

Herman Hartkamp*

Dressuur van papegaaien of onderwijs aan leerlingen?

Een terugblik op tien jaar economieonderwijs

“De lessen economie staan geheel los van de maatschappelijke werkelijkheid en leiden niet op tot een goed functioneren in de maatschappij”.¹ Deze woorden werden enkele jaren geleden op een bijeenkomst van economie leraren uitgesproken door de journalist F.H.M. Nijpels. De heer Nijpels beweerde dit niet zomaar, hij had om zijn lezing voor te bereiden gesprekken gevoerd met leerlingen en zelfs enkele economielessen bijgewoond.

Kritiek op het economieonderwijs op de middelbare scholen komt ook van binnenuit. In dit artikel maakt een leraar een tussenstand op na tien jaar onderwijs in het vak algemene economie in het kader van ‘de Mammoet’. Het huidige onderwijs in het vak algemene economie op scholen voor HAVO/VWO kan op belangrijke punten de toets van zijn kritiek niet doorstaan. Die betreffen vooral de inhoud en de onderwijskundige en didactische benadering van dit vak.

Voorgeschiedenis

De invoering van de Mammoetwet (1968) maakte een eind aan het vrijblijvende karakter van het vak algemene economie, zoals dat jarenlang op de HBS werd onderwezen. Met ingang van 1972 moest dit vak via een landelijk schriftelijk eindexamen worden getoetst. Onder leiding van de inspekteur-generaal van het ministerie van Onderwijs, dr. A. de Jong, waren twee commissies (een voor het programma en een voor het examen) al enige jaren bezig dit voor te bereiden. Deze commissies werden, op speciaal verzoek van De Jong, geadviseerd door dr. A. Heertje.²

Na veel heen en weer gepraat kwam er ten slotte een lijst tot stand van onderwerpen die zouden moeten worden behandeld in de hoogste

* Leraar economie HAVO/VWO te Amsterdam, tevens als vakdidaktikus verbonden aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Oud-sekretaris van de LWEO en lid van de Vakbegeleidingsgroep economie van het MAVO-project. Met dank aan Jan

van Lankvelt en Ad Raaymakers voor hun waardevolle adviezen.

1. F.H.M. Nijpels, De verantwoordelijkheid van docenten, *Economisch Maatschappelijk Didactisch tijdschrift* (EMD) 1980 (3).

2. D. Woudhuysen, *EMD* 1981 (5).

klassen van HAVO en VWO. Die lijst zou net zo goed gebruikt kunnen worden voor de propedeuseopleiding van een economische fakulteit. Een commissie onder leiding van vakinspekteur Buys werkte dit 'kopjesprogramma' later nog wat uit, maar de leraren werden in feite met een kluitje in het riet gestuurd omdat de uitwerking van Buys hun nog geen enkele aanwijzing gaf *hoe* de leerstof in de klas behandeld zou moeten worden.

In deze onzekere situatie besloten de meeste leraren het zekere voor het onzekere te nemen en het door Heertje – die als de geestelijke vader van dit programma werd beschouwd – in 1967 geschreven boek *De kern van de economie* in te voeren op het VWO. De in dit boek gehanteerde analytische benadering van de economie werd in die tijd door veel leraren gewaardeerd. Heertje omschreef zelf de algemene doelstelling voor het economieonderwijs op het VWO als volgt: "Het denken in vooronderstellingen en conclusies toegepast op economische verschijnselen" en toonde zich zo een pleitbezorger voor de zogenaamde deductieve methode.³

De schrijvers van de examenopgaven pasten zich aan deze ontwikkeling aan en de heer Buys bleek in staat noch bereid daadwerkelijk op te treden tegen deze toch wel wat eenzijdige invulling van het economieonderwijs.

Zo kwamen in de jaren zeventig duizenden jonge mensen, die economie als eindexamenvak hadden gekozen, in aanraking met de kern van Heertje in plaats van met die van de economie (zie verderop). De protestantse theoloog Arend van Leeuwen, die werkzaam is aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, verwoordde onlangs zijn kritiek op het denken en schrijven van Heertje als volgt: "Via de economieschoolboeken van professor Heertje wordt de kinderen geleerd het verschijnsel kapitaal onkritisch te aanvaarden. Of je nou op een christelijke school zit of niet, de eigenlijke catechismus wordt verzorgd door professor Heertje. In de huidige situatie is het zo, dat je met godsdienstonderwijs nog hoogstens het toetje mag klaar maken, het diner is al verzorgd door Heertje. Het gangbare leerboek economie doet me sterk denken aan een traditioneel catechesatieboek. (...) De economische wetenschap heeft de plaats ingenomen van de theologie".⁴

De verenigingen van economieleraren (VEMO en VSW) lieten bovengenoemde ontwikkeling – zij het met gemengde gevoelens – over zich heen gaan, ze probeerden hoogstens wat te sleutelen aan de marge. De aanval op het 'monopolie van Heertje' kwam uit een andere hoek. Een groep van voornamelijk jonge leraren, die in de jaren zestig had gestudeerd, had vooral bezwaar tegen de neoklassieke benadering die

3. A. Heertje in *Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs*, januari '66.

4. A.Th. van Leeuwen, interview in *Hervormd Nederland*, 14-7-'84.

in het economieonderwijs heerste en richtte om deze kritiek te bundelen in 1974 de *Landelijke Werkgroep Economie Onderwijs* (LWEO) op. Naast vakinhoudelijke bezwaren, zoals de verwaarlozing van institutionele inzichten (onder andere Galbraith en Heilbronner), had de LWEO ook onderwijskundige bezwaren tegen de gang van zaken in het economieonderwijs op scholen voor HAVO/VWO. Met de stok van het eindexamen achter de deur werden de leerlingen volgestopt met leerstof waarin zij hun eigen wereld niet konden herkennen. Door het uitgeven van de brochure *Appels & Peren* (deze naam werd ontleend aan een voorbeeld uit het boek van Heertje over 'isonutskurves') gooide de LWEO de knuppel in het ekonomenhok en zo begon een discussie die nog lang niet is afgelopen. Twee vragen staan in deze discussie centraal:

- wat is het doel van het economieonderwijs op scholen voor HAVO/VWO?
- wat voor een didaktiek past bij deze onderwijskundige visie?

