

4 Functies van de wetenschap in het economie-onderwijs

In hoofdstuk 3 is beschreven hoe een docent vaktaal kan introduceren in de lessen. Bij vaktaal wordt veelal gedacht aan begrippen en relaties die aan een wetenschap zijn ontleend. Daarnaast levert de wetenschap ook een aantal manieren om het gehele gebied van vak kennis te sorteren en te ordenen, zoals bijvoorbeeld in handboeken voor universitaire studenten is vastgelegd. Velen in het onderwijs beschouwen de op deze wijze geleverde kennis vanuit de wetenschap als norm en als doel voor een (eenvoudige) introductie van het vak in het voortgezet onderwijs.

Anderen in het onderwijs leggen de nadruk op andere doelen, bijvoorbeeld op het gebied van vaardigheden en houdingen. Maar ook als zij de relevantie van de wetenschap betwijfelen, blijft ze een rol spelen in hun onderwijs. Voor hen biedt de wetenschap geen leidraad voor de selectie en ordening van kennis. Toch gebruiken zij, misschien onbedoeld, aan de wetenschap ontleende inhoud. De vraag doet zich voor op welke manieren de wetenschap te gebruiken is in het economie-onderwijs bij een doelgerichte opzet van het leerproces. Deze vraag is het thema van dit hoofdstuk.

4.1 Vertaalproblemen

In 'Leerlingen, taal en school' staat de volgende anekdote over een geschiedenedocent.¹ We geven deze anekdote hierna en vervangen daarbij de geschiedenedocent door een economiedocent. 'Een economiedocent constateert dat zijn leerlingen teksten uit een economieboek niet snappen. De leerlingen wijten het aan de moeilijkheidsgraad van het boek; er staan teveel vaktermen in, teveel abstracte begrippen, de zinnen zijn erg complex, enzovoort. De economiedocent stapt naar zijn collega Nederlands om zijn nood te klagen. Laatsgenoemde gaat er eens goed voor zitten om de teksten te herschrijven: korte zinnen, geen overmatig gebruik van de lijdende vorm, geen werkwoorden die als zelfstandige naamwoorden dienst doen (bijvoorbeeld: het herschrijven van teksten), geen vaktermen, geen abstracties, enzovoort. De economiedocent krijgt de herschreven teksten terug en moet erkennen dat alles er nu veel simpeler staat: "Maar ik herken mijn vak er ook niet meer in", zo voegt hij eraan toe.'

Het probleem van de economiedocent komt vaker voor. Zo wordt elk jaar de

¹ Zie Van der Aalsvoort en Van der Leeuw: Leerlingen, taal en school. SLO, Enschede, 1982, blz. 108

troomrede herschreven door neerlandici. Maar ook daarover is de opdrachtgever veelal maar matig tevreden. Het vereenvoudigen van een tekst gaat niet zonder een verandering van de betekenis ervan. We beschrijven hieronder als gedachtenexperiment een tekst in eenvoudige bewoordingen. De tekst is selectief gekozen uit een leerboek voor havo om het effect van de vertaling in eenvoudig Neerlandis te benadrukken.²

Voorbeeld 1

De vraag naar goederen bepaalt de mate, waarin gebruik gemaakt wordt van de beschikbare productiefactoren.

Een grotere vraag betekent volgens de keynesiaanse theorie, dat er meer geproduceerd moet worden, zodat meer productiefactoren moeten worden ingeschakeld. Dit betekent onder meer dat wanneer de vraag groter wordt, er óók meer werkgelegenheid is.

De mate waarin een grotere vraag leidt tot meer werkgelegenheid is afhankelijk van de wijze waarop arbeid en kapitaal (en grond) samen een bepaalde hoeveelheid producten leveren. De technische kennis en de aard van het produkt bepalen op welke wijze arbeid en kapitaal zullen worden gecombineerd om de gewenste hoeveelheid produkten voort te brengen.

De vertaling is als volgt:

De fietswinkels hebben het druk, want de mensen kopen met elkaar meer fietsen. Daardoor krijgen ook fietsfabrieken het drukker.

Als we meer fietsen kopen, krijgen meer mensen werk in fietsfabrieken. Dat zeggen de mensen die het met Keynes eens zijn. Deze mensen zeggen ook dat er dan meer fietsfabrieken komen met machines erin. En die fabrieken staan op grond. Er is dus ook meer grond nodig.

De meeste fietsen maakt men met moderne machines. Er komen weinig mensen aan te pas. Maar een wielrenner in de tour de france wil een heel aparte fiets. Zo'n racefiets maak je niet op machines door op een knopje te drukken. Voor sommige werkzaamheden zijn geen machines. Het kost een heleboel inspanning en werk om zo'n racefiets te maken. Sommige dingen kun je alleen met veel inspanning maken.

Bulldozers en graafmachines maken veel werk met de schop overbodig. Maar een geul voor een telefoonkabel onder de stoep graaft men soms met de schop om beschadigingen van de waterleiding, elektriciteitskabels en andere kabels te voorkomen. In sommige situaties kunnen machines het werk niet overnemen.

Als iedereen méér koopt, komt er in de fabrieken soms veel werk bij en soms weinig. Het is maar net wát de mensen kopen. Soms zijn dat dingen waarbij veel machines en weinig werk nodig zijn. Soms zijn dat dingen waarbij veel werk en weinig machines nodig zijn.

Een vertaling als hierboven zal zonder twijfel onvrede oproepen. Zo is de vertaling van 'de vraag' met 'kopen' (vergelijk regel 1 en 12) inhoudelijk onjuist. Een

² Duijm: Moderne economie voor havo. Deel 1. Eerste druk. Van Walraven, Apeldoorn, 1983, blz. 116 en 117

vertaling met 'willen kopen' is al beter. Maar daarmee wordt een hulpwerkwoord gebruikt en veel leerlingen hebben moeite met de nuances die schrijvers in teksten inbouwen door het gebruik van hulpwerkwoorden. Hoewel in de oorspronkelijke tekst niet expliciet wordt gemaakt wat specifiek is voor de keynesiaanse theorie (de mogelijkheid van evenwicht bij onderbesteding), is in de vertaling de verwijzing naar Keynes (regel 14 en 15) onjuist: niemand zal betwisten dat een grotere afzet van fietsen tot meer werkgelegenheid in de fietsenbranche leidt. Bij Keynes gaat het om een macro-economische relatie tussen vraag en werkgelegenheid. De tekst wordt inhoudelijk beter als de woorden 'fietsfabrieken' en 'fietsen' worden vervangen door 'bedrijven' en 'goederen en diensten' (regel 14 t/m 16). Maar daarmee wordt de tekst ook abstracter.

Het is bijzonder lastig – zo niet onbegonnen werk – om teksten te vereenvoudigen zonder de betekenis geweld aan te doen. Toch is voorbeeld 1 illustratief voor de wijze waarop veel schoolboekenschrijvers te werk gaan: de wetenschappelijke inhoud is het uitgangspunt en geprobeerd wordt om dit op een verteerbare wijze te presenteren voor leerlingen. We zijn geen voorstanders van deze werkwijze. De economische wetenschap kan een leidraad bieden voor de presentatie van het vak economie op het voortgezet onderwijs. Maar daar horen geen vertalingen bij die vakinhouden onjuist belichten. Er zijn echter meer mogelijkheden om het vak economie te presenteren. De volgende paragraaf geeft er een voorbeeld van.

