

1 Inleiding en verantwoording

1.1 Een thematische benadering

Een van de oudste didactische modellen is de didactische driehoek. Daarin vormen de leerling, de docent en de leerinhouden de drie hoekstenen van de didactische situatie.¹ In dit boek spelen deze drie hoekstenen een belangrijke rol bij de uitwerking van een vijftal vakdidactische thema's. Steeds gaat het ons om het samenspel van die drie componenten in concrete praktijksituaties uit het economie-onderwijs.

Het samenspel tussen leerling, docent en leerinhouden verschilt van klas tot klas en van les tot les. Het wordt beïnvloed door veel factoren, zoals de samenstelling en het niveau van de klas, de lesstijl van de docent en de aard van het lesmateriaal. Het gaat ons in dit boek niet om een beschrijving van de invloed van al deze factoren op het samenspel tussen leerling, docent en leerinhouden. Het gaat ons om een belichting van dit samenspel vanuit het oogpunt van een aantal problemen en doelstellingen die bij het economie-onderwijs een rol van betekenis spelen. Deze problemen en doelstellingen bepalen de inhoudelijke structuur van dit boek: ze zijn ingedeeld in vijf verschillende thema's.

Problemen en doelstellingen bepalen de richting van onze schijnwerper op het samenspel in het economie-onderwijs. De kleur van de belichting bestaat uit een reëflexie op de inhoud van het onderwijs en een visie op leren. We doelen daarmee op leren in de betekenis van de wijze waarop leerlingen zich kennis en vaardigheden eigen maken, maar ook in de betekenis van de wijze waarop docenten hun leerlingen hierbij steunen. Deze belichting van het economie-onderwijs stelt ons in staat om praktische suggesties te doen aan docenten en auteurs van lesmateriaal voor een effectiever economie-onderwijs. De suggesties zijn dus gericht op het ontwikkelen van lesmateriaal en op het didactisch handelen van de docent.

Hoewel het model van de didactische driehoek ons uitgangspunt is, kiezen we bij de opbouw en uitwerking van dit boek niet voor een modelmatige, maar voor een thematische benadering. Er bestaat veel onderwijskundige literatuur waarin een modelmatige benadering van het leerproces wordt uitgewerkt. Ook zijn er in deze literatuur enkele uitwerkingen voor het vak economie beschikbaar.² Vaak wordt

¹ Knoers: *Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs*. Van Gorcum, Assen, 1971, blz. 8

² Zie onder meer Rombouts en Verberckt: *Didactiek van de handels- en economische wetenschappen*. De Sikkel, Malle, 1989

vakdidactiek in de modelmatige benadering opgevat als een uitwerking van (algemene) onderwijskundige opvattingen in de richting van een bepaald vakgebied. Een aantal vakdidactici hanteert een geheel andere benadering. Zij zien vakdidactiek als een uitvoelisel van de vakwetenschap. In die opvatting wordt vakdidactiek verengd tot de vraag hoe leerlingen zich vakwetenschappelijke kennis kunnen eigen maken. Men bespreekt bijvoorbeeld de wijze waarop een docent de prijstheorie kan behandelen, of het geld- en bankwezen, of het journaliseren.³

Onze benadering in dit boek is een andere. Vakdidactiek beschouwen we als een zelfstandig gebied dat raakvlakken heeft met onderwijskunde en met de vakwetenschap (economie). Dit vakdidactische gebied heeft echter (nog) geen eigen vakwetenschappelijke structuur en bijbehorend begrippenapparaat. Nederlandse literatuur met deze benadering is nauwelijks voorhanden. Wel verschijnen er in de vakbladen in toenemende mate artikelen die in meer of mindere mate een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van dit eigen vakgebied.⁴

