

## 3 Thuis taal-vaktaal

Het voortgezet onderwijs vereist dat leerlingen vaktaal gaan beheersen. In eerste instantie gebruiken vooral schoolboeken en docenten vaktaal. Maar daarna wordt van leerlingen steeds meer verwacht dat ook zij zich in vaktaal gaan uitdrukken. Het is voor leerlingen een hele stap om vanuit hun eigen taal, de thuis taal, zich deze vaktaal eigen te maken. De overgang van thuis taal naar vaktaal is het thema van dit hoofdstuk.

### 3.1 Twee gesprekken over werkloosheid

Een docent geeft les over het thema werkloosheid. Hij behandelde verschillende vormen van werkloosheid en wil nu de mogelijkheden bespreken om werkloosheid tegen te gaan. Hij vraagt de leerlingen om hun mening daarover te geven. Twee leerlingen voeren het volgende gesprek.

---

#### Voorbeeld 1

*Leerling 1:* Nou, ik ben dus van mening dat in Nederland juist veel meer sprake is van structurele werkloosheid en, eh, die kan heel moeilijk worden opgelost.

*Leerling 2:* Zo moeilijk is dat toch niet. Je kan toch aan atv doen. Korter werken helpt wel, denk ik.

5 *Leerling 1:* Volgens mij lossen ze daar de problemen niet mee op en trouwens, die CAO-onderhandelingen, ze worden het daar toch niet met elkaar eens. De vakbonden willen, geloof ik, ook nog loonsverhoging. En dan helpt die atv helemaal niet.

*Leerling 2:* Nou ja, van die loonsverhoging. Als het bij een bedrijf toch goed gaat, rendementsverbetering en zo. Maar die atv dus, die kan er toch voor zorgen dat er meer mensen aan het werk komen.

*Leerling 1:* In theorie klopt dat wel, maar het blijkt gewoon dat de mensen er nog niet aan toe zijn. Of nog niet tenminste.

*Leerling 2:* Precies. We zijn toch vroeger ook van een zesdaagse naar een vijfdaagse werkweek gegaan.

---

In bovenstaand gesprek gebruiken de leerlingen een aantal vaktermen. Ze gebruiken deze vaktermen om enkele economische relaties aan te duiden, zoals de relatie tussen werkgelegenheid en arbeidstijdverkorting (regel 3 en 4). Het is een gesprek zoals veel docenten wensen bij hun leerlingen. Maar gesprekken als deze zullen zich in mavo- en vbo-klassen niet vaak voordoen.

Neem aan dat een andere docent in een mavo-klas begint met de introductie van het thema werkloosheid. Ook in deze klas voeren twee leerlingen een gesprek over werkloosheid. We geven hun gesprek weer in voorbeeld 2.

### Voorbeeld 2

*Leerling 1:* Een ruzie dat we hadden, gisteren bij ons thuis. Mijn moeder liep te mopperen op mijn vader, dat die maar eens aan het werk moest. Ze werd er zenuwachtig van en ....

*Leerling 2:* Bij ons in de straat wonen mensen, hè. Ik geloof vader en een moeder en drie grote kinderen. Nou, die zijn allemaal werkloos, maar ik geloof niet dat die vaak ruzie hebben.

*Leerling 1:* Nou, bij ons is dat ook niet zo vaak hoor, maar gisteren was het goed mis. Mijn vader is boos weggelopen, hij knalde de deur dicht, nou ....

*Leerling 2:* Die mensen, hè, dus, volgens mij hebben ze een handelijtje of zo. Ik zie ze soms wel eens met een bestelbusje.

10 *Leerling 1:* Ja, mijn vader heeft ook wel eens werk. Dan is hij niet zo werkloos, dus.

In voorbeeld 2 tonen de leerlingen hun betrokkenheid bij het probleem. Ze praten over hun eigen situatie, over werkloosheid thuis en bij kennissen. Het gesprek gaat weliswaar over hetzelfde thema, maar het is van geheel andere aard. Het is opvallend dat de leerlingen in het geheel geen vaktermen gebruiken.

In voorbeeld 1 bewaren de leerlingen afstand tot het thema. Ze praten over de structurele werkloosheid in Nederland. Het gesprek gaat over een abstract probleem. Daarom is uit het gesprek geen conclusie te trekken over de mate van betrokkenheid van de leerlingen. De leerlingen geven een mening over de bestrijding van structurele werkloosheid. Het kan daarbij om aangeleerde kennis gaan en niet om een mening op grond van eigen overwegingen.

Het verschil tussen beide gesprekken wordt vooral veroorzaakt door het taalgebruik. In voorbeeld 1 is sprake van vaktaal en in voorbeeld 2 praten de leerlingen in thuistaal. In paragraaf 3.2 volgt een nadere analyse van deze vormen van taalgebruik.

### 3.2 Verschillen tussen thuistaal en vaktaal

Het onderscheid tussen thuistaal en vaktaal lijkt op het onderscheid tussen concreet en abstract taalgebruik. Het is echter niet hetzelfde. Het verschil tussen thuistaal en vaktaal is groter. Een analyse van de gespreksfragmenten in voorbeeld 1 en 2 kan het onderscheid tussen thuistaal en vaktaal verhelderen.

In voorbeeld 1 doen leerlingen uitspraken die een algemene geldigheid suggereren. *Leerling 1* zegt dat in Nederland vooral sprake is van structurele werkloosheid (regel 1 en 2). Hij stelt dat met atv de werkloosheid niet verdwijnt (regel 5) en motiveert dit door te wijzen op problemen bij CAO-onderhandelingen (regel 5 en 6). Zijn voorbeeld (de vakbonden willen loonsverhoging) wordt bijzonder ab-

stract door het te verbinden met atv (regel 7 en 8). Hij wil kennelijk zeggen dat loonsverhoging en atv tegengestelde effecten op de werkgelegenheid hebben. *Leerling 2* argumenteert op hetzelfde niveau. Ook zijn argumentatie suggereert algemene geldigheid. Het argument dat loonsverhoging het effect van atv teniet doet, wijst hij af met het argument dat rendementisverbeteringen de ruimte geven voor loonsverhoging (regel 8 en 9). Dit geeft hem de mogelijkheid om atv als maatregel tegen structurele werkloosheid te blijven verdedigen (regel 9 en 10). Beide leerlingen gebruiken een taal waarin geabstraheerd wordt van concreet aanwijsbare situaties en voorbeelden. Deze taal is kenmerkend voor vaktaal.

In voorbeeld 2 praten de leerlingen over hun persoonlijke ervaringen met werkloosheid. Beide leerlingen beschrijven concrete situaties uit hun ervaringswereld. Ze suggereren nergens dat deze situaties vaker voorkomen of zelfs een algemene geldigheid hebben. Het taalgebruik van beide leerlingen is kenmerkend voor thuistaal. De inhoud van het gesprek gaat over concreet aanwijsbare situaties en voorbeelden.

Tot zover is thuistaal opgevat als concreet taalgebruik en vaktaal is beschouwd als abstract taalgebruik. Er is nog een verschil tussen thuistaal en vaktaal. Het woord vaktaal duidt op het gebruik van vaktermen. Maar ook in thuistaal komen economische begrippen voor. De betekenis van de begrippen is echter vaak anders of minder eenduidig dan in vaktaal. De voorbeelden in paragraaf 3.1 zijn illustratief hiervoor.

In voorbeeld 1 wordt het woord werk gebruikt in de betekenis van 'een geregistreerde betaalde baan' (regel 10). In voorbeeld 2 gebruikt een leerling dezelfde term tweemaal. Eerst gebruikt hij het woord in de betekenis van 'iets nuttigs doen' (regel 2). Daarna gebruikt hij het woord werk in de betekenis van 'een betaalde klus' (regel 10). Deze leerling denkt bij het woord werkloos kennelijk aan 'iemand die geen betaalde baan heeft'. Uit de laatste zin blijkt dat hij de strijdigheid aanvoelt van de betekenissen die hij aan het woord werk geeft (regel 10).

Leerlingen geven het begrip werk verschillende betekenissen. Bij het vak economie worden meer economische begrippen verschillend opgevat. Dat heeft te maken met het feit dat men ze èn in thuistaal èn in vaktaal hanteert. Hierna geven we met voorbeelden aan hoe de betekenis van economische begrippen in vaktaal afwijkt van die in thuistaal.

#### 1 Vaktermen: minder betekenissen

In thuistaal kan men zeggen: 'We nemen een consumptie.' Het begrip consumeren wordt hier gebruikt in de betekenis van 'eten en drinken'. In thuistaal kan het begrip consumeren ook betekenen: 'iets gebruiken of verbruiken' of 'iets kopen'. In vaktaal gebruikt men consumeren in de betekenis van 'de aankoop van goederen of diensten door gezinshuishoudingen'. Het aantal betekenissen van een economisch begrip is in thuistaal vaak groter dan in vaktaal.