Leerplanontwikkeling 1974-1982

In 1974 werden er door de minister van Onderwijs en Wetenschappen voor diverse vakken commissies geïnstalleerd, die als taak kregen de bestaande leerplannen te vernieuwen en zo begon ook de Commissie Modernisering Leerplan voor economie haar werkzaamheden.

Na acht jaar bracht de CML voor economie – in 1976 omgedoopt in Adviescommissie Leerplanontwikkeling (ACLO) – haar eindadvies uit aan de minister voor het vak algemene economie op het VWO. Een dergelijke advies voor het HAVO is nog steeds niet uitgebracht.

Veel waardering oogstte het VWO-advies niet. De belangrijkste reden hiervan vormt het feit dat de commissie in dezelfde fout verviel als de commissie-De Jong tien jaar daarvoor: men ontwierp geen leerplan, maar stelde slechts een waslijst op van te bespreken thema's. Hoe die leerstof zou moeten worden behandeld in de klas en aan welke eisen de leerlingen uiteindelijk moesten voldoen, werd er niet bij vermeld. Wel maakte deze commissie van de gelegenheid gebruik om de algemene doelstellingen van het onderwijs in de algemene economie op voorbereidend wetenschappelijk niveau nog eens netjes op papier te zetten: "Dit onderwijs dient enerzijds de beginselen bij te brengen van de economische theorie en inzicht te verschaffen in het economisch aspect van het maatschappelijk gebeuren, anderzijds de leerling vertrouwd te maken met de beginselen van de wijze waarop de economische wetenschap (doch deze niet alleen) maatschappelijke verschijnselen analyseert met behulp van het redeneren binnen een geheel van veronderstellingen".⁵

Deze fraai klinkende doelen werden niet echt uitgewerkt en het is

wellicht daarom dat deze commissie deze prachtige volzinnen vervolgens zo sterk relativeerde dat er weinig van overbleef. Zo schreef ze: "Overigens merkt deze commissie op dat het filosoferen over de algemene doelstellingen een nuttige zaak is, doch dat men op basis van die doelstellingen een veelheid van leerplannen met een uiteenlopend karakter kan maken".⁶

De kritiek op het werk van deze ACLO bleef niet uit. De beide verenigingen van economie leraren bekritiseerden onderdelen uit het voorgestelde programma en wezen op het gevaar van de overladenheid hiervan. De LWEO ging nog een stap verder, door in een brochure uit te leggen dat de commissie onvoldoende rekening had gehouden met de wensen van de docenten die het economieonderwijs wilden vernieuwen.⁷ In een artikel in *ESB* gaf A.T.J. Vernooy de ACLO een dikke onvoldoende: "Concluderend kunnen we stellen dat de commissie haar opdracht om een leerplan samen te stellen niet heeft uitgevoerd, ondanks de discussie die acht jaar met 'het veld' is gevoerd. De irritaties liepen zelfs zó hoog op dat er een zwartboek is verschenen over de handelwijze van de commissie. Toch is een goed leerplan dringend vereist. Het is dan ook wenselijk om een nieuwe commissie in het leven te roepen die een echt leerplan formuleert met goed uitgewerkte doelstellingen".⁸

De belangrijkste adviseur van de minister, de Onderwijsraad, was evenmin enthousiast. Zo schreef hij: "Ten slotte constateert de Onderwijsraad – ondanks zijn waardering voor de heldere en beknopte wijze waarop de ACLO haar eindvoorstellen heeft geformuleerd – dat deze er niet in is geslaagd volledig aan de haar verstrekte opdrachten te voldoen. Behalve de nog niet onderzochte mogelijkheden van integratie van delen van het onderhavige leerplan met die van andere vakken heeft de ACLO ten aanzien van haar opdracht ter zake van de "ontwikkeling van middelen om het in de leerplannen aangegeven onderwijs te realiseren" vermoedelijk toch een te beperkte opvatting door slechts te stellen, dat "bij de recente leer-middelenproductie reeds rekening is gehouden met het nieuwe programma". De Onderwijsraad vraagt zich af, in hoeverre hier sprake is van een "stok achter de deur" en of hiermee aan deze advies-opdracht in alle opzichten is recht gedaan".⁹ ¹⁰

Ondanks deze bezwaren adviseerden de Onderwijsraad de minister om de voorstellen van de ACLO over te nemen. Dat heeft deze inmiddels gedaan, zodat er met ingang van de cursus 1985-1986 een 'nieuw' VWO-programma zal worden geëxamineerd.

6. Idem.
7. *De negatieve meeroophbrengst van de ACLO-ER*, Stichting LWEO, Amsterdam 1981.

8. A.T.J. Vernooy, *Economie op het VWO*, *ESB*, 4-11-'81.

9. *Advies Onderwijsraad, Nieuwe Uitleg*, 11-2-'82.

