemers gevraagd naar hun ervaringen met de vier verschenen bundels. Welke opdrachten worden veel gebruikt?



(Dit artikel wordt vervolgd op de binnenzijde van de achtercover) ►

‘The Economic Naturalist’

(Robert H. Frank)

Roel Grol

Een economische bril opzetten om naar alledaagse verschijnselen te kijken... Het is een kernpunt in ons examenprogramma en we zouden onze leerlingen zó graag helpen om dit ook daadwerkelijk te dóen. Meerdere studies laten zien dat het niet eenvoudig is om leerlingen of door een economische bril naar alledaagse verschijnselen te laten kijken.

Mensen blijken in het echte leven slechts matig economisch geletterd te zijn, zelfs als zij ooit economisch onderwijs genoten hebben (bijvoorbeeld: Hansen, Salemi, & Siegfried, 2002; Walstad & Rebeck, 2002). Ook onderzoek dat is uitgevoerd in de context van economisch voortgezet onderwijs in Nederland laat zien dat de transfer van kennis en vaardigheden van de ene naar de andere context niet eenvoudig te realiseren is (Grol, 2015; Kneppers, 2007).

Toch hoeven we niet bij de pakken neer te gaan zitten. Ik realiseerde mij tijdens het lezen van ‘The Economic Naturalist’^{1,2} dat een viertal didactische stappen zou kunnen helpen om de leerlingen op een economische manier te leren kijken naar de werkelijkheid van alledag. Robert Frank –professor aan de Johnson School of Management van Cornell University – bespreekt in dit boek een groot aantal min of meer alledaagse vragen aan de echte wereld die hij met zijn studenten behandelt om hen te laten nadenken over de mogelijke economische achtergronden van de betreffende verschijnselen. In deze didactische boekbespreking licht ik daar een aantal voorbeelden uit én bespreek ik verwerkingsuggesties voor uw eigen economieles aan de hand van vier didactische tips.



Economische bril

‘Het leren opzetten van een economische bril’ is de kern van wat Frank met zijn studenten in de collegezaal doet. Een eerste voorbeeld. Frank legt zijn studenten het volgende vraagstuk uit de echte wereld voor: ‘waarom zit er een brailleteken op het cijfer ‘5’ van het toetsenbord bij een betaalautomaat op de tolsnelweg?’. Vervolgens is de opdracht aan de studenten: ga actief op zoek naar het antwoord door al schrijvend een *economische* redenering op te zetten. De verhalen van de studenten worden in de volgende bijeenkomst besproken. Een veelvoorkomend antwoord op de gestelde vraag is: voor de blinden. Maar dat is (a) geen economische redenering en (b) geen logisch antwoord, want chauffeurs van auto’s zijn in het

algemeen niet blind. Interessant is dan ook de vraag hoe je deze situatie vanuit een economisch perspectief zou kunnen verklaren. Het helpt dan om te denken vanuit economische principes. Principes zijn te beschouwen als wetmatigheden die eigen zijn aan een discipline, in ons geval: economie. Een economisch principe is bijvoorbeeld: ‘mensen wegen de kosten van iets af tegen de baten’, of: ‘mensen streven efficiency na’. Als je als leerling door de bril van dergelijke principes naar de geschetste casusvraag kijkt, zien ze ineens iets anders: het maken van een knopje ‘5’ zonder brailleteken voor toepassing in een specifieke snelwegsituatie zou wel eens duurder kunnen zijn dan het in massaproductie maken van uniforme knopjes mét een brailleteken voor toepassing overall, dus zelfs in situaties dat het eigenlijk niet nodig is. De principes die hier spelen? Efficiency of kosten/baten-afwegingen. Ze helpen om te leren zien waarom dit stukje van de werkelijkheid eruit ziet zoals het eruitziet.

Mankiw (2011) geeft overigens een mooi overzicht van principes die redelijk makkelijk te gebruiken zijn in de economieles om leerlingen mee te ondersteunen in hun redeneren, zoals ‘mensen reageren op prikkels’. Didactische tip-1 van mij zou dan ook zijn om zo’n lijst met economische principes aan de leerlingen mee te geven na het verstrekken van de casusvraag. Het zou hen kunnen helpen om de economische bril op te zetten om naar het vraagstuk te gaan kijken.