### 2 Vaktermen: nauwkeuriger afgebakend

In thuishaal kan men zeggen: 'Hij kocht een nieuwe fiets en betaalde de kosten direct.' In vaktaal is dit een dubieuze zin. Maar in vaktaal kan men zeggen: 'Ondanks een grotere verkoopbrengst en een gunstige kostenontwikkeling raakt het bedrijf in geldnood.' En deze zin is onbegrijpelijk voor een leerling die in thuishaal denkt. In vaktaal wordt het begrip kosten gehanteerd in de betekenis van 'materiële offers die noodzakelijk zijn voor de continuïteit van een bedrijf'. In thuishaal denkt men minder precies. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen kosten en uitgaven. Veelal denkt men niet aan materiële offers die noodzakelijk zijn, maar aan geld dat uitgegeven moet worden. Economische begrippen kennen in thuishaal vaak meerdere betekenissen omdat ze minder nauwkeurig zijn afgebakend. Deze minder nauwkeurige omschrijving is veelal de oorzaak van het verschil in betekenis tussen een economisch begrip in thuishaal en hetzelfde begrip in vaktaal.

### 3 Vaktermen: een gericht doel

In vaktaal kan men zeggen: 'De produktie in Nederland stijgt.' Bij de term produktie denkt men in vaktaal aan 'het geschikt maken van goederen en diensten voor het gebruik en verbruik'. In thuishaal denkt men ongeveer hetzelfde. Maar zó gedefinieerd kan men niet weten of de produktie in Nederland wel of niet stijgt. Daarom wordt een aantal vaktermen geherdefinieerd voor statistische doeleinden. Produktie wordt dan de toegevoegde waarde in produktiehuishoudingen. In thuishaal is de statistische meetbaarheid van begrippen niet relevant. Ook dat leidt tot een minder nauwkeurige of andere betekenis dan in vaktaal.

### 4 Vaktermen: gerelateerd aan andere vaktermen

Zowel in vaktaal als in thuishaal kan men zeggen: 'Bedrijven investeren veel in nieuwe produktien.' Leerlingen denken bij het woord investeren vaak aan de volgende situatie: 'Ergens geld aan uitgeven om er later geld mee te verdienen.' Ze denken bij de bovenstaande zin aan bedrijven die geld uitgeven. In vaktaal gebruikt men bij de definitie van investeren een ander vakterm: investeren is 'de aanschaf van kapitaalgoederen' of 'de vergroting van de kapitaalgoederenvoorraad'. Het begrip kapitaalgoederen wordt omschreven als 'hulpmiddelen bij de produktie'. Produktie is 'de toevoeging van waarde bij de voortbrenging van goederen en diensten'. Op deze wijze bestaat vaktaal uit een consistent netwerk van begrippen. In thuishaal worden economische begrippen gekoppeld aan concrete situaties of personen. Daardoor is de betekenis van deze begrippen meestal anders dan in vaktaal. Vaktermen worden vaak omschreven met behulp van andere vaktermen.

### 5 Vaktermen: abstracter gedefinieerd

In thuishaal kan men zeggen: 'Ze willen alleen maar full-timers in dienst. Dat is slecht voor de werkgelegenheid.' In vaktaal zegt men bijvoorbeeld: 'Door investeringen stijgt de werkgelegenheid.' Bij werkgelegenheid denkt men in thuishaal vaak aan 'het aantal mensen dat een betaalde baan heeft'. Deze definitie maakt

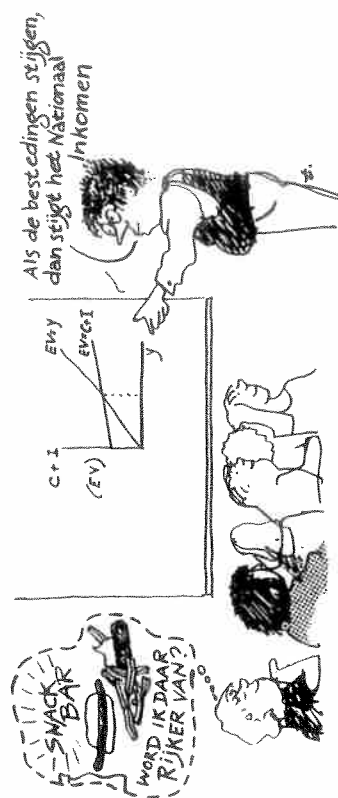
het echter onmogelijk om een eenduidig verband te leggen tussen werkgelegenheid en een aantal andere economische verschijnselen, zoals de investeringen. Het verband tussen investeringen en 'het aantal mensen dat een betaalde baan heeft' wordt immers beïnvloed door de gemiddelde arbeidsduur. In vaktaal denkt men bij werkgelegenheid liever aan 'de vraag naar arbeid in arbeidsjaren'. Door deze betekenis wordt het begrip abstracter: het begrip staat niet meer voor personen die werk hebben. Ook als men in thuishaal de openstaande vacatures meerekent, blijft de betekenis van werkgelegenheid anders dan in vaktaal. Het verband tussen economische verschijnselen kan men vaak korter en nauwkeuriger omschrijven door te abstraheren van concrete situaties of personen. Begrippen zijn in vaktaal vaak abstracter gedefinieerd dan in thuishaal.

De stap van thuishaal naar vaktaal betekent een overgang van concreet naar abstract taalgebruik. Deze overgang is groot. Het leren hanteren van vaktermen in andere betekenissen dan leerlingen in hun eigen thuishaal kennen, maakt de overgang naar vaktaal nog lastiger. In paragraaf 3.3 komt aan de orde tot welke problemen het gebruik van vaktaal in de klas kan leiden.

## 3.3 Wat begrijp je niet? Alles niet!

Veel leerlingen zijn gewend aan vaktaal. Ze lezen vaktaal in schoolboeken en hun docent spreekt hen ermee toe. Voor leerlingen die moeite hebben met abstract denken, blijft dit lastig. Neem aan dat een gehele klas een onderwerp niet beheerst. In zo'n situatie kan het gebruik van vaktaal veel misverstanden opwekken. Het volgende lesprotocol illustreert dit. Het zou een les in een havo-klas kunnen zijn. Het is geschreven naar analogie van een protocol van een aardrijkskundel.

### Voorbeeld 3



<sup>1</sup> Zie Van der Aalsvoort en Van der Leeuw: Leerlingen, taal en school, SLO, Enschede, 1982, blz. 105 t/m 107

*Docent:* Wie kan dat eens kort samenvatten aan de hand van een tekening op het bord? Hoe dus de multiplier nu precies werkt? Ja?

*Leerling 1:* Eh, nou, die vraag verschuift dus en dan, de investeringen nemen af, eh nee, ze nemen toe en dan krijg je, geloof ik, een nieuw snijpunt of zo.

*Docent:* Nou, ik geloof niet dat ik dat de vorige les zo heb uitgelegd. Wie wil het nog eens proberen? Ja, jij?

5

Nadat enkele andere leerlingen evenmin in staat zijn om de stof van de vorige les te reproduceren, begint de docent nogmaals aan een uitleg. Daarbij zet hij opnieuw een grafiek op het bord als ondersteuning bij de uitleg. De leerlingen nemen deze grafiek in het schrift over.

10

*Docent:* Dit is dus wat ik gisteren heb proberen uit te leggen. De multiplier is in dit eenvoudige Keynesiaanse model dus de reciproque van de marginale spaarquote, het omgekeerde dus, oftewel één gedeeld door kleine  $s$ . Zo schrijven we dat gewoonlijk op. Goed, als we nu hier naar deze tekening kijken, dan zie je hier een 45°-lijn staan. Die geeft dus aan dat voor alle punten op die lijn geldt dat de effectieve vraag, de bestedingen dus, gelijk zijn aan het inkomen. We zeggen dan dat  $EV = Y$ . Welnu, daarna kunnen we de bestedingen in deze lijn weergeven, de effectieve vraaglijn. ...

15

De docent wordt onderbroken door een leerling die opmerkt dat  $EV$  en  $Y$  niet aan elkaar gelijk zijn bij de 45°-lijn in zijn schrift. De docent loopt de  $ktas$  in, overlegt even met de leerling en vervolgt zijn verhaal.

20

*Docent:* Nu gaan we die totale bestedingen, die effectieve vraag dus, vergroten. Dat doen we door de autonome investeringen te verhogen met, laten we zeggen, tien. Dan krijg je dus nu *deze* nieuwe effectieve vraagcurve. Zie je wel? Als je nu goed kijkt, kun je nu op de  $y$ -as het verschil zien tussen die twee bestedinglijnen. Kijk maar, dat is die tien. Nou, nu zie je op de  $x$ -as dat het nationaal inkomen met een veel groter bedrag is toegenomen.

25

*Leerling 2:* Vijfenvoertig?

*Docent:* Nee, geen vijfenvoertig. Hoe kom je daar nu bij?

*Leerling 2:* Nou, in mijn schrift kom ik op ...