1.2 Effectiviteit in vijf thema's

Bij de thematische benadering, waarvoor we in dit boek kiezen, zijn we uitgegaan van enkele concrete probleemstellingen en hebben deze nader uitgewerkt. Bij die uitwerking zoeken we steeds naar het meest effectieve samenspel tussen de drie hoekstenen in iedere didactische situatie: leerling, docent en leerinhouden. Bij een effectief samenspel denken we niet aan een leerproces waarin de kwantiteit van de behandelde leerstof en het tempo voorop staan. We denken meer aan kwaliteit. Het gaat om de vraag hoe in dit samenspel de gestelde doelen zo goed mogelijk worden bereikt. De beperkte lestijd is daarbij een van de randvoorwaarden waarmee we rekening houden. Zo'n effectief samenspel vraagt een uitgesproken visie op leren en op de doelen en inhouden van het economie-onderwijs. Maar het vraagt ook een heldere analyse van de rol van de docent, de leerling en het lesmateriaal. In ieder van de vijf thema's komt deze analyse systematisch terug. De thema's zijn steeds gekoppeld aan situaties uit en suggesties voor de praktijk.

In hoofdstuk 2 komt de vraag aan de orde op welke wijze een nieuw thema geïntroduceerd kan worden bij leerlingen. De probleemstelling daarbij is hoe leerlingen te motiveren zijn voor een nieuw economisch thema, zowel tijdens de introductie als tijdens het vervolg van de lessenreeks. Een goede motivatie is een van de beste garanties voor een effectief samenspel tussen leerling, docent en leerinhouden.

De overbrugging van de spanning tussen vakbegrippen en begrippen uit het dagelijks spraakgebruik vormt de probleemstelling in hoofdstuk 3. Vaktaal is nodig, maar vormt een struikelblok voor leerlingen die in thuistaal denken. Als dit strui-

³ Zie onder meer Whitehead (Ed.), *Handbook for economics teachers*. Heinemann, London, 1979

⁴ Zie: Tijdschrift voor het economisch onderwijs, uitgegeven door de VECON, en *Factor D*, uitgegeven door de LWE0

kelblok blijft bestaan, wordt een effectief samenspel tussen leerling, docent en leerinhouden voortdurend verstoord door één van de elementen: de leerinhouden. Hoofdstuk 4 behandelt de vraag hoe vakwetenschappelijke leerinhouden te presenteren zijn op een voor leerlingen relevante wijze. Daarbij gaat het ons niet om het vinden van het juiste gereedschap om de vakwetenschap te 'vertalen' naar de lespraktijk. We richten ons vooral op de vraag of de in de economische wetenschap gebruikelijke ordening en presentatie van gegevens ook effectief is in de lespraktijk.

In elk type van voortgezet onderwijs, nu ook in de basisvorming, wordt van leerlingen verwacht om kennis en vaardigheden toe te passen in voor hen nieuwe situaties. In de les, thuis en op toetsen en eindexamens krijgen leerlingen daarom vragen voorgelegd waarin sprake is van dergelijke nieuwe situaties. Maar al te vaak leidt dit ertoe dat de leerinhouden opnieuw het storende element zijn in het samenspel tussen leerling, docent en leerinhouden. Dit probleem vormt het thema van hoofdstuk 5.

Tenslotte gaan we in hoofdstuk 6 nader in op de ontwikkeling van waarden in het economie-onderwijs. Sommige economiedocenten zullen waardenonderwijs wellicht niet het meest voor de hand liggende thema vinden. Maar vanuit de samenleving wordt er in toenemende mate om gevraagd. In algemene doelstellingen voor het onderwijs vindt men dit terug. Bij het vak economie is waardenonderwijs vereist in de basisvorming en in het mavo. We constateren in dit laatste hoofdstuk dat waarden bij verschillende leerinhouden een belangrijke rol spelen in het economie-onderwijs, ook als de ontwikkeling van waarden niet expliciet het doel is. De probleemstelling van dit hoofdstuk is echter niet de relevantie van waardenonderwijs. Het gaat om de wijze waarop waardenonderwijs in het economie-onderwijs geïntegreerd kan worden. Opnieuw hangt de effectiviteit van waardenonderwijs af van het samenspel tussen leerling, docent en leerinhouden.