Zelf een casus zoeken

So far, so good. Dit was een eerste voorbeeld. De volgende taak die Frank zijn studenten meegeeft, is dat zij zelf een casus in de echte wereld zoeken, waarop zij een eigen economische redenering loslaten om te verklaren waarom de betreffende situatie eruitziet zoals hij eruitziet. Dat is natuurlijk nog niet zo gemakkelijk,

Roel Grol is docent economie bij het Instituut voor Leraar en School aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, recent gepromoveerd aan de Radboud Universiteit en redactielid van Factor.

aan de andere kant: het is misschien wel heel motiverend om te doen. Heel veel verschijnselen in de echte wereld zijn terug te voeren op een aantal achterliggende economische principes. Dat geldt zelfs voor de vraag waarom bij damesblouses de knoopjes links en bij herenoverhemden de knoopjes rechts zitten... Denkt u even mee? ... Eén van de mogelijke verklaringen vanuit economisch perspectief op deze vraag wordt gegeven door een student van Frank. Hij gebruikte in zijn redering een historische context; ooit waren knoopjes exclusieve en daarmee dure objecten. Een luxeproduct dus, alleen beschikbaar voor rijke mensen. Deze mensen woonden in chique huizen en hadden veel personeel dat allerhande werkzaamheden verrichtte: koken, de tuin onderhouden, et cetera. Zo had men in die huishoudens vaak ook een kamenierster. Zij had als taak: het aankleden van de vrouw des huizes. Mannen schijnen zich toentertijd zelfstandig aan te kleden (handig, knoopjes rechts, die heb je als rechtshandige man bij jezelf zó dicht zitten). Maar het aankleden van de vrouw door een rechthandige assistente is toch écht makkelijker als de knoopjes van haar blouse links zitten. En zo is het altijd gebleven, zelfs toen iedereen zichzelf ging aankleden. Dat laatste is een soort padafhankelijkheid. Het is altijd al zo gegaan, dan blijft het voorlopig ook nog wel zo gaan. De economische redenering in deze casus bevat dus met name een historisch-economische component; de student ging terug in de geschiedenis om te achterhalen waar het gebruik van knoopjes vandaan kwam. Hij of zij combineerde dit mogelijkwerijs met inzichten uit de marketing (early adopters) en de institutionele economie (dat die knoopjes ook heden ten dage nog steeds zo verschillend zitten vastgenaaid beschouwt de student als een vorm van padafhankelijkheid). Voor zover ik heb kunnen achterhalen, beoordeelt Frank zelf de logica van de economische redeneringen van de studenten. Hij laat hen de teksten inleveren en geeft er een cijfer voor. De mooiste vragen en antwoorden zijn in zijn boek terechtgekomen. Dat laatste zou je kunnen beschouwen als een niet-cijfermatige vorm van beoordeling; de eer om in een publicatie genoemd te worden.

Didactische tips

Drie didactische tips zou ik graag nog

willen toevoegen. Allereerst lijkt het me nuttig dat je als docent vanuit de concepten van het eindexamen denkt bij het verstrekken van een casusvraag of het laten zoeken van een situatie in de echte wereld door de leerlingen zelf. Maak een expliciete koppeling tussen de concepten waar je in de les mee bezig bent en de casusvraag.

Daarnaast lijkt mij een logische opbouw qua sturing in de opdracht essentieel. Van Merriënboer (1997) hanteerde ooit de drieslag: uitgewerkt voorbeeld → aanvulopdracht → complexe taak. Dat idee volgend, zou je als docent eerst een casusvraag met een bestaand antwoord kunnen presenteren aan de leerlingen. Vervolgens zou je de leerlingen een casusvraag kunnen verstrekken en hen de opdracht geven om (ondersteund door de lijst met economische principes die ik in de eerste tip suggereerde) een eigen economische redenering als antwoord te formuleren. De laatste stap zou dan zijn dat leerlingen de opdracht krijgen om zélf een casusvraag te zoeken en een eigen economisch antwoord te formuleren.

De laatste didactische tip die bij me opkomt, is dat niet alleen u als docent het leerlingenantwoord leest en beoordeelt, maar dat dit in samenspraak gebeurt met de medeleerlingen. Het met elkaar beoordelen van de kwaliteit van een goed antwoord kan leerlingen helpen bij het aanscherpen van hun eigen criteria waaraan een goed beredeneerd antwoord moet voldoen.