*Leerling 3:* Ik heb veertig, hoe kan dat nou?

30

*Docent:* Let nu eerst even goed op. Jullie hebben niet zuiver in je schrift getekend. Waar het om gaat is, dat je hier het multipliereffect kunt zien. Je kunt ook zeggen dat in dit model het nationaal inkomen met een groter bedrag stijgt dan het bedrag van de toegenomen investeringen. Schrijf maar eens in je schrift op: de multiplier is het getal waarmee we de veranderingen in de autonome bestedingen moeten vermenvuldigen om ...

35

*Leerling 4:* Niet zo snel.

*Leerling 5:* Ik ben met die tekening nog niet klaar. Bij mij klopt die tweede schuine lijn helemaal niet.

*Leerling 6:* Die moet je ook evenwijdig aan die eerste tekenen. Kijk zo. Neem maar even van mij over.

*Leerling 5:* Klopt dat, wat hij hier zegt, meneer?

*Docent:* Ja, dat is juist, dat heb ik straks ook laten zien.

*Leerling 6:* Ik kom ook op die veertig van Karel uit.

*Docent:* Goed, nog even naar die grafiek. Laten we het even hier bij houden. Die multiplier, wie heeft daar nog vragen over. Ja? Hannie, jij snapt het allemaal? Niet duidelijk?

45 Maar wat begrijp je dan niet?

*Leerling 7:* Alles niet!

*Docent:* Zou je met behulp van de tekening op het bord het verhaal nog eens kunnen navertellen?

*Leerling 7:* Nee.

50 *Leerling 2:* Ik ook niet.

*Leerling 4:* Nou, ik ook niet.

*Docent:* Nou, als het zo ligt. Laten we nog eens opnieuw beginnen. Kun je je voorstellen dat jullie allemaal tien gulden zakgeld per week extra krijgen. En jullie gaan hier op de hoek bij de snackbar .....

In de bovenstaande les wil de docent zijn uitleg in de voorafgaande les herhalen. Daarbij spreekt hij de leerlingen toe in vaktaal. Zijn taalgebruik is abstract. Hij definieert en verklaart vaktermen met behulp van andere vaktermen (regel 11 t/m 13, 15 en 16, 21 en 22, 33 en 34). Misschien benadrukt de docent ook de betekenis van de begrippen, bijvoorbeeld door kort te pauzeren voor een belangrijke term of door de vakbegrippen met nadruk uit te spreken. Verder tekent hij een grafiek op het bord als ondersteuning bij de uitleg. Maar de uitleg heeft geen succes. De docent moet opnieuw beginnen. Hij probeert het dan in thuistaal (regel 52 t/m 54).

Bij het begin van de les wordt al duidelijk dat leerlingen moeite hebben met de vaktaal. Een leerling weet enkele woorden te reproduceren, maar kan de verbanden tussen deze begrippen niet aangeven (regel 3 en 4). De docent houdt in zijn uitleg geen rekening met dit probleem. Hij stelt zich ten doel om het verband tussen de bestedingen en het nationale inkomen nog eens uit te leggen en veronderstelt daarbij dat leerlingen deze vaktermen al kennen. De enige vakterm die hij nog eens wil uitleggen, is het multipliereffect (regel 2, 11 t/m 13, 31, 43 en 44). Hij legt het multipliereffect uit met behulp van andere vaktermen. Ook de grafiek bevat alleen maar vaktermen.

De docent in voorbeeld 3 gebruikt vrij lange monologen om de leerinhouden te verduidelijken. Er is sprake van eenrichtingverkeer. Daarbij hebben de leerlingen weinig kans om aan te geven dat ze deze manier van uitleg niet kunnen begrijpen. De Hannie uit het lesprotocol lijkt (regel 44) op iemand die in een geheel vreemde taal is toegesproken en daarna in helder Nederlands gevraagd wordt of er nog onduidelijkheden zijn. Het gebruik van vaktaal kan er toe leiden dat leerlingen geen kans zien om vragen te formuleren. Ze beheersen de taal niet die de docent spreekt.

In het lesprotocol in voorbeeld 3 richten de leerlingen zich op het maken van goede aantekeningen. Daarover kunnen ze wel vragen en opmerkingen maken (regel 18 en 19, 26, 28 en 29, 35 t/m 40, 42). Deze vragen en opmerkingen storen de docent bij zijn uitleg (regel 19 en 20, 27, 30, 41, 43). Met evenveel recht kan gezegd worden dat de docent met zijn uitleg de leerlingen stoort bij het maken van aantekeningen. Vaak zijn aantekeningen in situaties als deze de strohalm waaraan leerlingen zich vastgrijpen. Van hen wordt immers verwacht dat ze op een proefwerk of schriftelijke overhoring de leerstof kunnen reproduceren en toepassen.

Leerlingen kunnen thuis de aantekeningen nog eens rustig bekijken. En ze kunnen de aantekeningen leren, ook zonder ze te begrijpen. Dat maakt het hen mogelijk om op een proefwerk toch nog enkele reproductieve vragen goed te beantwoorden.

Het lesverloop heeft als resultaat dat de docent nauwelijks vragen krijgt over zijn uitleg. Leerlingen kunnen pas vragen stellen over de uitleg als deze tenminste voor een deel duidelijk is. In bovenstaand lesprotocol is dat niet het geval (regel 43 t/m 51). Overigens krijgt de docent voortdurend signalen dat zijn leerlingen het niet begrijpen. Hij toetst deze signalen ook (regel 44 en volgende) en komt tot de conclusie dat hij opnieuw moet beginnen. Daarmee heeft deze les een goede afloop. Teveel lessen eindigen zonder een reactie van leerlingen wanneer de docent vraagt: 'Zijn er nog vragen?' Het komt ook te vaak voor dat leerlingen moedeloos worden en geen vragen meer stellen omdat ze denken: 'Ik leer het toch nooit.' Een gebrek aan reacties van leerlingen kan wijzen op een te vroeg gebruik van vaktaal in de lessen.

In voorbeeld 3 legt de docent verbanden uit met behulp van vaktermen die niet in de thuistaal van leerlingen voorkomen.

Maar vaak komen in de les of in het boek vaktermen voor die leerlingen ook in hun thuistaal gebruiken. Het verschil in betekenis tussen de vaktermen in thuistaal en in vaktaal is de oorzaak van veel voorkomende misinterpretaties in economielessen. Een economiedocent vraagt bij een statistisch overzicht bijvoorbeeld aan de leerlingen: 'Hoe groot was de consumptie van koelkasten?' Het antwoord kan zijn: 'Ik weet niet hoeveel etenswaren de mensen in die koelkasten bewaren.' Om zo'n antwoord zal wel gelachen worden. Maar het duidt op een interpretatie van een vakterm vanuit de thuistaal.

Misinterpretaties van de betekenis van vaktermen blijken vaak duidelijk uit de antwoorden op toetsvragen. Veel leerlingen willen iedere vraag hoe dan ook beantwoorden en verzinnen bijgevolg de fraaiste antwoorden. Vaak wijzen deze antwoorden op een interpretatie van vaktaal vanuit het referentiekader van de thuistaal. Het nakijken van een toets levert al gauw een fraaie bloemlezing van deze misinterpretaties op. Dat geldt vooral voor toetsvragen waarbij leerlingen de betekenis van een begrip moeten reproduceren. In voorbeeld 4 staan enkele misinterpretaties.

#### Voorbeeld 4

- 1 Geef aan of de volgende personen produceren en verklaar bij elk je antwoord: 1 huisarts; 2 Albert Heyn; 3 iemand die de auto in zijn vrije tijd repareert.  
(Antwoord: 1 Nee, want hij maakt geen spullen. 2 Nee, want zij verkopen alleen maar. 3 Nee, want hij krijgt er geen geld voor.)
- 2 Geef commentaar op de stelling 'We leven in een verschrikkelijke consumptiemaatschappij.'  
(Antwoord: Dat vind ik niet zo verschrikkelijk, dat we ontzettend veel en luxe eten, meer dan we eigenlijk op kunnen.)

#### 3 Wat wordt verstaan onder:

- gespannen arbeidsmarkt;  
(Antwoord: ... dat werklozen denken dat ze een baan kunnen krijgen.)
- harde valuta;  
(Antwoord: ... alle munten, de geldstukken dus.)
- lopende rekening;  
(Antwoord: ... het heen en weer gaan van geld naar het buitenland en terug.)
- marktaandeel;  
(Antwoord: ... hoe groot de plaats van een koopman op de markt is.)
- oorspronkelijk inkomen;  
(Antwoord: ... het allereerste inkomen dat iemand ooit verdiende.)
- prijscompensatie;  
(Antwoord: ... een moeilijk woord voor korting voor contante betaling.)
- prijsgevoelig;  
(Antwoord: ... mensen die in de supermarkt altijd alle prijzen met elkaar vergelijken.)
- sociale partners.  
(Antwoord: ... mensen die heel sociaal met elkaar samenwerken.)