4.2 Twee voorbeelden van lesmateriaal

De volgende twee varianten van lesmateriaal illustreren twee manieren om de inhoud en opzet van lesmateriaal te bepalen. In voorbeeld 2 is de wetenschap de bepalende factor. Het is een voorbeeld van een wetenschapsgerichte benadering. Voorbeeld 3 geeft een alternatieve benaderingswijze van hetzelfde thema, waarbij levenssituaties van leerlingen het uitgangspunt zijn. De beide voorbeelden zijn bedoeld als illustratie van dit onderscheid en niet zonder meer als de start van een nieuw thema.

Voorbeeld 2

Werkloosheid, de oorzaken op een rijtje

Er bestaat in ons land nog steeds werkloosheid. Vraag en aanbod van arbeidskrachten lopen uiteen op de arbeidsmarkt.

Ook op de goederenmarkt lopen vraag en aanbod vaak uiteen. Als het aanbod van goederen en diensten (bijvoorbeeld radio's, zeep, transport) de vraag overtreft, zal dit tot lagere prijzen leiden. Het prijsmechanisme leidt tot een nieuw evenwicht tussen vraag en aanbod op de goederenmarkt.

De arbeidsmarkt is niet zonder meer te vergelijken met een goederenmarkt. Als het aanbod van arbeidskrachten de vraag overtreft, is er sprake van werkloosheid. Dit leidt niet automatisch tot een lager loon en een stijging van de vraag.

Werkloosheid is een maatschappelijk ongewenst verschijnsel. Om te weten wat er tegen werkloosheid gedaan kan worden, is het goed om de diverse soorten werkloosheid te onderscheiden en hun oorzaken op een rijtje te zetten.

Frictiwwerkloosheid

15 Frictiwwerkloosheid is een gevolg van de tijd die de aanpassing van vraag en aanbod op de arbeidsmarkt vergt. Ook als er genoeg vraag naar arbeidskrachten bestaat, zal er bij verandering van baan of na het afsluiten van een opleiding enige tijd nodig zijn om werk te vinden.

Seizoenswerkloosheid

20 Een deel van de vraag naar arbeidskrachten is afhankelijk van het seizoen. Vooral door het toerisme zijn er in de zomer meer arbeidskrachten nodig dan in de winter. Seizoenswerkloosheid wordt veroorzaakt door een seizoensgebonden daling van de vraag naar arbeidskrachten.

Conjuncturele werkloosheid

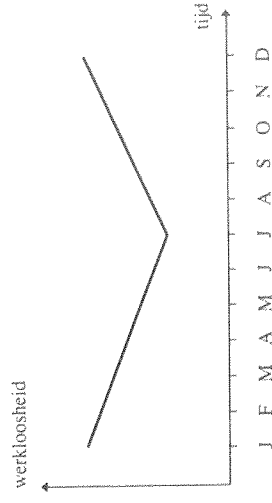
25 Bij een daling van de vraag op de goederenmarkten wordt de productiecapaciteit niet langer volledig benut en ontstaat een aanbodoverschot op de arbeidsmarkt. Men spreekt dan van conjuncturele werkloosheid: de daling van de bestedingen is de oorzaak van de daling van de vraag naar arbeidskrachten.

Structurele werkloosheid

30 Hiervan is sprake als het aanbodoverschot op de arbeidsmarkt niet verklaard kan worden uit een onderbezetting van de productiecapaciteit. Deze werkloosheid wordt veroorzaakt doordat er storingen optreden in het aanpassingsmechanisme van de markt. Wanneer bijvoorbeeld door een dalend kindertal minder docenten nodig zijn, vertaalt dit zich niet onmiddellijk in een daling van het aantal studenten op lerarenopleidingen en ontstaat er een aanbodoverschot van docenten. De storing in het marktmechanisme is dan onvolledige kennis van de marktsituatie. Er zijn vele storingen mogelijk. Een gebrek aan mogelijkheden tot benedenwaartse loonaanpassing bij een ruime arbeidsmarkt is een door sommigen gewenste en door anderen ongewenste storing in het marktmechanisme. Werkloosheid als gevolg van irrationele beslissingen door bedrijven (mismatchmanagement) hoort ook bij de structurele werkloosheid. Als vraag en aanbod op de deelmarkten van de arbeidsmarkt (regionaal en naar functie) niet evenwichtig verdeeld zijn, is de aanpassing van de verschillende deelmarkten vertraagd of verstoord en is er ook sprake van structurele werkloosheid.

Vragen:

- 1 Welk verschil bestaat er tussen vraag en aanbod van eindproducten enerzijds en vraag en aanbod van arbeidskrachten anderzijds.
 - 2 Berekende welke gevolg werkloosheid heeft voor het loonpeil bij een vrije werking van het marktmechanisme.
 - 3 Op welke wijze kan frictiwwerkloosheid worden teruggedrongen?
 - 4 In de grafiek hierna is sprake van
 - A frictiwwerkloosheid.
 - B seizoenswerkloosheid.
 - C conjuncturele werkloosheid.
 - D structurele werkloosheid.
- Geef het goede antwoord en motiveer dat.



5 Leg uit waarom automatisering tot werkloosheid kan leiden. Maak daarbij gebruik van de woorden 'productiecapaciteit', 'vraag naar arbeidskrachten' en 'aanbod van arbeidskrachten'.

Voorbeeld 3 hierna gaat over hetzelfde thema als voorbeeld 2. Het is een voorbeeld van een bestaansgerichte benadering.

Voorbeeld 3

Werkloosheid, de oorzaken op een rijtje

Rob Beuker werkte achter het loket van een bank. 'Ik zie het nog voor me', zegt Rob. 'De directie komt de kantine binnen, waar iedereen van onze afdeling verzameld is. Ze delen mee dat de helft van onze afdeling gesloten wordt. De mensen betalen steeds meer met hun bankpasje. Daardoor is veel administratief werk en loketwerk overbodig geworden.'

5 Er worden vragen gesteld. Zegt één van hen: "Mensen waar maak je je druk om, dat is in Nederland allemaal prettig geregeld."

Rob vindt het niet zo prettig geregeld. Hij moet zelf heel veel regelen. Hij moet in de eerste plaats protest aantekenen tegen het ontslag. Anders loopt hij de kans om als een vrijwillig werkloze beschouwd te worden. En dan krijg je geen WW-uitkering. Rob moet zich ook direct bij het arbeidsbureau inschrijven om voor een uitkering in aanmerking te komen.

En dan is hij nog verplicht om regelmatig te solliciteren. Zijn eerste poging is bij een verfgroothandel. Daar zijn ze juist bezig met de automatisering van de administratie. Geen kans dus. Hij probeert het voor de tweede keer bij een hotel in Zandvoort. Probeert het in de zomer nog maar een keer is het antwoord. Rob probeert voor de derde keer aan het werk te komen door een reisbureau aan te schrijven. Ook hierop krijgt hij een negatief antwoord. Bij reisbureaus is minder werk omdat de mensen minder geld te besteden hebben. Daarom blijven ze meer thuis met vakantie.