Het in deze bijdrage besproken Engelstalige boek van Frank bevat vele inspirerende casusvragen en economisch beredeneerde antwoorden die u zó als voorbeeld of aanvulopdracht aan uw leerlingen zou kunnen voorleggen, zoals:

- waarom sterven, zoals het er nu naar uitziet, de tonijn en de walvis uit, maar kippen niet?
- waarom moeten kinderen in een auto wél worden vervoerd in een speciaal kinderzitje en hoeft dit in een vliegtuig níet?
- waarom is het laten strijken van een damesblouse vaak duurder dan het laten strijken van een herenoverhemd?

Ervaar zelf hoe u uw leerlingen economisch kunt leren nadenken over

dergelijke vraagstukken; het helpt hen wellicht om in een veelheid aan contexten hun economische bril op te zetten. Ze zijn tot veel (creativiteit) in staat!

Noten:

- ¹ *The economic naturalist – Why economics explains almost everything*, Robert H. Frank, New York: Basic Books (2008).
- ² *In Factor D 2011 nr.3 heeft Maudy Tjho de Nederlandse vertaling van dit boek besproken. Vanwege de didactische insteek vindt de redactie het zinvol de bespreking van Roel Grol op te nemen. Zie ook: Robert H. Frank, Economie verklaart alles, vert. Erica van Rijsewijk, 2010, uitg. Pearson education Benelux, Amsterdam. ISBN 978-90-430-1907-1*

Referenties:

- Frank, R. (2002). The Economic Naturalist: Teaching Introductory Students How to Speak Economics. *The American Economic Review*, 92(2), 459-462.
- Grol, R. (2015). *Investigating Economic Classroom Experiments* (Doctoral dissertation). Nijmegen: Radboud University.
- Hansen, W., Salemi, M., & Siegfried, J. (2002). Use It Or Lose It: Teaching Literacy in the Economics Profession. *The American Economic Review*, 92(2), 463-472.
- Kneppers, L. (2007). *Leren voor Transfer* [Learning for Transfer] (Doctoral dissertation). Amsterdam: University of Amsterdam.
- Mankiw, N. (2011). *Principles of Economics* (6th ed.). Mason: South-Western Cengage Learning.
- Van Merriënboer, J. (1997). *Training Complex Cognitive Skills: A Four Component Instructional Design Model for Technical Training*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Walstad, W., & Rebeck, K. (2002). Assessing the Economic Knowledge and Economic Opinions of Adults. *Quarterly Review of Economics and Finance*, 42, 921-935.

Economisch redeneren

Lenie Kneppers

Economisch redeneren is een belangrijk doel van het economie-onderwijs. Leerlingen komen in hun leven veel contexten tegen, waar een economische kijk op is. Zij moeten dus economische begrippen herkennen en gebruiken voor de analyse van de situatie. In het vwo-examen van 2015 zaten nogal wat vragen die deze vaardigheid van leerlingen vroegen. Bij een analyse blijkt dat leerlingen daar veel moeite mee hebben.

Het gaat in dit artikel om Examenvraag 21 uit opgave 5. Uit de statistische analyses van het Cito blijkt dat nogal een groot aantal leerlingen deze vraag heeft overgeslagen (405) en dat de p-waarde 30 is. Dat is laag te noemen en wil dus zeggen dat niet veel kandidaten deze vraag goed hadden. Ik geef hier de inleiding (informatie) van opgave 5 en die van vraag 21.

Zekerheid voor de armen

Informatie opgave 5.

In een land bestaat een groot deel van de bevolking uit arme huishoudens, voor wie het vinden van voedsel en een dak boven het hoofd steeds een onzekerheid is. Het gezinsinkomen van krap tien dollar per week wordt, meestal met meerdere gezinsleden, vaak verdiend met eenvoudige bedrijfs: straathandel, vervoer met een handkar of het bereiden van eten op straat. Vaste banen bij grotere bedrijven of de overheid zijn voor deze armen niet bereikbaar vanwege een gebrek aan scholing. Arme mensen zijn gezien hun levensomstandigheden heel vatbaar voor ziektes. Goede medische hulp is vaak niet betaalbaar. **Veel armen komen dan terecht in een situatie van almaar toenemende armoede, zonder mogelijkheden om hieraan te ontsnappen, de zogenaamde poverty trap.**