In het VWO-programma werd het inleiden in de economische wetenschap verheven tot doelstelling nummer één. Dit geldt zowel voor het oude programma (Heertje c.s.) als voor het 'nieuwe' programma (ACLO). Zo schreef de Onderwijsraad in zijn eindadvies onder meer: "Het valt de Afdeling (van de Onderwijsraad - hh) op dat het door de ACLO-ER opgestelde leerplan en eindexamen-programma slechts op onderdelen afwijkt van het vigerende leerplan en programma".¹¹ Ook de HAVO-leerlingen worden bij het vak economie primair vanuit de wetenschap en het daarbij horende taalgebruik aangesproken.

Het benaderen van deze leerlingen vanuit de principes van de economische wetenschap heeft verregaande gevolgen voor de onderwijspraktijk. Dit geldt zowel voor de inhoud van het vak als voor de didactische benadering.

Vakinhoud

"An economist is somebody who looks in an absolutely dark room for a black cat which is not there", schreef K.E. Boulding destijds.

Wanneer deze bewering klopt, zal het bepaald niet gemakkelijk zijn om een evenwichtig programma voor economie te ontwikkelen voor middelbare scholieren. Zeker niet als je bovendien pretendeert hun de beginselen van de economische wetenschap bij te brengen. Dan ben je aan je stand verplicht een aantal theorieën naast elkaar te zetten en die met elkaar in verband te brengen. Dit gebeurt helaas niet in de praktijk van het economieonderwijs.

In de eindexameneisen wordt eenzijdig veel aandacht gewijd aan de Klassieke enerzijds en Keynes anderzijds. Omdat een historische benadering van het vak ontbreekt valt bijvoorbeeld Marx buiten de prijzen. Belangrijke economische vraagstukken zoals die zich vandaag voordoet (de verdeling van werk, inkomen en macht) komen slechts aan de orde voor zover zij in verband kunnen worden gebracht met de opvattingen van de Klassieke, Keynes en een beperkt aantal anderen. In de mikro-economie overheerst het marginale denken en dat gaat

10. De kritiek op het werk van deze commissie heeft waarschijnlijk ook te maken gehad met de samenstelling van de ACLO. In de eerste plaats waren gewone leraren er nauwelijks in vertegenwoordigd, wel een aantal hoogleraren en bestuurders van de verenigingen. Verder waren enkele leden van deze commissie tegelijkertijd bezig een leerboek te schrijven; deze konden gebruik maken van de voorinformatie die ze in de commissie opdeden. Tijdens een hoorzitting over het ACLO-voorstel verzetten de leraren zich heftig tegen

deze combinatie van functies. Aangezien zij daarin werden gesteund door voorzitter prof. dr. de Haan, besloot commissielid Schöndorff eieren voor zijn geld te kiezen door ter plekke uit de ACLO te stappen (zie noot 7). De methode-Schöndorff c.s. kwam in 1981 op de markt, die van De Haan in 1984... De Onderwijsraad sprak kennelijk niet voor niets over het 'stok-achter-de-deur-effekt'.

11. *Eindadvies Algemene Economie*, a.w.

ten koste van meer institutionele benaderingen. De maatschappij wordt voorgesteld als een verzameling onafhankelijke individuen met gelijke kansen voor ieder. Volledige mededinging wordt nog steeds als de normale marktform beschouwd en andere marktvormen vormen uitzonderingen op de regel. Bovendien worden deze onderwerpen nogal wiskundig uitgewerkt; dat zal hieronder nog nader blijken. Ook bij de makro-ekonomie ligt de nadruk op de wiskundige benadering. Dit heeft waarschijnlijk te maken met het heilige geloof van veel ekonomen in de 'waardevrijheid' van de ekonomische wetenschap. De maatschappij wordt via ingenieus gekozen data als het ware 'stilgezet'. Heertje onderscheidt vier van die data:

1. de behoefenschema's van de consumenten;
2. de beschikbare hoeveelheden en kwaliteiten van de produktiefactoren;
3. de juridische en sociale organisatie van de maatschappij;
4. de stand van de technische kennis".¹²

Van Leeuwen schrijft hierover in zijn onlangs verschenen studie *De nacht van het kapitaal*: "Kennelijk is binnen de wetenschappelijke horizon van de schrijver nog nooit het vermoeden opgekomen, dat deze vier 'data' weleens op hun beurt gedetermineerd en geproduceerd zouden kunnen worden door het productiesysteem, dat door 'de ekonomische wetenschap' als 'de' werkelijkheid wordt beschouwd".¹³ Door het buiten beschouwing laten van deze 'data' wordt de ekonomie te weinig beschouwd als een maatschappijwetenschap en daarom vereenzelvigen veel leerlingen ekonomie met wiskunde.

Opgave II van het examen Ekonomische Wetenschappen en Recht I - mei 1978

Op een markt, waar een monopolist met een zeer groot aantal vragers opereert, geldt als collectieve vraagfunctie (welke samenvalt met de afzetfunctie van de monopolist): $p = -\frac{1}{2}q_v + 13$ (q_v niet negatief), waarin q_v de totale gevraagde hoeveelheid is en p de prijs per eenheid. Voor de produktie van het artikel geldt de volgende produktiefunctie:

$$q = A^{\frac{1}{2}}K^{\frac{1}{2}}$$

(A en K niet negatief), waarin q is het aantal eenheden produkt, A is het aantal eenheden arbeid en K is het aantal eenheden kapitaal. De door de monopolist aangetrokken hoeveelheden arbeid en kapitaal worden steeds volledig ingeschakeld. Voor de monopolist, die op de inkoopmarkt van de produktiefactoren als hoeveelhedaanpasser optreedt, geldt dat het loon per eenheid gelijk is aan $L_a = 1$ geldeenheid, terwijl de prijs per eenheid kapitaal $L_k = 4$ geldeenheden.

1 Verklaar waarom de afzetfunctie van de monopolist identiek is aan de collectieve vraagfunctie.

In produktieproces "I" produceert de monopolist met inschakeling van 16 eenheden kapitaal.