Leerlingen geven de in voorbeeld 4 genoemde antwoorden niet als ze de stof begrijpen. Ze geven dit soort antwoorden ook niet als ze de samenvattingen en begrippen uit hun boek of de aantekeningen uit hun hoofd hebben geleerd. De aard van hun antwoorden duidt er niet alleen op dat ze de stof niet hebben geleerd, maar ook dat ze denken in thuistaal. Een regelmatige en grondige analyse van de antwoorden op toetsvragen kan een docent veel informatie geven over de effectiviteit van het onderwijsleerproces vóór de toets. Het geeft ook inzicht in de mate waarin de thuistaal van leerlingen een probleem oplevert in de economielessen.

De verschillen tussen thuistaal en vaktaal leiden tot veel verwarring bij de interpretatie van de uitleg door docenten, van teksten en vragen in leerboeken en van toetsvragen. In de volgende paragrafen bespreken we de introductie van vaktaal als thuistaal het referentiekader van de leerlingen vormt. In paragraaf 3.4 gaan we in op een eerste introductie van het vak economie.

### 3.4 De introductie van vaktaal: aandachtselectie.

Het boek 'Kiezen en delen'<sup>2</sup> introduceert het vak economie als volgt: 'Waar economie over gaat, leer je alleen door er eerst een tijd mee bezig te zijn. Dit is dan ook de reden dat dit boek niet begint met allerlei definitives van wat economie is en dergelijke. Als je dat wilt weten moet je in het laatste hoofdstuk kijken. We

<sup>2</sup> Van Dijk/Hoovers/Morev/Timmer: Kiezen en delen. Basisboek, deel 1. Wolters Noordhoff. Groningen, 1988, biz 13

beginnen daarom ook met een praktijkgeval van een gezin in financiële moeilijkheden.<sup>3</sup>

Veel docenten voelen zich ongemakkelijk bij een dergelijke benadering. Ze vinden dat eerst iets gezegd moet worden over de invalshoek van waaruit de samenleving bij het vak economie wordt bestudeerd. Daarom beginnen veel leerboeken met de uitleg van deze economische invalshoek. Ze beginnen bijvoorbeeld met een tekst over de onbeperkte hoeveelheid behoeften, die mensen in principe hebben. Een andere tekst gaat over de beperktheid van de middelen om in deze behoeften te voorzien. Aanvankelijk wordt dit toegelicht met behulp van voorbeelden die voor leerlingen herkenbaar zijn. Maar al snel vallen termen als schaarste, prioriteiten, welvaart en dergelijke. Deze termen worden met elkaar in verband gebracht. Met behulp van vaktaal legt men zo uit wat er met de begrippen 'economie' en 'economisch' wordt bedoeld. Deze uitleg vormt, vaak impliciet, ook de verantwoording van de afbakening van inhouden in de volgende hoofdstukken.

De bovenstaande aanpak is problematisch. 'De economische invalshoek' wordt uitgelegd met vaktaal. In de hogere klassen van het voortgezet onderwijs hebben leerlingen misschien niet al teveel moeite met deze abstracte benadering. Maar het is niet waarschijnlijk dat leerlingen in de eerste economielessen begrijpen dat het hier gaat om een benadering van waaruit de samenleving wordt onderzocht. Economen bekijken de werkelijkheid vanuit hun eigen invalshoek. Bij andere vakken wordt die werkelijkheid vanuit andere invalshoeken bestudeerd. Leerlingen kennen ieder voor zich een bepaald deel van de werkelijkheid. Maar in eerste instantie hebben ze niet geleerd om die werkelijkheid door een economische bril te bekijken. Het is daarom nodig om de aandacht van leerlingen te vestigen op een economische benadering van de werkelijkheid.

In hoofdstuk 2 schreven we meer over de introductie van een nieuw thema. We pleitten daar voor een introductie die motiverend is en een oriëntatie vormt voor leerling en docent. Neem aan dat een docent de eerste les economie verzorgt in een mavo-klas. Hij introduceert een nieuw thema voor leerlingen. Tegelijkertijd introduceert hij het vak economie. In voorbeeld 5 hierna begint deze docent met een gesprek over zakgeld.<sup>3</sup>

### Voorbeeld 5

*Docent:* De eerste les economie, dat gaat over zakgeld. Vandaag gaan we het dus hebben over zakgeld. Nu zou ik van jullie eigenlijk eens willen horen hoe jullie daar tegen aankijken, wat je ervan vindt en hoe je erover denkt.

...

5 Wat vind je ervan? Wat denk je ervan?

Ja ...

<sup>3</sup> Dit voorbeeld is een enigszins bewerkte versie van een deel van een lesprotocol van het CPS: Didactische Werkvormen. Nascholingscursus didactiek mavo-economie. CPS, Hoevelaken, 1982.

*Leerling:* Nou eh ... zakgeld vind ik wel goed want dan kan je iets voor je eigen kopen voor ... eh ... als je iets nodig hebt. Mag je zelf uitgeven en hoef je niet aan je moeder te vragen, dan heb jezelf zakgeld. Dus kun je er iets voor kopen. Het is niet leuk om alles te vragen.

10 *Docent:* Jacques die zegt: 'Dat mag je zelf uitgeven. Hoef ik niet aan mijn moeder te vragen.'

...

15 Ja ... iemand die er iets anders van wil zeggen?

...

20 Marcel ...

*Leerling:* Je kan bijvoorbeeld zelf sparen als je wat wilt hebben. Nou, dan ... als je ergens voor aan 't sparen bent, nou dan kun je iets bezuinigen van je eigen en dan kan je zelf kopen.

20 *Docent:* Ja.

*Leerling:* Dan heb je er veel plezier in. Dan ben je er veel zuiniger op, als je wat van je eigen geld koopt.

*Docent:* Het was net Jacques die zei: 'Nou, dan kun je wat voor jezelf kopen.' En nou zegt Marcel: 'Ja maar, dan kun je sparen en als je gespaard hebt, dan koop je iets voor jezelf en 25 dan is het ook echt helemaal voor jezelf.'

...  
Misschien zijn er nog andere dingen die je erover zou kunnen zeggen. Wat vind je ervan ... van zakgeld?

*Leerling:* Het is wel gemakkelijk.

30 *Docent:* Ja.

...

Is dat alles wat ervan te zeggen is, denken jullie?

*Leerling:* Wat moet je ervan vertellen?

*Docent:* Je mag erover vertellen wat je zelf wilt, 't is niet goed of fout. Je mag gewoon 35 zeggen wat je wilt. Ik denk dat de meesten van jullie wel zakgeld hebben.

Er is instemmend gemompel.

*Docent:* Sylvia, wou jij er iets van zeggen?

*Leerling:* Ja, ik vind het wel handig als je zakgeld hebt.

*Docent:* Hoozo?

40 *Leerling:* Nou, eh ... als je net zoals Marcel zei, dan kan je sparen, misschien voor later als je een auto wil of zo, ja ...

Een aantal leerlingen lachen.

*Docent:* Ja, Sylvia die zegt: 'Dus je kunt 't eigenlijk ... 't is wel gemakkelijk, je kunt het voor later, hè ... gebruiken.'

45 *Leerling:* Ja.

*Docent:* Ja.

*Leerling:* Ook bijvoorbeeld als je met de familie op vakantie wil, of als je met iemand op vakantie wil, dat je daar dan ook voor spaart.

kelijkheid wordt bestudeerd. De juiste taal om een en ander te verwoorden ontbreekt hen dan nog. Veel docenten introduceren daarom al snel vaktaal in de klas. In paragraaf 3.5 gaan we in op de vraag hoe leerlingen zich economische begrippen kunnen eigen maken.

### 3.5 De introductie van vaktaal: begripsvorming

#### 3.5.1 Vaktermen die in thuistaal voorkomen

Economische begrippen hebben in thuistaal veelal een andere betekenis dan in vaktaal. In paragraaf 3.2 staat een aantal van deze verschillen. Kenmerkend voor thuistaal is dat men zich geen zorgen maakt over de betekenis van de begrippen. Vaak hebben mensen verschillende voorstellingen bij hetzelfde begrip. Kenmerkend voor vaktaal is dat de inhoud van begrippen nauwkeurig wordt afgebakend. Een docent kan bij de introductie van een vakterm die ook in thuistaal voorkomt, beginnen met de afbakening van de inhoud ervan. De voorstellingen die leerlingen bij het begrip zakgeld hebben, zijn daarbij het uitgangspunt in het volgende onderwijsgesprek.<sup>5</sup>

#### Voorbeeld 6

*Docent:* We gaan het nu hebben over wat zakgeld eigenlijk is. Ik zou jullie willen zeggen: 'Wat is zakgeld, wat is dat?'

*Leerling:* Geld waar je zelf dingen mee kan kopen, wat je zelf wilt hebben.

*Docent:* Is er iemand die ... ja ... Daniël.