We pretenderen niet dat we deze vijf probleemstellingen volledig uitwerken. De vijf hoofdstukken bieden in de eerste plaats een oriëntatie op de probleemstelling. Vervolgens geven we een uitwerking die gericht is op een vergroting van de effectiviteit van de lespraktijk in het economie-onderwijs.

1.3 Enkele beperkingen

Dit boek kent enkele beperkingen. In de eerste plaats werken we niet alle problemen uit die docenten en leerlingen in een economieles kunnen tegenkomen. We hebben een beperkte (en arbitraire) keuze gemaakt. Wellicht passen andere onderwerpen uitstekend binnen de context en de thematische benadering in dit boek. Neem bijvoorbeeld het probleem van de soms grote verschillen tussen leerlingen binnen één klas of de evaluatie- en toetsproblematiek. Daar waar raakvlakken met andere thema's aanwezig zijn, geven we deze zoveel mogelijk aan. We werken ze echter niet verder uit. Misschien is een volgende druk van dit boek de aanleiding om het aantal thema's uit te breiden.

Een tweede beperking heeft te maken met de uitwerking van de techniek van het lesgeven binnen ieder thema. We doen veel suggesties voor het gebruik van werkvormen. Deze suggesties zijn steeds gerelateerd aan de probleemstellingen in het betreffende thema. Het gaat om de vraag welke werkvormen in gegeven situaties en bij gegeven problemen effectief zijn. We gaan echter niet nader in op het precieze gebruik van de genoemde werkvormen. Een uitwerking in deze richting zou een lijvig boekwerk opleveren. Dat leek ons niet zo nodig. Er is voldoende handzame didactische literatuur op dit terrein.

Een derde beperking heeft te maken met de gekozen leerinhouden die we in de voorbeelden gebruiken. Over het algemeen hebben we ons beperkt tot leerinhouden uit het algemeen-economische vakgebied. In veel gevallen kunnen ze worden vervangen door inhoud uit andere economische vakgebieden. Soms echter zal het specifieke karakter daarvan, bijvoorbeeld bedrijfsadministratie, om een heel eigen uitwerking vragen. Dergelijke uitwerkingen vallen buiten het bestek van dit boek.

1.4 Voor wie is dit boek bestemd?

Bij de opzet van dit boek hebben we als doel gesteld dat het een bijdrage moet leveren aan de voorbereiding van studenten en cursisten op hun beroep als economiedocent. Daarom hebben we voor hen een groot aantal verwerkingsvragen formuleerd bij elk van de vijf thema's. Deze zijn opgenomen in een apart hoofdstuk achter in dit boek. We hebben deze verwerkingsvragen echter zodanig opgesteld dat ze zich goed lenen voor een verschillend gebruik.

Op grond van (eigen) praktijkervaringen blijken de verwerkingsvragen goed bruikbaar te zijn in een geleide of begeleide opleidingssituatie: een lerarenopleider gebruikt de tekst bij zijn colleges vakdidactiek en laat de studenten enkele of alle verwerkingsvragen maken. Daarom hebben we naast vragen die individueel beantwoord worden, een aantal vragen opgenomen voor beantwoording in een groep. Ze zijn bedoeld voor een reflexie op de individuele vragen. Studenten kunnen hun antwoorden vergelijken, hun mening zo nodig bijstellen en bouwstenen aandragen voor een discussie tijdens het college. De verwerkingsvragen zijn ook anders bruikbaar. Men kan ze hanteren als een leidraad om geheel zelfstandig de vijf thema's door te werken. We denken hier dus aan zelfstudie.

Daarmee zijn we bij een tweede doelgroep van dit boek aanbeland: economiedocenten. Docenten zullen regelmatig behoefte hebben om hun didactische kennis en vaardigheden op te frissen. Juist zij zullen geïnteresseerd zijn in de effectiviteit van hun eigen economie-onderwijs. Soms is er voor zo'n opfrisser een directe aanleiding. Dat kan bijvoorbeeld het geval zijn als een docent meewerkt aan het maken van een (deel)schoolwerkplan, zich oriënteert op de invoering van een nieuwe methode of een rol heeft bij de invoering van basisvorming.