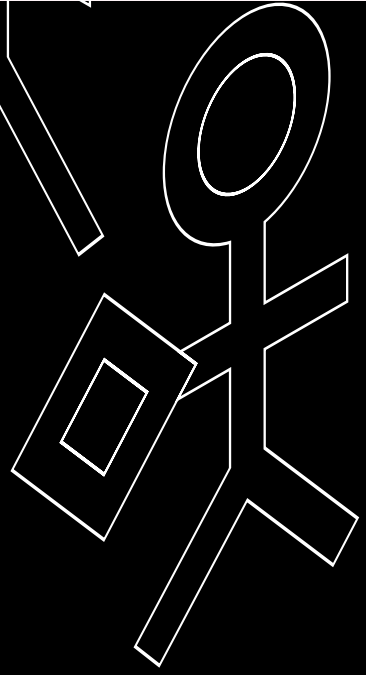
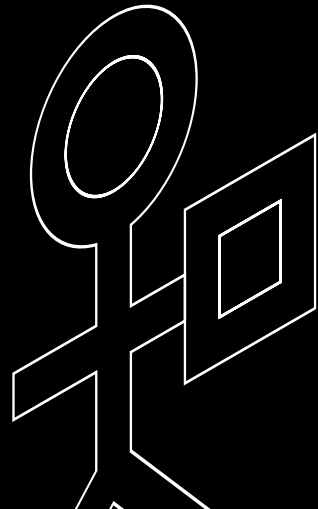
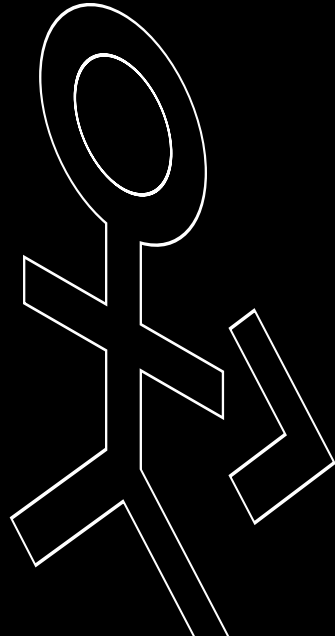


Advies van de commissie

**Herziening programma
economie voor de tweede fase**

Economie moet je doen



Inhoud

	Samenvatting	4			
1	Inleiding	12	5	Ontwerp van een programma economie	56
2	Economie in het voortgezet onderwijs	15	5.1	Inleiding	57
2.1	Inleiding	16	5.2	Een economische kijk	58
2.2	De historie van het schoolvak	16	5.3	Uitgangspunten voor een economieprogramma	76
2.3	De tweede fase	18	5.4	Een economieprogramma voor het vwo	78
2.4	Evaluatie economie in de tweede fase	21	5.5	Een economieprogramma voor het havo	88
2.5	Doorlopende leerlijnen	25	5.6	Standaardbegrippen	98
3	Economie: een vak in beweging	27	6	Inbedding en invoering	102
3.1	Inleiding	28	6.1	Inleiding	103
3.2	De visie van de economen van nu	29	6.2	Relaties met andere vakken	103
3.3	Conclusies	40	6.3	Invoering nieuw programma	106
4	Doelstelling en benaderingswijze	43	6.4	Tot besluit	109
4.1	Inleiding	44		Literatuurlijst	111
4.2	Algemene doelstelling onderwijs	45		Bijlagen	116
4.3	Doelstelling voor het vak economie	46	I	Instellingsbesluit Commissie Economie	117
4.4	Benaderingswijze	50	II	Samenstelling adviescommissie	120
			III	Lijst met gesprekspartners	122
			IV	Samenvatting interviews	124
			V	Ordening economie in de tweede fase	128

Samenvatting



Het huidige programma voor het economieonderwijs in de tweede fase van havo en vwo is in hoofdlijnen opgesteld ten tijde van de invoering van de Mammoetwet in 1968. Her en der zijn er sinds die tijd onderwerpen toegevoegd en afgevoerd, in reactie op zowel nieuwe opvattingen over de inrichting van het onderwijs als op de gewijzigde maatschappelijke verhoudingen. In essentie ademt het programma echter nog steeds dezelfde sfeer van destijds. Het ligt voor de hand dat het na een dergelijke lange periode nodig is om het programma eens fundamenteel onder de loep te nemen. Voldoet het nog wel aan de eisen van de huidige tijd, zowel naar inhoud als naar vorm? Met dit oogmerk heeft de voormalig staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OC&W), drs. K.Y.I.J. Adelmund, een commissie ingesteld om hierover te adviseren. Deze commissie is haar werk gestart in september 2001. Zij heeft tien maanden nodig gehad om tot een advies te komen. Voor u ligt haar eindrapport.