5 *Leerling:* Eh, ... geld dat je van je ouders krijgt. Daar kan je zelf mee doen wat je wil. Je kan het opsparen als ze later jarig zijn of zo om cadeautjes te kopen.

*Docent:* Christien, had jij ook nog iets?

*Leerling:* Eh, ja, ongeveer hetzelfde als Daniël. Je krijgt het om zelf uit te geven. Drinken op school te kopen of zo. En als iemand jarig is een dingetje te kopen.

10 *Docent:* Ja. Dus dingen die je zelf kunt kopen. Ja? Eh, mee eens jullie?

Er is instemmend gemompel in de klas.

*Docent:* Wat voor dingen zou je ermee kunnen kopen? Rianne?

*Leerling:* Patat.

*Docent:* Patat. Willy?

15 *Leerling:* Spullen voor school.

*Docent:* Spullen voor school ...

Sommige leerlingen lachen. Een leerling mompelt: 'zonde van je zakgeld.'

<sup>5</sup> Dit voorbeeld is een enigszins bewerkte versie van een deel van een lesprotocol van het CPS: Didactische Werkvormen. Nascholingscursus didactiek mavo-economie. CPS. Hoevelaken, 1982

In voorbeeld 5 introduceert de docent het thema zakgeld. Daarbij stelt hij de leerlingen een aantal open vragen (regel 5, 27 en 28, 32, 37). De docent geeft de leerlingen de kans om daarbij na te denken en om toe te lichten wat ze precies bedoelen (regel 20, 30, 39, 46). Op deze wijze bepalen de leerlingen het verloop van het gesprek. De leerlingen zijn niet helemaal zeker van wat er van hen wordt verwacht. De docent moet zijn bedoeling expliciet uitleggen (regel 34 en 35). De docent beperkt zich tot de begeleiding van het gesprek en de bewaking van de kwaliteit van het gesprek. Daartoe vat hij af en toe de opmerkingen van de leerlingen samen (regel 11 en 12, 23 t/m 25, 43 en 44). Het gesprek is een voorbeeld van een klassengesprek en is naar onze mening heel geschikt om nieuwe thema's te introduceren. De leerlingen dragen aan wat ze al van het thema weten of wat hun ervaringen ermee zijn. Het gaat om meningen en ervaringen van uiteenlopende aard. De docent krijgt op deze wijze informatie over de beginsituatie van de leerlingen. Tegelijkertijd geven de leerlingen voorbeelden die de docent later in de lessen kan gebruiken.

Een klassengesprek over een bij het vak economie passend onderwerp is nog niet economisch van aard. In voorbeeld 5 stuurt de docent voorzichtig in deze richting. Dat doet hij in de eerste plaats door de onderwerpskeuze. Hij stuurt het gesprek ook door in zijn samenvattingen bepaalde informatie buiten beschouwing te laten. De docent had in regel 11 en 12 ook kunnen benadrukken dat Jacques het niet leuk vindt om voor al zijn uitgaven toestemming aan zijn moeder te vragen. In regel 23 t/m 25 had hij de mening naar voren kunnen halen van de vorige leerling (regel 21 en 22) over het plezier van sparen. Daarmee is de kans groot dat het gesprek andere richtingen opgaat, bijvoorbeeld in de richting van de rol die zakgeld speelt in de relatie tussen leerlingen en ouders. In voorbeeld 5 vestigt de docent de aandacht van leerlingen echter op de meer economisch aspecten rond het thema 'zakgeld'. Door aandachtselectie kunnen leerlingen langzamerhand intuïtief gaan aanvoelen wat wel en wat niet bij economie hoort.

In een klassengesprek kan de docent de werkelijkheid het klaslokaal binnen halen, zoals de leerlingen deze ervaren. Het gebruik van films is een andere mogelijkheid om leerlingen met de werkelijkheid te confronteren. Maar ook dan geldt: het leven van alledag is nooit alleen maar economisch. En bij films zullen leerlingen vooral waarnemen op basis van hun eigen ervaring en belangstelling. Het economische is voor hun niet altijd relevant. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld letten op de kleding, de achtergrondmuziek of de relaties tussen personen in de film. In de klas zal de docent de aandacht moeten vestigen op de economische aspecten van de film. Een mogelijkheid daartoe is het geven van een kijkopdracht bij het vertonen van de film.<sup>4</sup>

Een tekst over een alledaagse gebeurtenis, een klassengesprek, een film zijn middelen om de aandacht van leerlingen te vestigen op economische verschijnselen. Zo kunnen leerlingen intuïtief gaan aanvoelen hoe bij het vak economie de wer-

<sup>4</sup> Zie onder meer: Huitema en Peters: Economie op video. Videoboek, delen 1 t/m 3. Malmberg. Den Bosch, 1989/1990

In voorbeeld 6 stelt de docent zich ten doel om het begrip zakgeld te definiëren als bestedingscategorie. Hij vraagt niet naar de inkomensvormen waaruit zakgeld bestaat. Hij vraagt wat je ervoor kunt kopen (regel 10, 12, 24, 33, 45). Hij gaat niet in op de opmerkingen over sparen of de omvang van het zakgeld (regel 7, 24, 31, 41). De docent wil de leerlingen laten ontdekken welke uitgaven wel van het zakgeld en welke uitgaven niet van het zakgeld worden betaald. De leerlingen komen al snel op het idee dat het om persoonlijke uitgaven gaat waarbij sprake is van bestedingsvrijheid (regel 3, 5 en 6, 8 en 9). Als één van de leerlingen schoolbenodigdheden noemt, controleert de docent of deze leerling dit begrijpt (regel 18). Als de leerlingen zelf niet op het idee komen dat van zakgeld kleinere uitgaven worden betaald, noemt de docent zelf een aantal voorbeelden (regel 26 en 27, 31). De leerlingen voelen aan dat er iets niet klopt (regel 30, 36 en 37, 39 en 40). Zo'n situatie kan gekenschetst worden als taalmoed: de leerlingen voelen dat hun taal niet toereikend is om een probleem op te lossen. De docent heeft in deze situatie bereikt dat de leerlingen nadenken over het probleem. Maar ze komen er niet uit. De docent stuurt het gesprek daarna in de richting van de door hem gewenste oplossing (regel 44 en 45).

Het lesprotocol in voorbeeld 6 geeft aan hoe een economiedocent een begrip uit de thuistaal kan ombuigen tot een vakterm. Kenmerkend voor deze methode is dat de docent gebruik maakt van de voorstellingen die leerlingen van het begrip hebben. Hij laat de leerlingen ontdekken dat een betere afbakening van het begrip nodig is. Daarmee krijgt het begrip zakgeld meer het karakter van vaktaal.

### 3.5.2 Vaktermen die niet in thuistaal voorkomen

Bij economische begrippen die in thuistaal voorkomen, kunnen leerlingen zich meestal wel een voorstelling maken. Bij andere economische begrippen lukt dat vaak niet. Een onderwijsleergesprek dat gericht is op de afbakening van zo'n begrip, heeft dan nog geen zin. De docent zal er eerst voor moeten zorgen dat leerlingen zich iets voorstellen bij de nieuwe vakterm. Voorbeeld 7 heeft dit als doel. Het voorbeeld is afkomstig uit 'Economisch bekeken', een methode die bestemd is voor de basisvorming.<sup>6</sup> Het gaat hier om de introductie van de begrippen col-lectieve voorziening en overheid.

#### Voorbeeld 7

##### *De straat*

Kees is zijn uitzicht op de straat kwijt. Er staan vlak voor zijn raam steeds auto's geparkeerd. Op een dag breekt hij de straat voor zijn huis op en legt daar een tuintje aan. Hij maakt er iets moois van: een slingerpad van sierstenen, een vijvertje in het midden en veel planten en bloemen.

<sup>6</sup> VSLPC en SLO: Economisch bekeken. Leerlingenboek, deel 1. Malmberg, Den Bosch, 1992, blz. 106 en 107

- Docent:* Spullen voor school, koop je die van zakgeld?  
*Leerling:* Nou, sommige dingen weer wel. Maar ik hoef dat niet. Gelukkig niet.  
 20 *Docent:* Dus eh ... nou, hoe zit dat dan? Zakgeld ... dat eh, sommige kinderen kopen er spullen van voor school.  
*Leerling:* Ja, als de ouders het niet zo goed hebben, dan geven ze geeneens zakgeld aan kinderen, dan moeten ze thuis zelf rondkomen die week.  
*Docent:* Ja, ... eh ... geen andere dingen die je ervoor kunt kopen, van zakgeld?  
 25 *Leerling:* Cadeautjes, snoep. Misschien een boek of zo.  
*Docent:* Cadeautjes, snoep, een boek. Eh, ja, ik kan ook wel wat anders noemen. Eh ... nou ... hierzo, een videorecordet.

Een aantal leerlingen praten tegelijk. Ze zijn onverstaanbaar.