20 Na een aantal pogingen vindt Rob uiteindelijk weer werk.

Vragen:

- 1 Rob wordt eerst ontslagen en daarna driemaal afgewezen bij een sollicitatie. Andere bedrijven kunnen hem om dezelfde redenen afwijzen. Noteer in het schema hieronder in kolom 2 de redenen van het ontslag of de afwijzing bij de sollicitatie.

1	2	3	4
	redenen	ander voorbeeld	soort werkloosheid
ontslag Rob			
afwijzing 1			
afwijzing 2			
afwijzing 3			

- 2 Bedenk bij elke reden in kolom 2 een voorbeeld van een ander bedrijf dat personeel ontslaat of sollicitanten afwijst om dezelfde reden. Vul dit voorbeeld in kolom 3 in.
- 3 Geef een voorbeeld van een bedrijf waar je kunt werken zonder veel kans op ontslag.
- 4 Heao-opleidingen zijn populair bij werkgevers. Veel scholieren zien daar hun kans op een goed betaalde baan. Ze volgen bij duizenden tegelijk een heao-opleiding. Denk je dat ze veel kans hebben op een goed betaalde baan? Licht je antwoord toe.
- 5 Neem aan dat de meeste bedrijven in Nederland hun best doen om extra werknemers in dienst te krijgen. Zou er in zo'n situatie in Nederland toch werkloosheid zijn? Licht je antwoord toe.
- 6 Als je werkloos wordt, moet je minstens drie dingen doen om een WW-uitkering te krijgen en te behouden. Welke drie activiteiten staan in de tekst hiervoor?

Rob Beuker kreeg te maken met verschillende oorzaken van werkloosheid. Hij werd ontslagen omdat de mensen op een andere manier betalen en geld van de bank halen. De bank past het werk daarbij aan. Bedrijven veranderen vaak de manier van produceren. Ze produceren op een andere manier of op andere plaatsen. Het kan ook zijn dat ze hun klanten met nieuwe producten tevreden stellen. Ze doen dat omdat hun klanten andere producten willen (bijvoorbeeld cd's in plaats van lp's) of om goedkoper te werken (zoals de verffabriek). Een verandering in de productiewijze betekent een verandering van werk. Als mensen daardoor werkloos worden of geen werk kunnen vinden, spreekt men van structurele werkloosheid.

Rob's afwijzing bij het reisbureau had een andere reden. Bij het reisbureau verandert het werk niet. Rob kreeg daar geen werk omdat er minder wordt gereisd. Als werkloosheid ontstaat doordat mensen minder besteden, spreekt men van conjuncturele werkloosheid. Het hotel in Zandvoort wees Rob om nog een andere reden af. In de zomer is er meer werk dan in de winter, vooral doordat de mensen in de zomer het meest op vakantie gaan. De extra werkloosheid (in dit geval in de winter) noemt men daarom seizoenswerkloosheid. En dan is er tot slot nog de frictiewerkloosheid. Je hebt er bij vraag 5 een beschrijving van gegeven. Deze werkloosheid ontstaat omdat er enige tijd mee gemoeid is om een baan te vinden na ontslag of na een opleiding. Ook als er wel voldoende banen zijn, kost dat tijd.

Vragen:

- 7 In de tekst voor deze vraag is sprake van vier soorten van werkloosheid. Noteer deze soorten van werkloosheid in kolom 4 van de tabel hiervoor. Doe dat op zo'n manier dat achter elke reden van ontslag in kolom 2 de juiste soort werkloosheid staat.
- 8 Bekijk opnieuw je antwoorden bij vraag 2. Motiveer bij elk voorbeeld in kolom 3 waarom deze wel of niet past bij de soort werkloosheid in kolom 4.

4.3 Bestaansgericht tegenover wetenschapsggericht

De voorbeelden 2 en 3 in de vorige paragraaf gaan grotendeels over dezelfde leerinhouden. Maar daarmee houden de overeenkomsten ook op. Hieronder staan de belangrijkste verschillen tussen de beide voorbeelden.

1 Begrippen

Voorbeeld 2 is begripsdichter dan voorbeeld 3. Vooral de begintekst in voorbeeld 2 (tot regel 14) lijkt een struikelblok voor leerlingen en zal dat veelal ook zijn als ze de vaktaal niet voldoende beheersen. Het probleem van de introductie van teksten als deze was onderwerp van het vorige hoofdstuk. We nemen aan dat leerlingen de termen vraag, aanbod, markt, prijsmechanisme en productiecapaciteit al volledig beheersen en kunnen toepassen op een veelheid van situaties. In dat geval zal de tekst in voorbeeld 2 geen problemen voor hen opleveren. In voorbeeld 3 staan minder begrippen en deze begrippen staan verderop in de tekst (na vraag 6). Daarvoor komen nauwelijks begrippen voor.

2 Verschijnselen en levenssituaties

In beide voorbeelden is de uitleg van verschillende vormen en oorzaken van werkloosheid het doel. Daarbij wordt in voorbeeld 2 de nadruk gelegd op verschijnselen op de goederenmarkt en de arbeidsmarkt. In voorbeeld 3 ligt de nadruk op levenssituaties, zoals 'werkloos worden' en 'solliciteren'. Hetzelfde doel wordt op verschillende manieren nagestreefd. Dit verschil in benadering leidt tot verschil in de betekenis van de begrippen. Zo is in voorbeeld 2 werkloosheid een verschijnsel op de arbeidsmarkt. In voorbeeld 3 is werkloosheid een persoonlijke situatie. Beide betekenissen zijn niet strijdig met elkaar: ze kenmerken een verschil in benadering.

Voorbeeld 2 is kenmerkend voor een wetenschapsggerichte benadering. De werkelijkheid van alle dag doet zich veelal voor als een chaotische kluwen van feiten. Het is de taak van de wetenschap om deze kluwen te ontwarren en om er verbanden in op te sporen. Het resultaat daarvan is een serie nauwkeurig ten opzichte van elkaar gedefinieerde begrippen die logisch samenhangen en die zich lenen voor theoretische verwerking. Zo'n begrippenstructuur maakt het mogelijk om wat te krijgen op verschijnselen als werkloosheid. In voorbeeld 2 wordt zo'n resultaat van de wetenschap, een serie begrippen als een samenhangende structuur, aan leerlingen voorgelegd. Het gaat om de begrippenserie vraag, aanbod, markt, prijsmechanisme en daarvan afgeleide begrippen, zoals bijvoorbeeld aanbodoverschot.

Deze begrippenserie maakt het mogelijk om de verschillende oorzaken van werkloosheid te presenteren als een samenhangend geheel van aspecten van het verschijnsel werkloosheid. Het is deze presentatie die voorbeeld 2 tot een voorbeeld van een wetenschapsgerichte benadering maakt.