- 2 Welk verband bestaat er in de korte termijnbeschouwing voor bovenvermelde produktiefunctie tussen q en A ?
- 3 Indien er geen andere variabele kosten per eenheid produkt zijn dan de kosten per eenheid arbeid, hoe luidt dan de totale kostenfunctie van de monopolist?
- 4 Indien de monopolist in de korte termijnbeschouwing streeft naar maximale totale winst resp. minimaal totaal verlies, toon dan aan dat de monopolist dit optimum bereikt bij een hoeveelheid van 8 en een prijs van 7.
- 5 Hoe groot is de totale winst of het totale verlies bij de in 4. aangevoerde situatie?

Wat een economievraagstuk lijkt...

- 1 De collectieve vraagfunctie geeft aan wat de gezamenlijke consumenten bij uiteenlopende prijzen van plan zijn te vragen. De monopolist, enig aanbieder, weet dan bij welke prijs hij welke hoeveelheid kan afzetten. 3
- 2 $q = \sqrt{A \cdot K} = \sqrt{16A} = 4\sqrt{A}$. 2
- 3 $\sqrt{A} = \frac{1}{4}q \rightarrow A = \frac{1}{16}q^2 \rightarrow TVK = L_q \cdot A = 1 \cdot \frac{1}{16}q^2$
 $TK = TVK + TCK = \frac{1}{16}q^2 + 4 \cdot 16 = \frac{1}{16}q^2 + 64$. 2
- 4 $p = GO = -\frac{3}{4}q + 13 \rightarrow TO = p \cdot q = -\frac{3}{4}q^2 + 13q$.
 $TW = TO - TK = -\frac{13}{16}q^2 + 13q - 64$
 $TW' = -\frac{13}{8}q + 13 = 0 \rightarrow q^* = 8$
 $TW'' = -\frac{13}{8} < 0$ (bij ontbreken tweede afgeleide geen punten aftrekken) 2
 Ook goed: $MO = MK$
 $MO = TO' = -\frac{3}{2}q + 13$ $MK = TK' = \frac{1}{8}q$
 $\frac{1}{8}q = -\frac{3}{2}q + 13 \rightarrow q^* = 8$
 $p^* = -\frac{3}{4} \cdot 8 + 13 = -6 + 13 = 7$ 1
- 5 $TW^* = TO^* - TK^* = 56 - 68 = -12$ 2

blijkt een wiskunde-examen te zijn.

Didaktiek

De didaktiek van de economie is nog steeds een nauwelijks ontgonnen gebied. Dat is ook niet zo vreemd: de leraar economie mocht tot voor kort rechtstreeks van de kollegezaal de klas in om les te gaan geven.

De begrippen bevoegd en bekwaam zijn niet identiek en daar zijn veel leraren met schade en schande achter gekomen. Er is geen vak waarbij het verloop onder de leraren zo groot is als bij economie.

De ekonomen die kozen voor het beroep van leraar waren niet alleen onvoldoende voor dit beroep opgeleid, zij werden bovendien met een aantal onmogelijke klussen opgezadeld. Zij moe(s)ten – omdat hun leerlingen ingeleid dien(d)en te worden in de beginselen van de economische wetenschap – een aantal theorieën ‘behandelen’ die ver

afstaan van de realiteit en niet op elkaar zijn afgestemd. Vernooij is uitvoerig in gegaan op deze kwestie. Hij vergelijkt deze theorieën met wolkenkrabbers: stuk voor stuk zitten ze degelijk in elkaar, maar de onderlinge samenhang ontbreekt. Elke theorie begint van de grond af aan met nieuwe veronderstellingen zonder naar andere theorieën te verwijzen. "Het is maar goed dat de leerlingen hier allemaal geen weet van hebben. Dankzij hun capaciteit om fragmentarisch te denken, kunnen zij allerlei vragen los van elkaar beantwoorden. Ondertussen zijn deze theorieën strijdig met elkaar en voor de leraar resteert een ondankbare taak om terwille van de duidelijkheid deze theorieën aan elkaar te praten al of niet met behulp van verborgen doelstellingen. Of, om het wat scherper te stellen: we veranderen de spelregels tijdens het spel, maar zodanig dat onze tegenspelers (de leerlingen) dat niet door hebben".¹⁴

Voorbeeld: werkloosheid

In de neoklassieke gedachtengang wordt de werkloosheid via een goed werkend prijsmechanisme opgelost en vormt deze dus geen probleem. De theorie van de heren Cobb en Douglas draagt ook weinig bij tot de kennis van deze problematiek, daar zij de overheid buiten beschouwing laat.

In de keynesiaanse benadering kan volledige werkgelegenheid worden bereikt via opvoering van de bestedingen. Een eventueel optredende structurele werkloosheid speelt hierbij geen rol, omdat via listig gekozen vooronderstellingen, deze is weggedefinieerd. Beschikbare en inzetbare arbeiders vallen samen en zo verdwijnt hier de structurele werkloosheid onder tafel.

Harrod en Domar veronderstellen dat de produktie een functie is van de beschikbare kapitaalgoederenvoorraad, zodat werkloosheid per definitie structureel van aard moet zijn. Door hen is dus de conjuncturele werkloosheid weggedefinieerd.

In de modellen die aan de leerlingen worden gepresenteerd sluiten de begrippen conjuncturele en structurele werkloosheid elkaar kennelijk uit. In de werkelijkheid treden ze echter tegelijkertijd op. Wat heeft een leerling daar nu aan in de praktijk? Niet veel! Een werkloze VWO-verlater kan wellicht als een papegaai de theorieën van Keynes, Harrod-Domar, Cobb-Douglas etcetera nazeggen, maar heeft niet geleerd hoe hij of zij een uitkering moet aanvragen...