Informatie vraag 21

De econoom vraagt zich af of een vermindering van het risico dat de armen lopen in verband met ziekte, zou kunnen leiden tot **een stijging van hun welvaart**. Daartoe zouden verschillende maatregelen genomen kunnen worden. De econoom wil de haalbaarheid van een basisverzekering tegen ziektekosten voor de armen bekijken. Hij verwacht dat **averechtse selectie een succesvolle invoering van een vrijwillige verzekering in de weg zal staan**. De econoom adviseert daarom een verplichte verzekering, met **als extra argument dat door de hoge tijdsvoorkeur van de arme huishoudens geen goed werkende vrijwillige ziektekostenverzekering in dit land mogelijk is**. Hij wil een advies schrijven, waarin hij aanbeveelt dat de overheid de verzekering verplicht stelt. In het advies **betreft hij de afweging van de armen tussen hun risico-aversie enerzijds en hun tijdsvoorkeur anderzijds** bij het bepalen van hun bereidheid om premies te betalen voor de ziektekostenverzekering.

Vraag 21. Totaal te behalen: 3 punten. Schrijf dit advies. Ondersteun je argumenten met informatie uit de context.

Gebruik ongeveer 60 woorden.

Er wordt hier gevraagd om het advies van de econoom te schrijven waarin gepleit wordt voor een verplichte verzekering. Ook wordt gevraagd dit te doen door de argumenten met informatie uit de tekst te ondersteunen.

Ik heb de informatie die daarvoor gebruikt kan worden dik gedrukt in de tekst. Onduidelijk is of alle informatie uit vraag 5 gebruikt moet worden of alleen de informatie die boven vraag 21 staat. Ik ga maar uit van alle informatie. Maar mogelijk is dat niet de bedoeling.

Uitwerking

Deelvragen voor de oplossing van dit probleem (zouden kunnen) zijn:
De belangrijkste genoemde argumenten:
risico-aversie: wat wordt hier onder verstaan in deze context?
tijdsvoorkeur: wat wordt hier onder verstaan in deze context?
Welke argumenten worden nog meer in de tekst opgevoerd?
Afweging: waarom denkt de econoom dat deze argumenten leiden tot een verplichte verzekering?

Antwoord

Risico-aversie

Arme huishoudens willen wel de ziektekosten uitgekeerd krijgen als zij ziek worden. Het risico om die kosten zelf te moeten betalen willen zij niet lopen. Risico-aversie kan dus leiden tot verzekeren.

Tijdsvoorkeur

Arme huishoudens hebben een hoge tijdsvoorkeur dat wil zeggen dat zij het geld dat zij verdienen, uitgeven aan voeding, huur, water, gas en licht etc. Deze uitgaven willen zij niet uitstellen. Geld voor het betalen van de premie willen zij niet opzij leggen. Hoge tijdsvoorkeur kan dus leiden tot niet verzekeren.

Afweging

Een goed werkende vrijwillige ziekteverzekering is niet haalbaar, vanwege averechtse selectie. Arme huishoudens, die niet veel met ziektes te kampen hebben, zullen zich niet verzekeren.

Bovendien denk ik - econoom- dat de huishoudens de tijdsvoorkeur zullen kiezen boven de risico-aversie. Ik stel daarom voor de verzekering

verplicht te stellen. De huishoudens moeten dan wel bereid zijn te rekening te houden met de uitgave voor de premie. Zij lopen nu niet de kans door hoge – onverzekerde – ziektekosten in de armoedeval terecht te komen, wat zou kunnen leiden tot een stijging van hun welvaart.

Ik heb in dit antwoord 174 woorden gebruikt. Als ik niet alle argumenten meeneem, zouden dat er wel minder zijn, maar ik vraag me toch af of het in 60 woorden mogelijk is op deze vraag een goed gestructureerd antwoord te geven.

Wat zien we in de door examenkandidaten gegeven antwoorden gebeuren?