In voorbeeld 3 vormen levenssituaties van mensen het uitgangspunt. Uitgangspunt zijn vragen als: waar kan ik werken zonder al teveel kans op ontslag? Waar heb ik de meeste kans bij sollicitaties? Wat moet ik doen in geval van werkloosheid? Dit uitgangspunt maakt het nodig om in te gaan op de positie van individuele mensen (Rob Beuker) op de arbeidsmarkt en het praktisch handelen in geval van werkloosheid. De levenssituatie 'werkloos worden en solliciteren' komt anders niet goed uit de verf. Werkloosheid is dan niet een verschijnsel op de arbeidsmarkt met verschillende oorzaken. Bij deze benadering kan 'iemand vanwege verschillende redenen' werkloos worden. De presentatie van leerinhouden vanuit levenssituaties van mensen is kenmerkend voor de bestaansgerichte benadering.

3 De selectie van leerinhouden

Voorbeeld 3 in paragraaf 4.2 geeft enkele extra leerinhouden over werkloosheid. Het gaat om de passages over noodzakelijke handelingen bij ontslag (regel 8 t/m 13). Voorbeeld 2 gaat daarentegen uitgebreider in op de structurele werkloosheid (regel 30 t/m 42). Deze verschillen vloeien logisch voort uit de gekozen uitgangspunten bij de selectie van leerinhouden: levenssituaties of wetenschap.

De verschillen tussen een wetenschapsgerichte benadering en een bestaansgerichte benadering bestaan niet alleen uit een andere selectie en ordening van inhoud. Het gaat in feite om twee verschillende visies op onderwijs. Daarom noemen we hierna de beide benaderingen scholingsconcepten.³ Hiervoor en ook in de paragrafen hierna worden deze scholingsconcepten als een dichotomie gekenschetst. Maar er zijn meer visies op onderwijs en ook vele tussenvormen zijn mogelijk. Voor deze twee scholingsconcepten kozen we omdat ze representatief zijn voor de meest gangbare visies op economie-onderwijs in Nederland op dit moment. In de volgende paragraaf volgt een uiteenzetting van de visies op leren die aan beide scholingsconcepten ten grondslag liggen.

4.4 Verschil in visie op leren

Een belangrijk aspect van scholingsconcepten is de opvatting over leren. Zo onderscheiden ook het bestaansgerichte en het wetenschapsgerichte scholingsconcept zich door een andere visie op leren. Dit verschil in visie komt tot uitdrukking in de functie van de vragen en teksten in de beide voorbeelden van lesmateriaal in paragraaf 4.2.

In voorbeeld 2 dienen de vragen om te toetsen of leerlingen zich de in de tekst vervatte kennis hebben eigen gemaakt. In de tekst wordt immers het referentiekader gegeven (regel 2 t/m 10) van waaruit de oorzaken van werkloosheid te verklaren zijn (regel 14 t/m 42). Vraag 1 en 2 toetsen het begrip van dit referentiekader; de vragen 3 t/m 5 toetsen het inzicht in de vormen en oorzaken van werkloosheid. De beantwoording van deze vragen kan de docent ertoe bewegen om de tekst nog eens nader uit te leggen. De tekst is in dit voorbeeld het middel voor leerlingen om het verschijnsel werkloosheid te leren begrijpen.

Deze tekst (regel 2 t/m 10) biedt een referentiekader van waaruit men meer kan verklaren dan werkloosheid alleen. Dit aspect van het lesmateriaal maakt een wetenschapsgericht scholingsconcept aantrekkelijk. Voorstanders stellen dat de wetenschap een instrumentarium levert dat begrip mogelijk maakt van de samenhangen in de samenleving. Ze stellen bovendien dat samenhangende kennisgebieden beter te leren zijn dan los van elkaar staande gegevens. Leerlingen kunnen met behulp van dit referentiekader makkelijker nieuwe gegevens onthouden en in hun verband plaatsen.

In voorbeeld 3 hebben de vragen en teksten een andere functie. Bij vraag 1 moeten leerlingen informatie in de tekst ervoor samenvatten. De vragen 2 t/m 5 zijn daarna zonder de voorafgaande tekst te beantwoorden. De beantwoording van vraag 2 en 3 vereist enige eigen kennis en/of ervaring van leerlingen. Niet alle leerlingen zullen hier goede voorbeelden bedenken, maar in een gesprek met leerlingen zijn deze vragen niet te moeilijk. Vraag 4 en 5 vereisen enig intuïtief inzicht in de werking van de arbeidsmarkt. Leerlingen vinden waarschijnlijk wel goede antwoorden, maar de formulering daarvan zal waarschijnlijk problemen opleveren. Het ontbreekt hen aan de juiste terminologie. Juist het proces van zoeken, aarzelend formuleren, opnieuw bekijken van gevonden verbanden is het doel van vragen als deze.

In het bestaansgerichte scholingsconcept bestaat het leerproces uit het overdenken van concrete levenssituaties. De visie op leren is dat leerlingen zich kennis kunnen eigen maken door reflexie op de werkelijkheid, zoals zij die in het leven van alledag waarnemen. Leerlingen kunnen volgens deze visie makkelijker nieuwe gegevens onthouden wanneer ze deze kunnen koppelen aan concrete situaties. Het gaat om situaties waarbij ze zich een voorstelling kunnen maken. De vragen dienen als leidraad bij deze reflexie. Het zijn gebonden oriëntatievragen: ze staan vóór de tekst waarin nader ingegaan wordt op de oorzaken van werkloosheid. In voorbeeld 3 is de tekst na de vragen (na vraag 6) van minder grote betekenis in het leerproces dan de vragen zelf. De tekst dient voornamelijk als samenvatting van wat leerlingen zelf al verwoord hebben in de vragen. Het 'nieuwe' dat deze tekst biedt aan kennis is de benoeming van enkele oorzaken van werkloosheid. De begripsaanduidingen zijn nieuw. Over datgene waarvoor deze begrippen staan, hebben leerlingen al nagedacht bij het maken van de vragen. Een ander voorbeeld van deze visie op leren volgens het bestaansgerichte scholingsconcept vormen de vragen in voorbeeld 7 uit hoofdstuk 3.

In een bestaansgericht scholingsconcept ziet men — in tegenstelling tot een weten-

³ Zie onder meer Van der Vaart: Scholingsconcepten. Kantlijnen 1. SLO. Enschede, 1982.

schapsgericht scholingsconcept – een samenhangend geheel van begrippen, generalisaties, theorieën, enzovoort, niet als voorwaarde voor het verwerven van kennis. Reflexie op levenssituaties is het belangrijkste instrumentarium om te leren.

In deze en de vorige paragraaf bespraken we aan de hand van het lesmateriaal in voorbeeld 2 en 3 het bestaansgerichte en het wetenschapsgerichte scholingsconcept. De keuze tussen beide scholingsconcepten heeft niet alleen gevolgen voor de wijze waarop lesmateriaal er uit komt te zien. Deze keuze is ook bepalend voor het werk van docenten en, op een geheel andere manier, voor het opstellen van leerplannen. Dit vormt het onderwerp van de volgende paragraaf.