103

De keuze voor het inleiden in de economische wetenschap als uitgangspunt voor het economieonderwijs voor HAVO/VWO vergt een aanpak die didaktisch gesproken niet door de beugel kan. Bovendien

14. A.T.J. Vernooij, Het spel en de spelregels. EMD 1980 (6).

kreeg dit programma een 'overladen' karakter omdat zijn makers zoveel mogelijk 'stokpaardjes' erin wilden opnemen. Dit laatste was ook de Onderwijsraad opgevallen. Deze waarschuwde in zijn advies aan de minister tegen het gevaar van de overladenheid.¹⁵ Het is de vraag of de beginselen van de economische wetenschap en theorievorming overdraagbaar zijn alsof het om broodjes over de toonbank gaat. In de praktijk blijkt dat 'echte' economen pas erachter komen waar het om gaat na een daadwerkelijke wetenschapsbeoefening van vele jaren.¹⁶

De LWEO had zich reeds in 1974 duidelijk uitgesproken voor een benadering van het vak vanuit de leerling in plaats van de wetenschap: "Er is geen enkele reden de lesprogramma's voor het vak economie in een bepaald schooltype een aftrekkel te laten zijn van het lesprogramma van het daaropvolgende schooltype. Economie moet eindonderwijs zijn".¹⁷

Al deze kritische geluiden konden echter niet verhinderen dat het voorstel van de ACLO voor het VWO door de minister is overgenomen.

MAVO

Wat bij het VWO niet lukte, lukte bij het MAVO wel. Het nog uit de MULO-periode stammende beroepsvoorbereidende vak *handelskennis* bleek een vreemd element in dit algemeen vormend onderwijs te zijn en moest daarom nodig op de helling. Omdat dit type onderwijs eerder gericht is op het onderwijzen van leerlingen dan op het doceren van fragmenten uit de wetenschap, werd hier als uitgangspunt niet de economische wetenschap gekozen, maar de leerling en zijn toekomstig functioneren in de maatschappij. In 1978 formuleerde de Commissie Modernisering Leerplan voor economie voor het MAVO-programma vier algemene vakdoelstellingen:

1. de leerling moet zich bewust worden van het economisch leven in ons land en (voor zover dat nodig en mogelijk is) in andere landen;
2. de leerling moet zich bewust worden van zijn eigen positie in het economisch gebeuren;
3. de leerling moet die praktische kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn ten behoeve van zijn eigen economisch handelen;
4. de leerling moet zelfstandig een (gemotiveerd) standpunt kunnen bepalen over economische vraagstukken.¹⁸

De *Stichting voor de Leerplanontwikkeling* (SLO) heeft op verzoek van de minister deze algemene vakdoelen uitgewerkt met behulp van rollen die leerlingen in de maatschappij (gaan) vervullen (koper/verkoper, werknemer/werkgever etcetera). Zo ontstond een echt leerplan en op basis hiervan zullen vanaf 1985 de eindexamens worden

samengesteld.

Voorbeelden

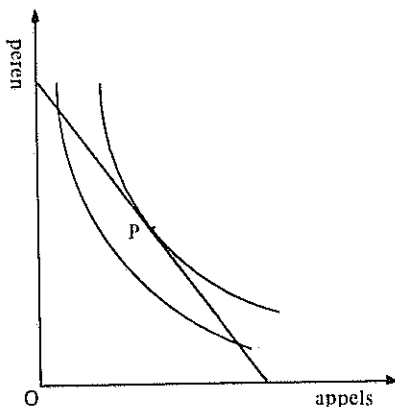
Hieronder volgen twee voorbeelden die het verschil in benadering van VWO- en MAVO-leerlingen illustreren. In beide voorbeelden gaat het om de gedragingen van consumenten. Het eerste voorbeeld is ontleend aan het voor het VWO geschreven leerboek *De kern van de economie*. Het tweede voorbeeld komt uit de op basis van het nieuwe leerplan voor het MAVO ontwikkelde methode *Economisch bekeken*.¹⁹

Voorbeeld 1

Het gaat hier om een denkbeeldige konsument, die gegeven zijn behoeftenpatroon en de hoogte van zijn inkomen, met behulp van slechts twee goederen (meer assen zijn er nu eenmaal niet) zijn nut maximaliseert. Voor de goede orde volgen hierna een aantal belangrijke veronderstellingen die aan deze theorie ten grondslag liggen:

“Het preferentieschema van de consument, een datum dat uitgangspunt is voor de theorie van het consumentengedrag, kan worden beschreven met behulp van indifferetiekrommen. Deze indifferetiekrommen geven goederencombinaties weer, die de consument eenzelfde nut opleveren. Een kromme, die verder van O (de oorsprong —hh) ligt, correspondeert met een hoger nut. De krommen keren de bolle zijde naar de oorsprong”.

“Het evenwicht van de consumptiehuishouding wordt grafisch gevonden in het raakpunt van een indifferetiekromme aan de budgetlijn. Bij het tekenen van de budgetlijn is aangenomen dat de consument geen invloed op de prijzen kan uitoefenen”.²⁰



De welwillende lezer zal zich waarschijnlijk nog wel herinneren wat die budgetlijn voorstelt. Hierop liggen alle combinaties van twee goederen die kunnen worden gekocht voor een bepaald inkomen en bij gegeven prijzen van deze goederen. In punt P bereikt onze konsument zijn optimale situatie omdat hij daar, gezien de randvoorwaarden die zijn inkomen en de prijzen van twee goederen stellen, het 'hoogste nut' bereikt.