- Docent:* Wat zeg je? Even niet door elkaar. Jolanda?  
*Leerling:* Daar moet je voor sparen.  
 30 *Docent:* Daar moet je voor sparen. Ja, nog iets anders? Bijvoorbeeld ... een zeilboot?

Er is geroezemoes in de klas.

- Docent:* Koop je dat van je zakgeld?  
*Leerling:* Nee.  
 35 *Docent:* Wie zei er nee? Marco, waarom niet?  
*Leerling:* Je gaat toch niet van je zakgeld kopen wat je in de week krijgt? Je gaat toch niet een zeilboot kopen van je zakgeld?  
*Docent:* Waarom niet?

Er is geroezemoes in de klas.

- 40 *Leerling:* Je krijgt toch geen miljoen per dag?  
*Docent:* Ja, even niet door elkaar. Mirjam.  
*Leerling:* Ik zei, het ligt eraan hoe groot die zeilboot is. Je kunt er zo een kopen en je kunt er een voor volwassenen kopen.  
*Docent:* Ja, maar ik denk aan een echte, aan een heel echte zeilboot die een hoop geld kost.  
 45 Ja, zakgeld is dat iets waar je gróte dingen voor koopt?  
*Leerling:* Nee, kleine dingetjes.

Het begrip zakgeld behoort tot de thuistaal van leerlingen. Tegelijkertijd vormt het één van de vier bestedingscategorieën bij het onderwerp gezinsadministratie uit het mavo c/d-programma. Bij dit onderwerp wordt zakgeld beschouwd als de kleine persoonlijke uitgaven van gezinsleden. De aanschaf van duurzame gebruiksartikelen hoort in deze indeling bij de incidentele uitgaven. Bij het onderwerp gezinsadministratie is een afbakening van de inhoud van het begrip zakgeld gewenst. Leerlingen komen vanuit hun thuistaal niet spontaan tot zo'n afbakening. Daarom is een klasgesprek minder geschikt voor dit doel. Een onderwijsleergesprek waarbij de docent het gesprek voortdurend bijstuurt in de door hem gewenste richting, is beter geschikt.





- 1 Bekijk de foto.
  - a Waarvoor wordt de straat gebruikt? Noem drie voorbeelden.
  - b Wie mogen de straat gebruiken?

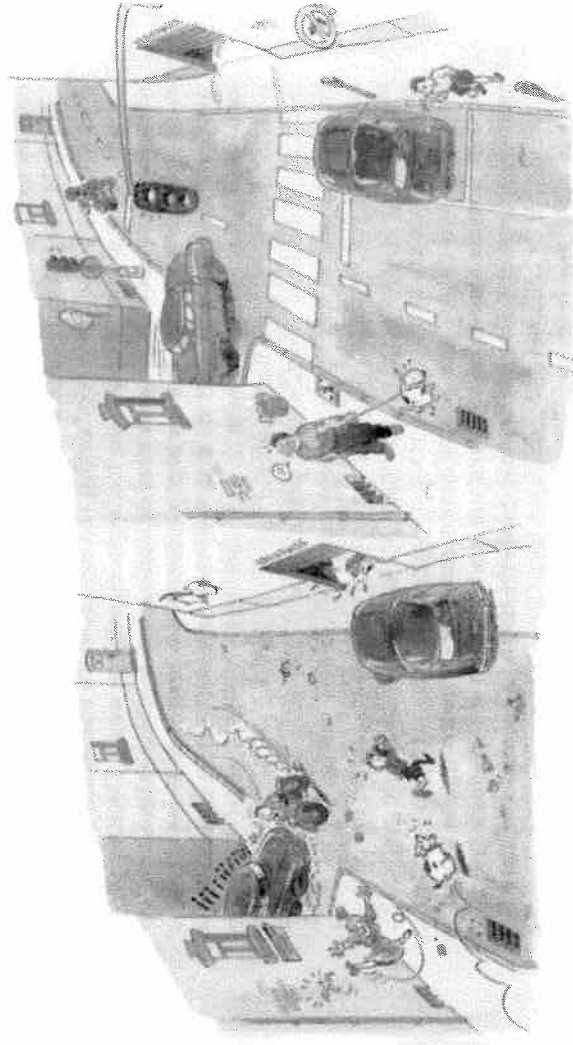
Sommige mensen vinden het tuintje van Kees een verbetering van de straat. Andere mensen vinden dat niet.

- 2 Noem drie voorbeelden van mensen die de straat niet meer kunnen gebruiken nu Kees daar een tuintje heeft aangelegd.

Iedereen mag de straat gebruiken om er te lopen, te winkelen, te fietsen enzovoorts. Zo zijn er meer dingen die iedereen mag gebruiken. Dat soort dingen noemen we *collectieve voorzieningen*. De straat is dus een collectieve voorziening.



- 3 Op de foto staat een klimrek. Hebben de ouders van de spelende kinderen dat klimrek gekocht? Leg je antwoord uit.  
Een speelplaats is ook een collectieve voorziening. Alle kinderen mogen er spelen. Maar omdat alle kinderen op de speelplaats mogen spelen, kopen de ouders niet zelf het klimrek. Daarom zorgt de *overheid* voor het klimrek op een speelplaats. De overheid zorgt voor alle collectieve voorzieningen.  
Collectieve voorzieningen zijn vaak duur. Daarom vraagt de overheid er soms geld voor. Ze vraagt bijvoorbeeld entreegeld voor het museum. Maar de overheid vraagt nooit zoveel geld dat ze er winst op maakt.  
Voor het gebruik van de straat en van een speelplaats hoeven we niets te betalen. Het is niet te doen om aan elke gebruiker apart geld te vragen.



- 4 Bekijk de linker tekening.  
Noem vier dingen die hier mis gaan.

In huis maken je ouders meestal uit wat mag en wat niet mag. En soms maak je zelf uit wat mag en wat niet. Maar je moet daarbij steeds rekening houden met anderen. Op straat is dat ook zo.

- 5 Bekijk de rechter tekening.  
Alles gaat hier veel beter dan in de tekening links.  
Waardoor komt dat? Schrijf vier dingen op.

De overheid geeft regels zodat mensen de straat goed gebruiken. Zo regelt de overheid het gebruik van alle collectieve voorzieningen.

In voorbeeld 7 wordt het begrip collectieve voorziening als volgt gedefinieerd: 'Iedereen mag de straat gebruiken om er te lopen, te winkelen, te fietsen enzovoorts. Zo zijn er meer dingen die iedereen mag gebruiken. Dat soort dingen noemen we collectieve voorzieningen.' De definitie is niet nauwkeurig. De woorden 'iedereen' en 'dat soort dingen' maken het tot een in thuishaal geformuleerde definitie. Het doel is kennelijk niet dat leerlingen een nauwkeurige definitie van het begrip collectieve voorziening kennen: een definitie waarin de afbakening van de betekenis van het begrip is opgenomen. Het doel is dat leerlingen een beeld krijgen van de essentie van dit begrip. Naar onze mening zijn er weinig andere mogelijkheden. Andere doelstellingen zullen problemen opleveren bij begrippen als deze als leerlingen zich er geen voorstelling van kunnen maken.

Voorbeeld 7 begint met een concreet voorbeeld van een collectieve voorziening: de straat. Vraag 1 en 2 zijn voorbeelden van een gebonden oriëntatievraag. Dergelijke vragen gaan over dingen die leerlingen eigenlijk al weten. Door het studerende karakter van de vragen oriënteren de leerlingen zich echter op het vervolg, in dit geval de introductie van het begrip collectieve voorziening. Vraag 1 en 2 wijzen leerlingen op één aspect: de straat is er voor collectief gebruik en niet voor individueel gebruik. De situatie in de tekst voor deze vragen, de aanleg van een siertuintje op straat, geeft hier een beeld van. En daarmee is een essentieel kenmerk van collectieve voorzieningen geïntroduceerd. Het lesmateriaal in voorbeeld 7 gaat daarna niet verder met een nadere afbakening van het begrip. Bij vraag 3, ook een voorbeeld van een gebonden oriëntatievraag, gaat het om de introductie van de overheid. Veel leerlingen hebben geen beeld van de overheid. Het is voor hen een abstractie. Bij vraag 3 worden leerlingen gewezen op het feit dat mensen wel dingen voor zichzelf kopen, maar dat dit anders ligt bij dingen die voor iedereen bestemd zijn: je kunt wel een klimrek in een speelpark kopen, maar het gebeurt niet. De tekst na vraag 3 beperkt zich tot de constatering dat de overheid voor de collectieve voorzieningen zorgt. Er volgen nog meer voorbeelden van wat de overheid doet. Het gaat om voorbeelden waarbij leerlingen zich iets kunnen voorstellen. Maar van een nauwkeurige definitie van het begrip overheid is (nog) geen sprake. Er wordt niet uitgelegd wie of wat de overheid is.