4.5 Fricities tussen drie onderwijsniveau's

In de anekdote over de economiedocent in paragraaf 4.1 is de tekst in het economieboek niet wat deze docent ervan verwacht. Hij gaat de tekst vertalen. De meeste docenten gaan in zo'n situatie uitleggen. Bij deze uitleg gebruiken ze voorbeelden uit de ervaringswereld van hun leerlingen. Ze stellen vragen die bedoeld zijn om de voorbeelden te overdenken. En van daaruit worden begrippen geïntroduceerd. Ze geven kortom les volgens het bestaansgerichte scholingsconcept.

Er bestaat een spanningsveld tussen deze wijze van lesgeven en de teksten in leerboeken die passen in een wetenschapsgericht scholingsconcept. Dit spanningsveld kan tot uitdrukking komen in een lespraktijk waarbij leerboeken alleen nog maar gebruikt worden – dat kan naar tevredenheid – vanwege de vragen en samenvattingen. De vragen worden gedurende de les en thuis gemaakt; voor toetseren leren leerlingen de aantekeningen en de samenvatting.

Een docent met een wetenschapsgerichte visie op leren kan veel gemakkelijker gebruik maken van teksten in lesmateriaal die volgens hetzelfde scholingsconcept zijn geschreven. De docent kan zijn uitleg en vragen richten op de begrippen en op de relaties tussen de begrippen in de tekst. De docent stelt zich tot doel dat leerlingen het referentiekader dat in de tekst van het leerboek geïntroduceerd of toegepast wordt, goed leren begrijpen of toepassen.

De docent uit de start van dit hoofdstuk heeft dus te maken met didactische knelpunten omdat hij op lespraktijkniveau een bestaansgerichte benadering hanteert, terwijl het leerboek vanuit een wetenschapsgerichte benadering is opgezet. Ook auteurs van schoolboeken kunnen vergelijkbare knelpunten tegenkomen, zodra ze een bewuste keuze maken tussen bestaansgericht en wetenschapsgericht. In het boek 'Kiezen en delen' wordt dit ook expliciet gemaakt.⁴ In deel 2 wordt de theorie over marktvormen en het prijsmechanisme voor havo-leerlingen uit-

eengezet. We geven een citaat uit het bijbehorende docentenboek over de introducties bij dit onderwerp.

'Als via zo'n introducties op de een of andere manier een beeld is opgeroepen van het zeer gecompliceerde, boeiende gedrag van producenten, zal de leerling er meer oog voor hebben, hoe beperkt de benadering in de volgende hoofdstukken is:

- het gaat telkens maar over één produkt;
- de tijd speelt geen rol (statische modellen);
- de prijs wordt als gegeven aangenomen;
- als enige overweging wordt aangenomen: afwegen van (gegeven) kosten tegenover opbrengsten.

Als een leerling bij zo'n model dan ook vraagt: "Maar komt dit dan wel voor in de praktijk?" is er maar één antwoord te geven: nee. Voor ons als docent is dit moeilijk. We zijn geneigd toch praktijkvoorbeelden te verzinnen. Maar eigenlijk moesten we dit niet doen. Er zijn nauwelijks situaties denkbaar, die redelijk te verenigen zijn met alle vereenvoudigende veronderstellingen die we hier maken. De reële betekenis van zo iets als "de afleiding van de aanbodcurve" is dan ook praktisch nul. Zulke afleidingen hebben zin in het wetenschappelijke bedrijf, waar ze deel uitmaken van de *ontwikkeling* van modelmatig denken. Voor havo-leerlingen zijn zulke onderdelen eigenlijk zinloos, maar ze staan nu eenmaal in het programma.'

Uit met name de laatste zin blijkt hoezeer de auteurs van deze economiemethode geconfronteerd werden met het spanningsveld tussen bestaansgericht en wetenschapsgericht. Kennelijk kozen ze bij hun schoolboekontwikkeling voor een bestaansgerichte benadering, terwijl het examenprogramma, in dit geval economie-havo, gekenmerkt wordt door een wetenschapsgerichte benadering. Het examenprogramma dwong de auteurs kennelijk om na de introductie af te wijken van hun scholingsconcept.

De keuzes tussen bestaansgericht en wetenschapsgericht komen dus op meerdere 'niveaus' voor. Het volgende onderscheid kan hierbij verhelderend zijn:

1 *Leerplanniveau*

Op dit niveau worden de eindoelen van het onderwijs vastgesteld en eventueel ingebed in een leerweg. Bij dit laatste gaat het om de aansluiting van verschillende typen onderwijs op elkaar, op het beroepsleven en/of op huidige en toekomstige levenssituaties van leerlingen. Op het leerplanniveau gaat het dus in de eerste plaats om de selectie van leerinhouden. Er bestaat een samenhang tussen de keuzes voor een scholingsconcept en de selectie van leerinhouden.

2 *Lesmateriaalniveau*

Lesmateriaal bestaat in verschillende vormen: schriftelijk, audio-visueel en als courseware. Als het lesmateriaal op weloverwogen wijze gericht is op het bereiken van de eindoelen van de betreffende onderwijssoort, is er sprake van een methode. Dit vereist een keuze voor een scholingsconcept. Lesmateriaal vormt voor docenten een hulpmiddel bij de uitvoering van het leerplan.

⁴ Van Dijk/Hoevers/Moret/Timmer: *Kiezen en delen*. Docentenboek, deel 2. Wolters Noordhoff. Groningen, 1988, blz 17

3 Lespraktijkniveau

Het gaat hier om de feitelijke onderwijsleersituatie, de economieles dus. In de lespraktijk wordt een leerplan uitgevoerd met een bepaalde lesstijl, met verschillende werkvormen en met lesmateriaal. Ook hierbij is een keuze tussen scholingsconcepten noodzakelijk.

Het bovenstaande onderscheid is functioneel; het is niet zonder meer kenmerkend voor een arbeidsverdeling tussen docenten, auteurs van schoolboeken en leerplanontwikkelaars. Alle drie groepen zijn bezig op leerplanniveau: ze selecteren en sorteren leerinhouden. Daarbij maken docenten gebruik van het werk van auteurs en vullen dit mondeling (en schriftelijk) aan. De leerplanontwikkelaars bepalen uit personen die eindexamenprogramma's opstellen en advies geven over het onderwijsproces om de gestelde einddoelen te bereiken (landelijke leerplannen en schoolwerkplannen). Auteurs van schoolboeken hebben een eigen verantwoordelijkheid. Ze volgen de adviezen uit een leerplan niet, geheel of gedeeltelijk op en werken de door hen gemaakte keuzes nader uit in het lesmateriaal. Dat geldt ook voor de docent. Docenten kunnen de methode volgen en/of werken volgens de adviezen in leerplannen, maar dat hoeft niet.

Op elk van de bovenstaande drie niveaus is dus sprake van een keuze voor een bepaald scholingsconcept. Bij deze keuze zijn er onderlinge relaties aan te geven. Zo zal een keuze voor een bestaansgericht scholingsconcept op leerplanniveau auteurs van schoolboeken en docenten meer stimuleren om ook te kiezen voor een meer bestaansgerichte benadering.