Op deze 'theorie', deze voorstelling van zaken, is al vele malen vanuit verschillende hoek fundamentele kritiek geleverd. Ook de LWE0 heeft zich niet onbetuigd gelaten.²¹

Voorbeeld 2

EEN JAAROVERZICHT "Om nu een echt overzicht te krijgen van de mogelijkheden die we hebben, kunnen we veel beter een jaaroverzicht gaan maken," zegt Ada. Ze maakt het volgende overzicht.

(De bedragen die je zelf kunt vinden, moet je zelf invullen in je verrijkingsschrift. Neem het hele overzicht maar over.)

OPDRACHT 7

Netto-inkomen Jan (+ vakantiegeld en gratificatie)		f . . .	
Netto-inkomen Ada (+ vakantiegeld)		f . . .	
			<hr/>
	Besteedbaar inkomen per jaar	f . . .	
Huur en servicekosten	12 × f . . .	= f . . .	
Elektriciteit	6 × f 95,-	= f . . .	
Verzekeringen		= f 765,-	
Voeding	12 × f . . .	= f . . .	
Kleding		= f 3000,-	
Huishoudelijke artikelen		= f 1000,-	
Lectuur, grammofoonplaten en ontspanning		= f 1500,-	
Reiskosten		= f 750,-	
Vakantie		= f 3000,-	
Privé Jan		= f 900,-	
Liefdadige instellingen		= f 500,-	
Onvoorziene uitgaven		= f 1500,-	
Telefoon		= f 900,-	
			<hr/>
Totaal uitgaven		f . . .	f . . .
			<hr/>
Beschikbaar om te sparen			f . . .
			<hr/> <hr/>

Zoals uit de voorbeelden blijkt, wordt de MAVO-leerling via het economieonderwijs gestimuleerd om na te denken over zijn

15. *Eindadvies Algemene Economie*, a.w.
 16. De Gany Fortman -- medeauteur van een in 1980 verschenen leerboek -- schreef over dit probleem onder meer: "De oplossing van problemen in onze economie vraagt niet alleen om toepassing van economisch inzicht, maar ook om het maken van maatschappelijke keuzen. Het gaat dus om de toerusting van de leerling. Het leerprogramma zou alleen die theorie moeten omvatten, die voor een begrip van de problemen van onze maatschappij van belang is". B. de Gaay Fortman, Het oordeel des onderscheids, *Tijdschrift voor het economisch onderwijs* (1982) (6).
 17. *Appels & Peren*, brochure Stichting LWE0, Amsterdam 1974.

18. *Leerplan economie MAVO en eindexamen '85, deel VI*, Stichting voor de leerplanontwikkeling, Enschede 1983.
 19. *Katern Rondkomen van Economisch bekeken*, Malmberg, Den Bosch 1983.
 20. Heertje (1979), a.w., 117 resp. 118.
 21. Zie de brochure *Appels & Peren*, a.w. De eerlijkheid gebiedt hierbij te vermelden dat deze theorie in het 'nieuwe' VWO-programma bij de keuzeonderwerpen is ondergebracht. ACLO-voorzitter De Haan verklaarde tijdens een hoorzitting deze theorie als een der belangrijkste cultuurgoederen van de economische wetenschap te beschouwen.

(toekomstig) koopgedrag. Van de VWO-leerling daarentegen wordt verwacht dat die leert redeneren met behulp van veronderstellingen die weinig relevant zijn voor zijn (toekomstig) functioneren in de maatschappij).

Gelukkig heeft Heertje zelf ook wel enige moeite met de door hem gepresenteerde theorie van het konsumentengedrag. Zo konkludeert hij aan het eind van zijn betoog: "De praktische betekenis van de theorie van het consumentengedrag wordt vergroot door de voorkeuren van de consumenten aan een nadere psychologische en sociologische analyse te onderwerpen".²² Het valt te bezien wat er van de neoklassieke benadering zou reesteren, indien men de oproep zou volgen om de 'data van de economische wetenschap' in feite niet meer als *data* te hanteren, door in te breken bij andere wetenschappen. Het zal duidelijk zijn dat er met de nieuwe aanpak van het vak economie in het MAVO sprake is van een doorbraak in het economie-onderwijs. Die doorbraak betreft niet alleen de inhoud van dit vak, maar vooral de didaktiek. Uitgangspunt van die didaktiek vormt het idee, dat leerprocessen via een aantal stadia verlopen en dat bij elk stadium een bepaald taalgebruik past. Deze opvatting is uiteraard niet nieuw, de wijze waarop deze in het gehanteerde model (het 'didaktisch model van het niveauverhogend leren' van De Miranda²³) is uitgewerkt is dat wel.

Niveauperhogend leren

SLO-medewerker R.J.N. van Oosten verwoordde de kritiek op het gangbare didaktisch model als volgt: "Kort samengevat (en dus zeer ongenueanceerd!) komt het hierop neer: leerlingen worden in het beginonderwijs van economie vrijwel onmiddellijk aangesproken in een vaktaal, in een vreemde taal die de hunne niet is. Ze worden gedwongen in die vreemde taal antwoorden te geven op vragen die ze niet verstaan; kortom zij worden gedegradeerd tot onmondigen, die niets weten en niets kunnen en zij worden beschouwd als lege vaten, die gevuld moeten worden. De roep om de 'sterke man', de leraar is dan ook voortdurend hoorbaar. We leren de leerlingen na-doen wat de leraar heeft voorgedaan, we leren de leerlingen nazeggen wat wij voorgezegd hebben. Een veel gehoord geluid van docenten is dan ook: 'waar zijn we toch mee bezig? Toch hoofdzakelijk met het aanleren van trucs, met het dressereren van apen, het lijkt wel een circus'.