In de methode waaruit het bovenstaande lesmateriaal afkomstig is, staan in een werkboek vragen die testen of leerlingen zich een juist beeld hebben gevormd van het begrip collectieve voorziening. Maar ook hier volgt geen nauwkeurige omschrijving in vaktaal. Dat hoeft ook nog niet. Bij de introductie van een begrip is de eerste zorg dat leerlingen zich een juiste voorstelling maken bij dat begrip. Daarvoor zijn heldere voorbeelden nodig. Nadat leerlingen een goed beeld hebben van het begrip, kan in de les en in lesmateriaal over een betere afbakening van het begrip worden gepraat. Dat was het doel van het onderwijsgesprek in voorbeeld 6.

### 3.5.3 Abstractie vaktermen

Voorbeeld 6 en 7 gaan over een introductie van vaktermen die hun betekenis ontlenen aan concrete gebeurtenissen, personen en situaties. De terminologie is nog niet abstract. Maar in vaktaal wil men economische verschijnselen beschrijven en verklaren. Dat vereist vaak een abstractere definiëring van de vaktermen. Voorbeeld 8 hierna bevat een dergelijke beschrijving van economische verschijnselen bij het thema werkloosheid.

Neem aan dat voorbeeld 8 afkomstig is uit een leerboek voor havo. We nemen aan dat in dit leerboek 'het aanbod van arbeid' eerder is geïntroduceerd. Daarbij is uitgelegd dat het aanbod van arbeid wordt bepaald door de omvang van de beroepsbevolking, dat wil zeggen alle mensen die arbeid verrichten of arbeid wensen en kunnen verrichten waarmee een inkomen wordt verworven. Verder is uitgelegd dat het aanbod van arbeid wordt omgerekend in arbeidsjaren.

#### Voorbeeld 8

Nederland kende in de jaren zestig nauwelijks werkloosheid. De vraag naar arbeid was groter dan het aanbod van arbeid. Economen spreken in zo'n situatie van een gespannen arbeidsmarkt. Tot de vraag naar arbeid rekent men alle arbeidsplaatsen, inclusief de openstaande vacatures, omgerekend tot arbeidsjaren.

5 In de zeventiger jaren volgde een omslag. De vraag naar arbeid daalde en het aanbod steeg. Deze ontwikkeling zette zich in het begin van de jaren tachtig in versterkte mate door. Er was een ruime arbeidsmarkt.

10 In de tweede helft van de jaren tachtig veranderde de situatie op de arbeidsmarkt opnieuw. De vraag naar arbeid steeg sneller dan het aanbod. Dit leidde echter nog niet tot een situatie van volledige werkgelegenheid. Bij volledige werkgelegenheid zijn de vraag en het aanbod op de arbeidsmarkt aan elkaar gelijk.

*Vraag:*

In een land met een ruime arbeidsmarkt streeft de overheid naar een stijging van de investeringen.

a Welk gevolg heeft een stijging van de investeringen voor de vraag naar arbeid?

b Welk gevolg heeft een stijging van de investeringen voor het aanbod van arbeid?

c Welk gevolg heeft een stijging van de investeringen voor de situatie op de arbeidsmarkt?

d Welk gevolg heeft arbeidstijdverkorting (bijvoorbeeld in de vorm van extra vrije dagen) voor de vraag naar arbeid?

Voor de beantwoording van de vraag in voorbeeld 8 maakt de visie op de relatie tussen investeringen en werkgelegenheid, volgens keynesiaanse lijnen via het effect op de effectieve vraag of volgens klassieke lijnen via het effect op de capaciteit, geen verschil. Bij deze vraag horen de leerlingen de volgende antwoorden te geven:

- a stijgt;
- b blijft gelijk;
- c de werkgelegenheid stijgt;
- d blijft gelijk.

De vraag in voorbeeld 8 is voor kritiek vatbaar. De antwoorden gelden alleen onder bepaalde veronderstellingen, zoals de veronderstelling dat de beloning per arbeidsuur gelijk blijft. Leerboeken en docenten geven meestal de nodige aandacht aan het probleem dat economische argumenten alleen opgaan bij bepaalde veronderstellingen over de werkelijkheid. Naar onze mening is de abstracte definiëring van de begrippen in voorbeeld 8 zeker zo 'n groot probleem.

Neem aan dat leerlingen nog in thuistaal denken. Ze lopen dan in de eerste plaats het risico dat ze de begrippen vraag naar arbeid en aanbod van arbeid verwisselen: een werkloze zoekt immers werk en een werkgever biedt werk aan. Maar de tekst in voorbeeld 8 voorkomt wellicht dat veel leerlingen deze fout maken.

De kans op fouten bij leerlingen die in thuistaal denken blijft echter groot. In thuistaal denkt men bij de vraag naar arbeid vaak alleen aan de vacatures. Het aanbod van arbeid vat men dan op als het aantal werklozen dat werk zoekt. De consequentie van deze opvatting is dat bij volledige werkgelegenheid iedereen werk heeft. In voorbeeld 8 wordt deze opvatting alleen ontkracht door het woordje 'inclusief' (regel 3), een woord dat weinig betekenis heeft voor leerlingen die niet gewend zijn om nauwkeurig te lezen en in thuistaal denken. Deze leerlingen zullen daarom de volgende antwoorden geven:

- a stijgt;
- b daalt;
- c de werkgelegenheid stijgt;
- d stijgt.

Het is ook mogelijk dat de leerlingen het woordje 'inclusief' wel begrijpen maar zich geen voorstelling kunnen maken bij de zinsnede 'omgerekend tot arbeidsjaren' (regel 4). Dan vatten ze de vraag naar arbeid op als de optelsom van de mensen die werk hebben en de openstaande vacatures. Het aanbod van arbeid bestaat dan uit de mensen die werk hebben en de mensen die geen werk hebben, maar wel kunnen en willen werken. Bij deze voorstelling van zaken geven leerlingen de volgende antwoorden:

- a stijgt;
- b blijft gelijk;
- c de werkgelegenheid stijgt;
- d stijgt.

Deze antwoorden duiden erop dat leerlingen nog steeds concreet denken. Ze denken aan mensen bij de verschillende begrippen. In voorbeeld 8 worden de begrippen echter abstract gedefinieerd. Door de omrekening in arbeidsjaren is het niet meer mogelijk om aan aantallen mensen te denken. Het beeld van leerlingen bij deze begrippen – bijvoorbeeld: die mensen horen wel bij de vraag naar arbeid en die mensen niet – gaat niet meer op.

Voorbeeld 8 toont aan hoe belangrijk het is om in de lessen bijzondere aandacht

te besteden aan die aspecten van een begrip, die verhinderen dat men zich er een concrete voorstelling van kan maken. Zo kan een docent ingaan op de consequenties van de omrekening in arbeidsjaren, bijvoorbeeld met een rekenvoorbeeld. Hij kan ook ingaan op de voorstellingen die leerlingen hebben bij het begrip 'vraag naar arbeid'. De docent kan bijvoorbeeld eerst vragen wie of wat er volgens de leerlingen bijhoort. Daarna kan hij vragen wat er gebeurt met de vraag naar arbeid als er geen behoefte meer is aan part-timers. De stap naar de abstractie 'omgerekend in arbeidsjaren' is daarna kleiner.

In vaktaal komen veel meer van deze abstract gedefinieerde begrippen voor. Maar steeds geldt dat deze begrippen hun betekenis ontlenuen aan de werkelijkheid. Ze worden abstract doordat geabstraheerd wordt van situaties en personen uit de werkelijkheid. Zo wordt bij het begrip reëel inkomen geabstraheerd van prijsstijgingen. Een docent kan niettemin aanknopen bij de werkelijkheid door te spreken over de dingen die je van het inkomen kunt kopen. Bij het begrip markt, abstract opgevat, wordt geabstraheerd van de tijden en plaatsen waarop gekocht en verkocht wordt. Maar het gaat nog steeds om zoiets concreets als de koop en verkoop van producten of diensten. Bij het aanleren van vaktaal, vanuit het referentiekader van thuistaal, is het van belang dat leerlingen inzicht krijgen in de aard van de abstractie.

Bij de introductie van een begrip uit de vaktaal is het in eerste instantie van belang dat leerlingen zich iets concreets kunnen voorstellen bij dit begrip. Daarna kan in de klas met behulp van voorbeelden het begrip beter worden afgebakend. Leerlingen kunnen zich op deze wijze definities eigen maken. Bijzondere aandacht verdienen abstracte begrippen waarbij geen concrete voorbeelden te geven zijn. Om misverstanden te vermijden zal het voor leerlingen duidelijk moeten worden op welke wijze deze begrippen met de werkelijkheid hebben te maken. Vaktermen ontlenuen hun zin aan de mogelijkheid om er economische verschijnselen mee te beschrijven en verklaren. Met dat doel zijn ze gedefinieerd. Economieën hebben onder andere hetzelfde doel. De introductie van vaktaal in relatie tot deze doelstelling vormt het onderwerp van paragraaf 3.6.