Wanneer op de verschillende niveaus niet dezelfde keuzes worden gemaakt, leidt dit tot fricties, zoals hiervoor reeds bleek. Daarom is het belangrijk dat op leerplanniveau expliciet wordt gekozen voor een scholingsconcept en dat in het onderwijs consensus bestaat over deze keuze. In de volgende twee paragrafen komen de consequenties aan de orde van de keuze voor een scholingsconcept op leerplanniveau.

4.6 Selectie: de wetenschapsgerichte benadering

Als het om selectie van leerinhouden gaat, hebben we het met name over het leerplanniveau. Deze selectie vindt in het ideale geval plaats op basis van een visie op het economie-onderwijs in relatie tot het betreffende schooltype. Zo zal een visie op het economie-onderwijs op het vwo een zekere neiging tot wetenschappelijke structurering met zich meebrengen. Een belangrijk doel zal hierbij de verklaring van economische verschijnselen met gegeven theorieën zijn. Een ander doel zal zijn dat leerlingen zich het denken en de instrumenten eigen maken die kenmerkend zijn voor de economische wetenschap, zoals redeneringen onder de voorwaarde *ceteris paribus*, de methode van de afnemende abstractie, modelmatige benaderingen, kosten-baten analyses en ook aan de wetenschap ontleende (onderzoeks)vaardigheden. De argumentatie voor dergelijke doelstellingen zal zeker

liggen in het typisch eigen karakter van het vwo, namelijk dat het voorbereidt op het wetenschappelijk onderwijs.

Bij de examenprogramma's die momenteel van kracht zijn voor het vwo (en ook voor het havo), is het allerminst zeker dat een bewuste en fundamentele keuze gemaakt is voor een wetenschapsgerichte benadering in bovenstaande betekenis. Veeleer is er sprake van een 'theezakjesmodel' bij de selectie van inhouden. Daarmee bedoelen we een selectiecriteria waarbij de wetenschappelijke inhouden als een theezakje de inhoud leveren voor een vwo-programma en daarna, in verdunde vorm dus, de inhoud leveren voor een havo-programma.

In voorbeeld 4 hierna wordt dit geïllustreerd met leerinhouden uit het onderdeel 'object en methode van de algemene economie' uit het vwo-programma en de bijpassende inhouden uit het havo-programma.⁵ We geven de leerinhouden in het kort met steekwoorden weer.

Voorbeeld 4

Programma vwo

- doel wetenschap
- taakverdeling wetenschappen en plaats economie
- indeling en data economie, verschuivende grenzen
- schaarste, middelen, behoeften, nut
- welvaart (ruim en eng)

Programma havo

- doel economie
- economie
- indeling en grenzen economie
- schaarste, middelen, goederen- en behoefte-categorieën, behoeftebevestiging.
- welvaart (ook subjectief), economisch aspect handelen, keuzeprobleem
- doel economie

- verklarende en maatschappelijke taak economische

theorie, economische orde en economische politiek (m.b.t. normatieve en positieve uitspraken, toepassing analyse in economische politiek, buiteneconomische doelen, economische en maatschappelijke organisatievormen)

- wetenschappelijk proces (empirie, theorie, deductie en inductie als methoden, wiskundige economie en econometrie)

- niet opgenomen

⁵ Zie voor de interne uitwerkingen van deze programma's Van Hattem, Moret en Rameekers: De stand van zaken in het economie-onderwijs in Nederland. SLO, Enschede, 1989, bijlage 11 en 13

- macro-, meso- en micro-economie (hierbij: aggregatiegraad en relativering onderscheid)
- model: stilerende werkelijkheid, voorbeelden (verbaal, grafisch en algebraïsch), doelen (analyseren, beslissen, voorspellen), soorten functies, soorten grootheden, oplossen van het model, aanvaardbaarheid oplossing, evenwichtsbegrip, de rol van veronderstellingen, verificatie van modellen, modelmatige benadering in theorie en praktijk, (comparatieve) statica, dynamica
- indeling economie
- eenvoudig lineair keynesiaans model (functies in dit model, inkomens- en bestedingsverwachting, veranderingen in de veronderstellingen), prijstheorie (lineaire functies en grafiek)

De vergelijking in voorbeeld 4 toont aan dat er minder 'wetenschap' op het havo is vereist. Ingewikkelde doeleinden op dat gebied zijn weggelaten of eenvoudiger geformuleerd. Vaak is er een minder grote nauwkeurigheid vereist. Maar ook op het havo zijn de hoofdzaken van de door de wetenschap geleverde inhoudende vereist. De vergelijking in voorbeeld 4 gaat ook op voor andere onderdelen van de programma's economie op het vwo en havo. Economie op het havo is in essentie niet anders dan op het vwo; het is van alles wat minder. De eindexamenprogramma's voor havo en vwo hebben nog enkele kenmerken die niet in voorbeeld 4 tot uitdrukking komen.

1 Een afgerond geheel van kennis

De selectie van inhoudten lijkt de neerslag van een streven naar een afgerond geheel van kennis. Institutionele kennis, de micro-economie in verschillende facetten, macro-economische onderwerpen en daarbij geld, de overheid en internationale economische betrekkingen komen allen meer of minder globaal aan de orde.

2 Geen onderzoeksvaardigheden

Afgezien van enkele rekenvaardigheden en de vaardigheid om statistisch materiaal te interpreteren, bevatten de programma's geen onderzoeksvaardigheden die toch ook deel uitmaken van wetenschapsbeoefening. Het gaat dan om onderzoeksvaardigheden als het leren stellen van vragen, het vaststellen van informatiebehoefte, het verzamelen en bewerken van informatie, het beschrijven van onderzoeksbevindingen, en dergelijke. Wel komt de methodiek van het economisch denken, met name op het vwo, aan bod. Het gaat hierbij echter niet om onderzoeksmethoden.

3 Geen expliciete keuze voor een scholingsconcept

Het havo- en vwo-programma is geen leerplan waarin de selectie van inhoudten wordt verantwoord uit een expliciete keuze voor een scholingsconcept en daaraan ontleende doelstellingen. Ook bevatten de programma's geen advies met betrekking tot de ordening en opbouw van leerinhouden. In de programma's staat alleen een selectie en sortering van inhoudten. De ordening van leerinhouden en wijze van presentatie wordt overgelaten aan de methodeschrijvers en docenten.

In de toelichting bij het (al jaren ter discussie staande) havo-programma staat wel een globaal advies over de uitvoering van het leerplan: 'De wijze waarop inhoud is gegeven aan dit programma, maakt duidelijk dat de inductieve benadering voorop staat. Bij de presentatie van de leerstof zal de docent bij het beroep dat hij moet doen op het abstraheren en analyserend vermogen van de leerling, zich moeten aanpassen aan het niveau van de havo-leerling.'