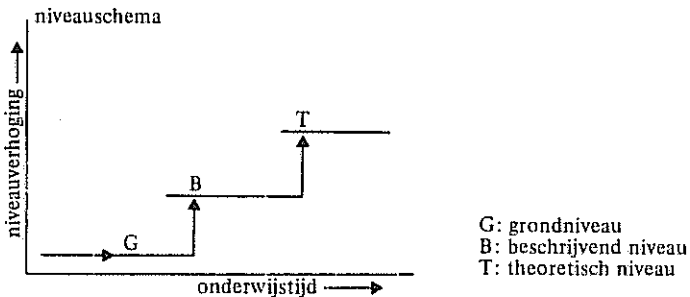
Natuurlijk overdrijven deze docenten sterk. Maar een feit is toch, dat

22. Heertje (1979), a.w., 123.

23. H. de Miranda in *Discoreeks didactiek scheikunde* van de Universiteit van Amsterdam, nr. 5 (1983) en nr. 6 (1984). Idem in *Leerplan-*

ontwikkeling voor het vak bedrijfs-organisatie, vakgroep bedrijfs-organisatie van de Katholieke Hogeschool te Tilburg, vijf rapporten (1974 t/m 1984).

er bij de leerlingen te vaak een werkelijk inzicht ontbreekt, dat begrippen en theorieën louter reproductief worden gebruikt. Er is in hoofdzaak sprake van schijnkennis, van formalismen. Dit komt omdat we van het begin af aan onvoldoende onderscheid maken tussen de taalniveaus, tussen de lektaal en de diverse niveaus binnen de vaktaal. Hierdoor doen zich blokkeringen in het leerproces voor, die veelal niet aan het licht komen”.²⁴



In het model van het 'niveauperhogend leren' staat de periodisering van het onderwijsleerproces centraal. Er wordt gestart vanuit de leefwereld ('grondniveau'). Daarna ontstaat bij de leerlingen de behoefte om de gespreksonderwerpen te structureren door ze in hun eigen taal te omschrijven van ('beschrijvend niveau'). Ten slotte worden de gehanteerde begrippen in een meer wetenschappelijk kader geplaatst ('theoretisch niveau'). In het bijgaande, aan Van Oosten en Moret ontleende schema is de periodisering (de structurering in de tijd) van het onderwijsleerproces schematisch weergegeven. "Vanzelfsprekend is dit een sterke vereenvoudiging van een didactisch proces. Binnen elk niveau zijn weer verdere differentiëringen mogelijk. Van belang is ook de vraag hoe binnen elke periode een fasering tot stand gebracht kan worden.

Tevens zal het noodzakelijk zijn voor elk onderwijstype afzonderlijk trachten vast te stellen tot welke niveau het onderwijsleerproces moet (of nog beter kán) reiken. Goede condities voor een intensieve analyse (evaluatie) van de onderwijssituaties in de klas zelf, door leerlingen en docenten/leerplanontwikkelaars zelf zijn hiervoor een primaire voorwaarde".²⁵

24. *De verbale benadering*, rede uitgesproken te Tilburg door R.J.N. van Oosten tijdens een studiedag van de Stichting Ons Middelbaar Onderwijs op 10 maart 1982.

25. R.J.N. van Oosten en A.L.A. Moret, *Periodisering van het onderwijsleerproces: een didactisch probleem*, EMD 1978 (8).

Niveauperlagend leren?

Bij het onderwijs in de algemene ekonomie op scholen voor HAVO/VWO is eerder sprake van een soort niveauperlagend leren. Men begint daar niet vanuit het grondniveau maar vanuit het theoretische niveau. Zo krijgt de VWO-leerling een slap aftreksel van het propedeuse-programma van een ekonomische fakulteit voorgeschoteld, terwijl de HAVO-leerling genoeg moet nemen met een aftreksel van dit aftreksel. De leerstof wordt net zolang 'vereenvoudigd' totdat die aansluit bij het bevattingsvermogen van de leerling. In de werkelijkheid roepen deze simplifikaties bijna altijd komplikaties op. Vernooy vroeg zich bijvoorbeeld wanhopig af, hoe je het anticyklische begrotingsbeleid uit moet leggen aan HAVO-leerlingen die niet verder zijn gekomen dan een gesloten keynesiaans model zonder overheid. Ook bij de indeling van de leerstof in de diverse leerboeken wordt gestart vanuit het theoretische niveau. Zo vliegen termen als reëel kapitaal, niet-optimale allokatie, afnemende abstraktie, ceteris paribus, induktie, normatieve versus positieve uitspraken etcetera, de leerlingen die het boek van ACLO-voorzitter De Haan gebruiken reeds tijdens de eerste lessen om de oren. Een goed begin is het halve werk, zullen De Haan en zijn medeauteur Bielderman wel gedacht hebben!²⁶ De leerlingen worden vanaf het begin al vanuit een te hoog niveau en via een voor hen vreemd jargon aangesproken en krijgen daardoor niet de gelegenheid deze begrippen te leren begrijpen. Ondertussen komt, door de (overladen) inhoud en de hierbij gekozen vorm van het VWO-programma, een aantal vaardigheden in het gedrag die voor de voorbereiding op een wetenschappelijke studie (welke dan ook!) onmisbaar zijn. Het gaat hierbij vooral om vaardigheden die te maken hebben met het zelfstandig onderzoeken van (ekonomische) vraagstukken en de verwerking hiervan. Voor een echt produktief gebruik van de aangeleerde kennis is in dit ekonomie-onderwijs — dat slechts in de laatste leerjaren mag worden gegeven — onvoldoende tijd beschikbaar. Dit onderwijs wordt verder bijna volledig overschaduwed door de eisen die door het centraal schriftelijk eindexamen worden gesteld. In plaats van een aktieve op zelfwerkzaamheid gerichte rol, heeft de leerling veeleer een passieve en kennisabsorberende rol te vervullen. De op deze manier opgedane kennis wordt bij een eventueel later te starten ekonomische studie echter nauwelijks gewaardeerd. In de propedeuseopleiding van de ekonomische fakulteiten wordt de studenten nogal eens gevraagd die kennis zo snel mogelijk te vergeten, opdat met een schone lei kan worden gestart; kennelijk gaat men er dáár van uit dat het voorbereidend wetenschappelijk karakter van het vak ekonomie op het VWO niet dient te worden gezocht in (de inleiding tot) de