In de eerste plaats zie ik nergens dat leerlingen hebben nagedacht over hoe zij dit antwoord zullen gaan structureren. Bijvoorbeeld door zich af te vragen: wat wordt hier precies gevraagd? Welke gegevens heb ik etcetera, dus een strategie om het probleem aan te pakken. Ze beginnen in de regel ergens en redeneren daarop verder (borduren er op voort) zonder duidelijk plan. Ik herken ook niet dat leerlingen de concepten herkennen in de contexten. Ze beschrijven alleen de context maar verbinden die niet of althans weinig met de concepten. Op zich is de vraag qua inhoud niet moeilijk. Het antwoord staat namelijk al in de informatie. Het komt dus aan op structurering van de argumentatie. Ook lijkt het gegeven antwoord bijna nergens op een geschreven advies.

Voorbeelden

Mijn commentaar is *cursief* weergegeven.

- Antwoord kandidaat 1, behaald: 2 punten.
De armen geven het liefst zo min mogelijk geld uit – dus ook aan premies – want dat is voor hun een groot risico. Ze lopen het risico om in een poverty trap terecht te komen. Dus ze zijn risico-avers.
Begrip risico-aversie wordt onjuist gebruikt.
Anderzijds zijn ze erg vatbaar voor ziektes, dus willen zij zo snel mogelijk verzekerd zijn.
Waar slaat het anderzijds op?
De armen zullen dus een afweging maken tussen hun risico-aversie enerzijds en het bepalen van hun bereidheid om premies te betalen voor

de ziektekostenverzekering.
Dit is geen antwoord op de vraag, maar een herhaling van de vraag.

- Antwoord kandidaat 2, behaald: 2 punten.
Alle kleine beetje helpen. De arme mensen leven onder de armoedegrens en hebben hun zuur verdiende inkomen nodig om te overleven. Ze zullen niet bezig zijn met een eventuele ziekte in de toekomst. Dit laat het budget niet toe. Ze zullen het risico op zorgkosten lopen.
Dit verhaal leidt niet tot het begrip risico-aversie. Meer op tijdsvoorkeur, maar dat noemt de kandidaat niet.
De overheid moet voor hun in de toekomst kijken. Door een verplichte verzekering blijven de kosten laag en wordt de poverty trap vermeden.
Dit is een onvoldoende uitwerking van poverty trap. Ook wordt de afweging tijdsvoorkeur versus risico-aversie niet benoemd.

- Antwoord leerling 3, behaald: 1 punt
Er zou een verplichte verzekering moeten komen voor de armen, omdat arme mensen die geen ziekte hebben zich anders niet gaan verzekeren. Hierdoor zouden de kosten veel te hoog worden bij een vrijwillige verzekering, terwijl bij een verplichte verzekering bedrijven winst kunnen maken. Hierdoor zullen bedrijven bereid zijn deze verzekering aan te bieden.
De averechtse selectie wordt hier uitgelegd, maar niet benoemd.
Ook zullen de armen liever meer willen werken dan moeite (...onleesbaar) in een aanvraag voor een verzekering steken.
Dit antwoord slaat nergens op. De belangrijkste argumenten komen niet aan de orde.

- Antwoord leerling 4, behaald: 1 punt
Door het verplicht stellen van de verzekering verdwijnt de averechtse selectie omdat zowel de goede en slechte risico's zich moeten verzekeren.
De averechtse aversie wordt goed uitgelegd.
De armen zijn risico-avers en zullen daarom bereid zijn om premies te betalen omdat de ziektekosten een hoog risico vormen.
Dit antwoord is onvoldoende om tijdsvoorkeur versus risico-aversie te verklaren.

- Antwoord leerling 5, behaald: 1 punt

De arme mensen zullen zich pas gaan verzekeren als de gezondheid verslechtert omdat het betalen van een hoge premie dan echt wat oplevert, namelijk zorg. Gezinnen willen zich niet verzekeren als ze een hoge premie betalen voor een verzekering die ze nu niet nodig hebben.

Dat is geen uitgangspunt bij verzekeren: verzekeren als je al ziek bent. Ook hier geen verwijzing naar risico-aversie.

Als er nou voor wordt gezorgd dat iedereen zich verzekert kunnen de premies laag worden gehouden, omdat de kosten dan over veel meer mensen worden verdeeld. En kunnen de slechte risico's zich niet meer als enige verzekeren.

Dit is een argument betreffende averechtse selectie. Geen uitwerking van tijdsvoorkeur versus risico-aversie.