De makers van het examenprogramma pleiten dus voor een onderwijsproces waarbij gestart wordt vanuit concrete voorstellingen bij leerlingen. De aard van het havo-programma maakt het echter moeilijk om dit advies op te volgen. Op lesmateriaal- en lespraktijkniveau is dat lastig vanwege de nadruk in het programma op abstracte kennis, de omvang van het programma en vanwege het streven naar een afgerond geheel van kennis. Deze situatie leidde tot de hiervoor aangehaalde verzuchting van de auteurs van de methode Kiezen en delen: 'Voor havo-leerlingen zijn zulke onderdelen eigenlijk zinloos, maar ze staan nu eenmaal in het programma.'

Zowel bij havo als vwo is de selectie van leerinhouden niet ingebed in en verantwoord vanuit een scholingsconcept en daaruit ontleende doelstellingen. Ze zijn slechts te verklaren vanuit het theezakjesmodel. Niet elk economie-programma is op deze manier te verklaren. Het nieuwe leerplan voor het vak economie in de basisvorming is welbewust verantwoord vanuit het bestaansgerichte scholingsconcept. Dit leerplan nemen we als uitgangspunt in de volgende paragraaf.

4.7 Selectie: de bestaansgerichte benadering

Bij een bestaansgerichte benadering zal op leerplanniveau de wetenschap niet het eerste selectie criterium vormen. Een analyse van activiteiten die leerlingen nu en later ontplooiën in uiteenlopende rollen en levenssituaties, is dan het startpunt bij de selectie en sortering van inhoudten en doelstellingen.

Voor een nadere beschouwing van deze selectie op leerplanniveau kijken we naar het leerplan economie voor de basisvorming waarin expliciet is gekozen voor een bestaansgericht scholingsconcept.⁶ In dit leerplan wordt onderscheid gemaakt tussen drie economisch-maatschappelijke verbanden waarin leerlingen functioneren: het gezinsverband, het arbeidsverband en het samenlevingsverband. Bij de

⁶ De tekst is ontleend aan het manuscript voor dit leerplan. Rameekers e.a.: Bouwstenen voor basisvorming: een leerplan economie. Wolters Noordhoff, Groningen, te verschijnen in 1993

selectie van de inhoud wordt bij elk verband uitgegaan van een aantal rollen en levenssituaties. Zo vormen binnen het gezinsverband 'de leerling als consument' en de 'leerling als werker binnen gezinsverband' het startpunt voor de selectie van inhoud. Tegelijkertijd staan in het leerplan een viertal kwalificaties voor de basisvorming economie. In voorbeeld 5 geven we deze kwalificaties uit het leerplan weer en daarbij een voorbeelduitwerking, ontleend aan een eerdere leerplanpublikatie.⁷

Voorbeeld 5

Kwalificaties:

- Leerlingen kwalificeren zich door kennis en inzicht in die verschijnselen, relaties en ontwikkelingen, die van invloed zijn op keuzes van leerlingen in verschillende economische rollen en levenssituaties, en door kennis en inzicht in de gevolgen van deze keuzes.
- Leerlingen kwalificeren zich door kennis en inzicht in de eigen betrokkenheid, nu en later, door middel van het aangeven van de eigen positie, gedrag en houding bij keuzeproblemen in verschillende economische rollen en levenssituaties.
- Leerlingen kwalificeren zich door praktische kennis en vaardigheden te verwerven voor onderzoek en toepassing in verschillende economische rollen en levenssituaties ten behoeve van het zelfstandig maken van keuzes.
- Leerlingen kwalificeren zich door het aangeven en ontwikkelen van eigen standpunten m.b.t. keuzeproblemen in verschillende economische rollen en levenssituaties, rekening houdend met eigen kennis en inzichten en met eigen waarden en normen en met die van anderen.

Ter illustratie een voorbeeld:

Met het oog op het verantwoord keuzebeslissingen nemen als consument kan men zich bij de vier kwalificaties bijvoorbeeld de volgende met elkaar samenhangende inhoudselementen voorstellen:

- algemene kennis:
 - ontwikkeling naar een consumptieaanschaap met relatief sterk gestegen koopkracht, breed assortiment;
 - ontwikkelingen naar een groeiende kloof tussen consument en producent (i.t.t. bijvoorbeeld een agrarische samenleving/middeleeuwse stad) op basis waarvan marketing- en verkoopbevorderingstechnieken noodzakelijk zijn resp. inherent zijn aan een markteconomie (kapitalistische of gemengde economische orde);
 - spanning tussen behoeften en middelen is bij elke consument aanwezig en dwingt tot keuzen;
- eigen betrokkenheid (in samenhang met verzorging):
 - nu binnen gezin sterk inkomensafhankelijk;
 - beperkte invloed op bestedingspatroon;
 - individuele preferenties t.o.v. die van anderen in gezin;
 - belangrijke doelgroep als jongeren i.v.m. bestedingsmogelijkheden nu en vooral i.v.m. aankweten consumentengedrag/preferenties voor later etc.

⁷ Zie Goetze e.a.: *Op weg naar basisvorming economie*. SLO. Enschede, 1992, blz. 17

c praktische kennis en vaardigheden (in samenhang met verzorging):

- Consumentenbond geeft hulp;
 - Consumentenbond geeft tijdschrift uit met vergelijkend warenonderzoek;
 - NIBUD heeft budgetinformatie over zakgeld, vakantie, gezinsbudget, etc.;
 - kunnen budgetteren t.b.v. evenwicht bepalen tussen behoeften en middelen e.d.;
 - milieu-invloeden van eigen koopgedrag.
- d standpuntbepaling:
- over een koopbeslissing een gemotiveerd standpunt innemen op basis van afweging behoeften en middelen (zie a, b, c) inclusief budgetmogelijkheden, voorkeuren overige gezinsleden, milieuconsequenties, Derde Wereld-consequenties.

De vier kwalificaties in voorbeeld 5 maken duidelijk om welke benadering het in de basisvorming gaat: de bestaansgerichte. Alle kwalificaties onderstrepen dat de kern van het onderwijs gericht is op keuzebeslissingen die leerlingen in verschillende rollen en levenssituaties nemen. Daarbij is de tweede kwalificatie het meest expliciet in de verwijzing naar de bestaansgerichte benadering. In de voorbeelduitwerking wordt gesteld dat de inhoudselementen die men bij deze kwalificaties kiest, met elkaar samenhangen. Daardoor gaat het bij geen van de kwalificaties om inhouden die ver afstaan van praktische situaties waarmee leerlingen nu of later krijgen te maken.

Zo wordt in de voorbeelduitwerking van de tweede kwalificatie de beperkte invloed van jongeren op het bestedingspatroon (van gezinnen) genoemd en ook de individuele preferenties tegenover anderen in het gezin. Het gaat hier om de wensen en mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de besteding van het gezinsbudget. De uitwerking bij de derde kwalificatie noemt de benodigde praktische vaardigheid bij dit probleem: budgetteren. Voor praktische kennis wordt verwezen naar de informatie die het NIBUD kan geven. Bij de uitwerking van de eerste kwalificatie wordt algemene informatie over dit probleem genoemd: elke consument heeft te maken met een keuzeprobleem door de spanning tussen behoeften en middelen. Bij de uitwerking van de vierde kwalificatie wordt tot slot verwezen naar de overige drie. Ze monden uit in een eigen standpuntbepaling door leerlingen, bijvoorbeeld over de afweging van behoeften en middelen bij een koopbeslissing. In hoofdstuk 6 'Waarden in het economie-onderwijs' gaan we nader in op de problematiek rond standpuntbepaling in het economie-onderwijs.