### 3.6 Keuzes bij de introductie van vaktaal

In voorbeeld 6 introduceert een docent het begrip zakgeld. Zakgeld is een onderdeel van het inkomen van leerlingen. Men kan erover twisten welke van de volgende vormen van inkomen hierbij horen: kleedgeld, reisgeld, verdiensten uit bijbaantjes, inkomsten in natura, en dergelijke. Een docent kan het begrip zakgeld vanuit het gezichtspunt van deze inkomensvormen gebruiken en zo het thema introduceren. In voorbeeld 6 doet de docent dat niet. Hij kiest voor een ander doel. Hij wil ingaan op de verschillende bestedingscategorieën. Daarom praat hij over zakgeld vanuit het gezichtspunt van de bestedingen. Leerdoelen zijn van invloed op de wijze waarop met een begrip als zakgeld wordt omgegaan.

Ook bij vaktaal kan een begrip inhoud krijgen vanuit verschillende gezichtspunten. In paragraaf 3.2 wordt het begrip produktie genoemd als voorbeeld daarvan. Een docent kan expliciet ingaan op de mogelijkheden om begrippen vanuit verschillende gezichtspunten te benoemen. In voorbeeld 9 staat een vraag die daar toe aanknopingspunten biedt.<sup>7</sup>

#### Voorbeeld 9

De afwas doen	Sokken wassen
Plaatjes draaien	Tafel opruimen
Eten	Slapen
Eten klaarmaken	Een verzekering afsluiten
TV-kijken	Een brief posten
Naar de radio luisteren	Tafel dekken
Een trui breien	Muziek maken
Praten	Stofzuigen
Ruzie maken	

Bekijk de bovenstaande bezigheden.

- 1 Omcirkel in het lijstje met potlood alle woorden die volgens jou met werk hebben te maken.
- 2 Omcirkel met blauw de woorden die volgens jou meer met vrije tijd hebben te maken.
- 3 Probeer in één zin op te schrijven waarom de bezigheden bij vraag 1 met werk hebben te maken.
- 4 Niet iedereen verstaat hetzelfde onder 'werk'. Ga eens na of de anderen uit jouw groep of klas het bij vraag 1 en 2 met jou eens zijn.
- 5 Geef nu een omschrijving van wat je onder 'werk' verstaat.

Bij vragen als in voorbeeld 9 zal blijken dat leerlingen het veelal niet met elkaar eens zijn. Sommigen zullen 'een trui breien' wel als werk beschouwen, anderen niet. Dat hangt af van het gekozen gezichtspunt. Als een leerling alle activiteiten voor zichzelf bij werken rekent, hoort een trui breien daar ook bij. Het antwoord op vraag 3 bevat het gezichtspunt van waaruit vraag 5 wordt beantwoord. Het gesprek bij vraag 4 over de antwoorden op vraag 1 en 2 maakt het mogelijk dat leerlingen nog eens nadenken over het gekozen gezichtspunt. Maar daarmee hoeven de antwoorden op vraag 5 nog niet hetzelfde te zijn. Neem aan dat een leerling antwoordt: 'Werk is alles wat je moet doen.' Zo'n definitie is geen vaktaal. Maar ze is ook niet fout, temeer niet omdat ze een omschrijving van werk geeft die heel gangbaar is in het dagelijks spraakgebruik. In vaktaal is het echter niet relevant of werk wel of niet vrijwillig wordt verricht. Werk of arbeid wordt in vaktaal gerelateerd aan de produktie en opgevat als één van de produktiefactoren.

<sup>7</sup> Voorbeeld 9 is een bewerking van een opdracht uit experimenteel lesmateriaal van de SLO: Thuis. SLO. Enschede, 1980, biz T1 en T2

Wanneer leerlingen bij vraag 5 thuistaaldefinities geven waarin werk een verplichte bezigheid is, kan een docent hierop als volgt inhaken. Hij kan de vraag stellen: 'En als je nu zomaar gaat stofzuigen omdat je er zin in hebt, is het dan geen werk?' Als leerlingen het hiermee eens zijn, kan hij extremere voorbeelden bedenken. Bij voorbeeld 6 stellen we dat op die manier taalwoord ontstaat. Leerlingen ontdekken dat hun taal in bepaalde situaties niet voldoet. De docent kan op grond van deze taalwoord toewerken naar een omschrijving van werk waarbij zich geen inconsistenties voordoen met het begrip produktie.

In vaktaal zijn begrippen aan elkaar gerelateerd. Werk is gerelateerd aan produktie en produktie houdt verband met consumptie. Zo bestaat een relatienet van met elkaar samenhangende begrippen. Maar ook in vaktaal betekenen deze begrippen niet altijd hetzelfde. In vaktaal wordt een relatienet van begrippen gedefinieerd met het oog op de verklaring van economische verschijnselen. De opvattingen over de vruchtbaarheid van deze relatienetten voor de verklaring van economische verschijnselen verschillen. Dat heeft tot gevolg dat men begrippen soms verschillend definieert en meestal anders met elkaar relateert in de verschillende economische denkstromingen. De definiëring van en de relaties tussen economische begrippen vormen de structuur van het economisch denken.

In het voortgezet onderwijs komen de voors en tegens van deze verschillen in opvatting nauwelijks aan bod. Maar ze hebben wel consequenties voor het onderwijs. Een verschil in opvatting over de definiëring van en relaties tussen begrippen betekent dat men soms moet kiezen. Een docent kan bij het leggen van relaties tussen de begrippen werk, produktie en consumptie bijvoorbeeld rekening houden met de betekenis van deze begrippen bij de behandeling van de nationale rekeningen en het Keynesiaanse model. Zo kan een docent na de vragen in voorbeeld 9 de vraag stellen: 'Hoe zou je erachter kunnen komen hoeveel er in heel Nederland gewerkt wordt?' Ook deze vraag leidt tot taalwoord. Maar nu wordt de aandacht van leerlingen gevestigd op de kwantificering van het begrip werk. Als werk wordt opgevat als betaalde arbeid in bedrijfshuishoudingen en overheidsinstellingen, kan de docent gemakkelijker het begrip produktie introduceren als de toegevoegde waarde van de diensten en produkten van bedrijfshuishoudingen. Zo wordt in de klas toegewerkt naar een definiëring van economische begrippen die zinvol zijn in de context van thema's rond het nationale inkomen en nationale produkt.

Bij andere onderwerpen verhinderen deze definities echter een goed begrip van economische verschijnselen. Bij onderwerpen als de economie van de huishoudelijke arbeid en de verklaring van welvaart is een ruimere opvatting van de begrippen werk, produktie en consumptie gewenst. Door de kwantificering van de begrippen wordt immers de gehele informele sector buiten beschouwing gelaten. Verschillende onderwerpen en doelen in het onderwijsleerproces maken dus een keuze nodig bij de definiëring van economische begrippen.

De introductie in voorbeeld 9 van het begrip werk neemt al snel een les in beslag. Het is onhaalbaar om alle economische begrippen op deze manier te introduce-

ren. Dat is ook weinig effectief. Wij pleiten alleen voor veel aandacht in de klas bij de introductie van enkele belangrijke economische kernbegrippen. Het gaat om begrippen die gedefinieerd zijn in relatie tot elkaar en waarvan de betekenis van veel andere begrippen is af te leiden. Voorbeeld 8 geeft hiervan een voorbeeld. Wanneer in de klas veel zorg is besteed aan de introductie van de begrippen 'vraag naar arbeid' en 'aanbod van arbeid', is het niet nodig om evenveel aandacht te besteden aan de begrippen volledige werkgelegenheid, gespannen arbeidsmarkt en ruime arbeidsmarkt. De betekenis van deze begrippen wordt immers bepaald door de betekenis van de vraag naar en het aanbod van arbeid. Kernbegrippen verdienen veel aandacht. Maar daarmee is niet gezegd dat de afgeleide begrippen geen aandacht verdienen. Het blijft van belang dat leerlingen hierover vragen krijgen. Het gaat dan vooral om vragen waarbij leerlingen het verband leggen tussen de kernbegrippen en daarvan afgeleide begrippen. Vraag c in voorbeeld 8 is zo'n vraag waarmee de docent kan toetsen of leerlingen begrippen op welke manier volledige werkgelegenheid samenhangt met de vraag naar en het aanbod van arbeid. Wanneer leerlingen de vragen a, b en d goed beantwoorden en een vraag als c fout beantwoorden, is meer aandacht voor het begrip volledige werkgelegenheid nodig.

Auteurs van leerboeken en docenten staan voor een aantal keuzes op het gebied van de begripsvorming. Ze moeten weten wanneer ze welke begrippen willen introduceren en met welk doel. Daarbij is het nodig om rekening te houden met de problemen die leerlingen hebben als ze in thuistaal denken. Dat maakt het mogelijk om een effectief leerproces te ontwerpen waarbij leerlingen zich vaktaal eigen maken terwijl thuistaal hun referentiekader is.