Het Cito correctievoorschrift luidt als volgt:

Een voorbeeld van een juist antwoord is:

- Arme huishoudens hebben een hoge tijdsvoorkeur omdat zij (bijna) al hun geld nodig hebben voor dagelijkse primaire behoeften. De armen willen aan de andere kant het risico bij ziekte als het even kan vermijden:

2 punten.

- De tijdsvoorkeur van armen weegt (gezien de conclusie van de econoom) zwaarder dan hun risico-aversie (zij kunnen nu veelal niet betalen om later eventueel een uitkering te ontvangen):

1 punt.

Ik vind dit voorschrift niet erg helder. Zou het niet beter zijn als het correctievoorschrift op een andere wijze zou worden beschreven?

Bijvoorbeeld:

De kandidaat moet:

Een duidelijke uitleg geven van tijdsvoorkeur en wat dit betekent in deze context: 1 punt
Een duidelijke uitleg geven van risico-aversie en wat dit betekent in deze context: 1 punt
Een duidelijke afweging maken van tijdsvoorkeur versus risico-aversie in deze context: 1 punt
Een duidelijke beschrijving geven van andere argumenten die uit de beslissing van een verplichte verzekering voortvloeien, zoals genoemd in de informatie: poverty trap, stijging welvaart, averechtse selectie: 1 punt.
Dat lijkt me een stuk gemakkelijker nakijken dan met het Cito-antwoord.

COLOFON

Factor D is een kwartaalblad voor het economieonderwijs en zijn didactiek. Factor D wordt uitgegeven in opdracht van de Stichting Ontwikkeling Economie Onderwijs ten behoeve van economiedocenten, geïnteresseerden en aankomende leraren.

Redactie

Het doel van de Stichting Ontwikkeling EconomieOnderwijs is: het zonder winstoogmerk bevorderen van het onderwijs in de economie of andere vakken, op zodanige wijze dat de leerling inzicht krijgt in maatschappelijke vraagstukken, en voorts al hetgeen met een en ander rechtstreeks of zijdelings verband houdt of daartoe bevorderlijk kan zijn, alles in de ruimste zin des woords.'

Binnen het kader van deze doelstelling is de redactie volstrekt onafhankelijk. Dat betekent dat Factor D open staat voor discussiebijdragen, boekbesprekingen, artikelen over lesmateriaal, leerplanontwikkeling, leservaringen, schoolexamenvragen. Dit alles ten dienste van het economieonderwijs. Daarbij is een actieve bijdrage van de lezer onontbeerlijk.

De redactie bestaat uit:

Roel Grol, Wim van Kleef, Lenie Kneppers en
Henk Vercoulen.

Redactieadres:

Stichting Ontwikkeling EconomieOnderwijs,
Postbus 7466
1007 JL Amsterdam
Tel. 020-6700272, fax 020-6700273
Email: info@seoo.nl

Abonnementen

Abonnementen 15,- euro per jaar, studenten 10,- euro per jaar. Abonnementen kunnen elk moment van het jaar ingaan. Na één jaarabonnement zijn opzeggingen mogelijk per kwartaal, uiterlijk één maand vóór het verstrijken van het kwartaal. Opgave op het redactieadres. Adreswijzigingen kunnen ook naar het redactieadres worden gestuurd.

Vormgeving en Zetwerk:

Studio Kraft - Veldhoven.
Foto's: Kees van den Nieuwenhof.
Druk: Ergon - Grafimedia, Eindhoven.

ISSN-nummer: 0926-2172.

Copyright: Stichting Ontwikkeling
EconomieOnderwijs, 2013. Alle rechten
voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag
worden vermenigvuldigd, opgeslagen in
een geautomatiseerd gegevensbestand of
openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige
wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door
fotokopieën, opnamen, of op enige andere
manier, zonder voorafgaande schriftelijke
toestemming van de Stichting Ontwikkeling
EconomieOnderwijs.