ekonomische wetenschap als zodanig, maar meer in het bevorderen van een algemene onderzoekshouding.

Slotopmerkingen en konklusies

Aan het onderwijs in het vak algemene ekonomie op middelbare scholen in Nederland valt nog veel te verbeteren. Bij het *VWO* wordt de doelstelling dat leerlingen ingeleid moeten worden in de beginselen van de ekonomische wetenschap, niet waargemaakt. De leerstof is eenzijdig samengesteld en bovendien worden belangrijke maatschappelijk-ekonomische ontwikkelingen door een gekunsteld gebruik van ekonomische data buiten spel gezet. Hierdoor worden de bestaande maatschappelijke verhoudingen eerder bevestigd dan ter diskussie gesteld en kan er van een waardevrije wetenschapsbeoefening bij het ekonomieonderwijs niet worden gesproken.

De bij het onderwijs in de algemene ekonomie op scholen voor *VWO*, en ook bij het *HAVO*, gekozen aanpak heeft enorme konsekwenties voor de onderwijspraktijk. De kennis die de leerlingen hierbij opdoen draagt een fragmentarisch karakter en zakt daardoor later snel weg. De bij de behandeling van diverse ekonomische theorieën gemaakte vereenvoudigingen vormen voor de leerlingen die wél willen nadenken over deze materie komplikaties, omdat het in de werkelijkheid niet zo simpel is. Hierdoor vindt er een blokkering in het leerproces plaats, die de motivatie om de ekonomische wetenschap nader te bestuderen bepaald niet verhoogt. De overige leerlingen dreigen zich te gaan gedragen als papegaaien die braaf na kunnen zeggen wat ze van anderen hebben gehoord. Kennis is pas macht, als je er iets mee kunt doen.

Bij het *MAVO* werd bewust een poging gedaan om de leerlingen ook — of misschien juist — bij het nieuwe vak ekonomie voor te bereiden op hun (toekomstig) functioneren in de samenleving. Niet de leerstof als zodanig staat hier centraal, maar de vraag wat de leerling hier in de toekomst aan zal kunnen hebben. De ervaringen die inmiddels met het nieuwe *MAVO*-leerplan werden opgedaan wijzen erop, dat hier van een doorbraak in de goede richting kan worden gesproken.

Voor het ekonomieonderwijs op het *HAVO* zal binnenkort een leerplan ontwikkeld moeten worden dat aansluit bij de didaktische uitgangspunten van het *MAVO*-leerplan. In dit onderwijstype zal vooral het beschrijvend niveau uit het 'didaktisch model van het niveauverhogend leren' tevens het eindniveau vormen.

Op wat langere termijn zal ook het *VWO*-programma op de helling moeten. Vervanging van dit programma door een echt leerplan is

daarvoor nodig. In dit onderwijstype zal bij het vak algemene economie opgestoomd kunnen worden naar een meer theoretisch niveau, maar niet voordat de hiearaan voorafgaande niveaus uit het schema van De Miranda aan de orde zijn gesteld. Daarvoor is het nodig dat het onderwijs in de economie, net zoals dit op de MAVO reeds gebeurt, in de onderbouw (vanaf de tweede klas) begint. Vooral tijdens de fasen van het grond- en beschrijvend niveau zal gebruik gemaakt kunnen worden van de inbreng van de leerlingen en van andere vakgebieden.

Bij het verder ontwikkelen van al deze leerplannen mogen commerciële overwegingen niet langer een rol spelen. In het recente verleden hebben ekonomen als Heertje, Schöndorff, De Haan en Bielderman (HAVO/VWO) en Berghuis (MAVO) bij hun adviserend werk op het gebied van de leerplanontwikkeling hun eigen belangen als leerboekenauteurs zeker niet verontachtzaamd.²⁷ Dit is het economieonderwijs niet ten goede gekomen, omdat in de door deze heren gekozen aanpak de inleiding in de economische wetenschap belangrijker wordt geacht dan de voorbereiding van leerlingen op hun toekomstig bestaan. De leerlingen worden via deze leerboeken bedolven onder een lawine van kennis (de 'nieuwe' methodes van deze auteurs omvatten circa 800 pagina's!) waar ze later (te) weinig aan hebben.

In het onderwijzen van leerlingen in het vak algemene economie op scholen voor voortgezet onderwijs zal zoveel mogelijk inductief te werk moeten worden gegaan en mogen wiskundige benaderingen slechts worden toegepast voor zover die aansluiten bij het inlevingsvermogen van de leerlingen.

In het algemeen kan worden gesteld dat de leerlingen die economie hebben gekozen als eindexamenvak actiever betrokken moeten worden bij dit onderwijs en gestimuleerd moeten worden hier zelf vorm aan te geven. Economie ligt immers op straat. Het zou jammer zijn als de opmerkingen van de heer Nijpels – waarmee dit artikel begon – ook op het economieonderwijs in de jaren tachtig van toepassing zouden zijn.