De gekozen leerinhouden bij de eerste kwalificatie passen ook bij een wetenschapsgericht scholingsconcept. De gevraagde kennis en inzichten staan in de basisvorming echter ten dienste van het functioneren van leerlingen in alledaagse rollen en levenssituaties. De economische wetenschap bepaalt daarmee niet de leerinhouden; ze is een bron en geen selectie criterium voor de keuze van de inhouden. De keuzeproblemen die zich in verschillende levenssituaties voordoen, zijn in het leerplan voor de basisvorming het selectie criterium. Maar keuzes zijn in de economische wetenschap eveneens een centraal vraagstuk. De wetenschap biedt daarom veel informatie die functioneel is in verschillende levenssituaties.

Bij een bestaansgericht scholingsconcept zijn levenssituaties van mensen het uitgangspunt en criterium voor de selectie van leerinhouden. De wetenschap kan in deze context een nuttige bijdrage leveren. Zo is kennis van de werking van de arbeidsmarkt vaak nuttig bij het kiezen van een opleiding of een beroep. De positie van de wetenschap bij de selectie van inhouden is dan echter ondergeschikt aan de gekozen levenssituatie. Op leerplanniveau levert de wetenschap inhoudelijk materiaal dat relevant is bij het handelen in verschillende levenssituaties. Op lesmateriaalniveau en lespraktijkniveau doet zich vooral de vraag voor hoe deze wetenschappelijke inhouden in te bedden zijn in een bestaansgerichte benadering van het onderwijs. Dit vormt het onderwerp van de volgende paragraaf.

4.8 De wetenschap in een bestaansgerichte benadering

Er is onderscheid tussen wetenschappelijk onderzoek en de presentatie van dat onderzoek in wetenschappelijke literatuur. Wetenschappelijk onderzoek bestaat uit vallen en opstaan: het moetzaam formuleren van hypothesen, het verzamelen en selecteren van relevante gegevens, het ordenen van gegevens op een zinvolle manier, enzovoort. Maar bij de presentatie van onderzoeksresultaten en theorieën hierover wordt veelal gestreefd naar een zo kort en efficiënt mogelijke beschrijving van economische verbanden. Op lesmateriaal- en lespraktijkniveau is deze korte en efficiënte presentatie vaak het uitgangspunt.

We nemen als voorbeeld het verband tussen 'de prijs' en 'de vraag'. Een korte weergave van dit verband luidt: 'De vraag is afhankelijk van de prijs' of: 'De vraag is een functie van de prijs' of nog korter: 'qv = qv(p)'. Deze relatie is ook heel anders weer te geven: 'Als mensen geconfronteerd worden met een andere prijs van een artikel, zullen ze de beslissing om dat artikel te kopen heroverwegen'. Een dergelijke formulering lijkt op een hypothese die voor onderzoek vatbaar is. De weergave van het verband tussen de vraag en de prijs met 'qv = qv(p)' lijkt meer op de conclusie van het onderzoek. In deze laatste weergave doet 'de vraag' zich echter voor aan leerlingen als een economische variabele die onafhankelijk van de wil van mensen functioneert (het is een afhankelijke variabele). Dat blijft het geval als er toelichtende voorbeelden worden gegeven in de trant van: 'Als op de markt de prijs van sla stijgt, dan daalt de gevraagde hoeveelheid'. In werkelijkheid staat de term 'vraag' voor 'mensen in hun rol van kopers'. Zij laten zich beïnvloeden door prijsveranderingen. Zo bestaat er een nauw verband tussen de economische relatie $qv = qv(p)$ en de positie van mensen als kopers.

Het is eigen aan de sociale wetenschappen dat de geschetste relaties tussen variabelen te maken hebben met situaties waarin mensen verkeren en met beslissingen die in deze situaties worden genomen. Docenten kunnen in een bestaansgerichte benadering van deze eigenschap gebruik maken bij de inrichting van de lessen. Het is mogelijk om abstracte relaties uit de wetenschap terug te vertalen naar levenssituaties.

Neem bijvoorbeeld de volgende relatie: 'Als alle overige omstandigheden gelijk blijven, zal een toename van de winsten tot hogere investeringen en tot meer

werkgelegenheid leiden.' Een dergelijk verband kan aan de orde gesteld worden in het kader van onderwerpen als de economische groei of de economische politiek. De docent kan bij de bespreking van deze relatie uitleggen dat bij die overige omstandigheden de invloed hoort van de investeringen op de arbeidsintensiteit van het produktieproces en van de mate waarin geïnvesteerd wordt in het buitenland. Verder kan de docent uitleggen dat hier een volledige bezetting van de produktiecapaciteit is verondersteld. De docent richt zich dan op de logische consistentie van de relatie.

Maar bij de bespreking van de relatie tussen winsten en werkgelegenheid kan de docent ook ingaan op de positie van ondernemers. Waarom investeren ze? Waarom houden ze bij investeringen niet altijd rekening met de werkgelegenheid? In een bestaansgerichte benadering vormen deze laatste vragen het uitgangspunt. Het kader is dan niet een onderwerp als economische groei, maar bijvoorbeeld een schets van een ondernemer of bedrijf met een hoge winst. Om de relatie tussen winsten en investeringen aan de orde te stellen, kan de docent leerlingen vragen om aan te geven wat een bedrijf zoal met een hogere winst kan doen, voor welke mogelijkheden ze zullen kiezen en waarom ze hiervoor kiezen. Als leerlingen zich buigen over de vraag welke gevolgen investeringen voor de positie van werknemers hebben en onder welke omstandigheden deze gevolgen zich voordoen, komt de relatie tussen investeringen en werkgelegenheid aan de orde en daarbij ook de voorwaarden waaronder deze relatie geldig is. Zo kan de abstracte relatie tussen winsten en werkgelegenheid terugvertaald worden naar de situaties van mensen die ermee te maken hebben.

In het begin van dit hoofdstuk gaven we een voorbeeld van een vertaling van een abstracte, wetenschapsgerichte tekst in eenvoudige bewoordingen. Het resultaat was onbevredigend. Weliswaar is de vertaling begrijpelijk voor leerlingen, maar het onderwijs dreigt zo zijn doel voorbij te schieten. De bestaansgerichte benadering biedt betere perspectieven voor leerlingen die moeite hebben met 'leren' volgens het wetenschapsgerichte scholingsconcept. Niet een vertaling in eenvoudige bewoordingen met handhaving van de structuur van tekst en uitleg, maar een vertaling naar levenssituaties kan gebruikt worden als beginpunt van het onderwijs. Voorbeeld 3 geeft zo'n vertaling van het lesmateriaal van voorbeeld 2. Effectief onderwijs vereist hierbij wel een afstemming van het leerplan-, lesmateriaal en lespraktijkniveau.