700 exemplaren

(vervolg van het artikel op pagina 20)

No.	Taak	Algemene opmerkingen	Kosten en opbrengsten	Vraag en aanbod	Wettelijke bepalingen	Achtergrondwetgeving	Interne wetgeving	Financiële gevolgen	Financiële gevolgen	Totaal in miljarden
1	Econo-mis		+				+	+	+	1
2	Spelen met kostensoorten		+				+	+	+	10
3	Trouwen economisch hekelan						+	+	+	10
4	Viegers met chips		+				+	+	+	10
5	Admistran		+							40
6	De breuk evenwellet						+	+	+	10
7	Vondspak, iets trevel indigechrijpen				+		+	+	+	10
8	RIVM/NL Run op inschrijvelen van MJ				+		+	+	+	10
9	Minimumprijs voor alcohol?						+	+	+	40-80
10	Marktbewerking in een context: appelprijs						+	+	+	10
11	Je eigen benevellet				+		+	+	+	40
12	Puzzelen met Vraag en Aanbod						+	+	+	40
13	De elastische leides				+		+	+	+	10
14	Hoe lang ben je?				+		+	+	+	40
15	Elke idee				+		+	+	+	40
16	Het Handelsgel						+	+	+	40
17	Wettelijke Achtergrondwet				+		+	+	+	40
18	Intermedie Gids				+		+	+	+	40
19	Intermedie wet				+		+	+	+	40
20	Wetgeving en wetten				+		+	+	+	40
21	Wet in het				+		+	+	+	40

Wat zou er anders kunnen? Zijn er onderbelichte onderwerpen? Zijn er behalve bundels nog andere wensen? Door de inhoudsopgaves op te hangen en te laten bestickeren door de deelnemers (door achter je top-3 opdrachten een sticker te plakken) kwam goed naar voren dat vooral de bundel Markt populair is (zie de afbeelding). Dit is ook de eerste bundel. Ook waren de deelnemers erg te spreken over de verschijning van de M&O-bundel. De behoefte aan actieve werkvormen

bij M&O is erg groot. Verder zouden de deelnemers graag zien dat we de resterende concepten (Risico en informatie, Samenwerken en onderhandelen, Welvaart en groei en Goede tijden slechte tijden) ook in bundels verwerken dus de stof geheel afdekken. Als laatste werd duidelijk dat er behoefte is aan kant en klare materialen die gebruikt kunnen worden bij de opdrachten. Een groot aantal opdrachten hebben nu veel knip- en plakvoorbereiding door een docent nodig en het zou handig zijn om bijvoorbeeld geplastificeerde kaartjes tegelijk met de bundel te kunnen aanschaffen. Al met al was deze kraam erg geslaagd. Vooral door de informele opzet waardoor er hele open een-op-een-gesprekken gevoerd konden worden en de deelnemers veel ideeën met ons en elkaar konden uitwisselen. *Aldus José Haasakker.*

Digitale opdrachten – inzet van verschillende webtools bestuderen

Dat ICT heel leuk en motiverend kan zijn, ondervonden deelnemers zelf tijdens de marktkraam digitale toepassingen op Vrolijke Vrijdag. Enthousiast deelden deelnemers met elkaar hoe zij ICT voor hun leerdoelen inzetten. Opgewekt gaven ze blijk van kansen zien in hun eigen lessen toen nieuwe, meer onbekende web2.0-tools getoond werden. Het geheel aan web2.0-suggesties stond paraat in een interactieve leeromgeving, ontworpen in Blend Space (Tes.com). Een bewuste keuze om te laten zien hoe een (gratis) online leeromgeving het onderwijs (hier: workshop) van dienst kan zijn.

<https://www.tes.com/lessons/fheuqx4xO7B6YA/vrolijke-vrijdag-digitale-marktkraam>

In deze link bovendien en voor wie wil nog meer inspiratie in de Symbaloo startpagina 'Handige web2.0 tools' via:
<http://www.symbaloo.com/mix/handigeweb20tools1>

De weergegeven tools zijn alle geselecteerd op 'toegankelijkheid'. Dat wil zeggen dat geen of weinig registratie vereist is, ze gratis zijn, doeltreffend zijn voor de lesactiviteiten en laagdrempelig in gebruik. Dat sprak deelnemers zo aan dat de tijd te kort bleek om zelf nog te oefenen met de aangeboden materialen. Wat mij betreft een 'wordt vervolgd'. Aldus Rina Timmerman.

Ten slotte

Na afloop van de twee rondes langs de kramen hebben we met alle deelnemers nog een activerende creatieve opdracht gedaan: een brainstorm over nieuwe lesopdrachten. Elk groepje deelnemers kreeg een aantal willekeurige voorwerpen plus een willekeurig ■



uitgave van de
Stichting Ontwikkeling
EconomieOnderwijs