De commissie bestond zowel uit leden met een achtergrond in de praktijk van het voortgezet onderwijs als uit leden met een wetenschappelijke achtergrond. Vanwege de uiteenlopende kennis en achtergrond heeft de commissie bij de start van haar werk dan ook de tijd genomen om elkaar onderling uitvoerig te informeren. Dat heeft zijn weerslag gekregen in de hoofdstukken 2 en 3 van dit rapport.

Hoofdstuk 2 geeft inzicht in de positie van het vak economie binnen het voortgezet onderwijs. Economie is een vak dat door veel leerlingen gevolgd wordt en kent de varianten totaal- en deelvak. Het totaalvak is een verplicht onderdeel in het profiel 'Economie & Maatschappij' (E&M). Het deelvak heeft een positie als verplicht vak in het profiel 'Cultuur & Maatschappij' (C&M) op het havo, en als keuzevak in de vrije ruimte in de profielen 'Natuur & Gezondheid' (N&G) en 'Natuur & Techniek' (N&T). Naast waardering voor het vak, spreekt er uit de evaluaties van docenten en leerlingen echter ook forse kritiek. De inhoud is op onderdelen verouderd. Er is gebrek aan samenhang en een overkoepelend kader lijkt te ontbreken. Daarnaast is er sprake van een overladen programma, hoewel deze overladenheid in heviger mate ervaren wordt op het havo dan op het vwo.

Hoofdstuk 3 geeft een overzicht van enkele belangrijke ontwikkelingen die zich in de loop van de afgelopen dertig jaar in het vak economie hebben voorgedaan. Het vak is vrij drastisch van inhoud veranderd. Economie omvat thans een veel breder kennis-

gebied dan dertig jaar geleden. Er is meer belangstelling gekomen voor specifieke markten en instituties en het is opvallend hoe vaak een vaste kern van economische beginselen op zeer uiteenlopende verschijnselen van toepassing is. Deze beperkte verzameling van economische beginselen leidt tot verrassende nieuwe inzichten, zoals bijvoorbeeld in de economie van het onderwijs, van de demografie, of van het recht. Maar ook de analyse van een klassiek economisch onderwerp als 'het bedrijf' heeft daardoor veel aan diepte gewonnen. De reputatie van een bedrijf was bijvoorbeeld tot voor kort een element waar zijdelings naar verwezen werd in de economisch theorie en het werd stilzwijgend als een probleem van de tweede orde terzijde gelegd. Thans is reputatievorming op natuurlijke wijze in de theorie van het bedrijf opgenomen. Het vak is door deze ontwikkeling niet alleen spannender en leuker geworden maar ook relevanter voor het begrijpen van ontwikkelingen in de maatschappij.

De commissie heeft zich bij de start van haar werk breed willen oriënteren. Zij heeft daarom een aantal prominenten van binnen en buiten het onderwijsveld geïnterviewd: mensen uit het vervolgonderwijs, een deskundige uit het buitenland, bestuurders in zowel de publieke als de private sector, en een aantal hoogleraren die zich eerder over de inhoud van het programma hadden uitgelaten. Daarnaast heeft een aantal personen en instanties zich uit eigen beweging tot de commissie gewend. Die interviews hebben ook een aantal belangrijke inzichten opgeleverd.

Allereerst was er volstrekte overeenstemming over de behoefte aan algemeen vormend economieonderwijs. Dat houdt in dat we leerlingen met economie bezig houden, maar gaat ervan uit dat we wel onderwijzen met het oog op economieonderwijs als eindonderwijs voor veel leerlingen in het voortgezet onderwijs. Het vak economie dient dus allereerst mensen een beter begrip bij te brengen van de maatschappij waarin zij leven en waarin economische mechanismen een grote rol spelen. Inzicht in die mechanismen is nodig om op niveau als burger te kunnen functioneren, een verwachting die men wel van havo- en vwo-leerlingen mag koesteren. Het programma is niet in eerste instantie een voorbereiding op een economieopleiding in het hoger beroepsonderwijs of het wetenschappelijk onderwijs. Echter, de leerling kan zich een beeld vormen van wat het vervolgonderwijs te bieden heeft door een economische intuïtie te ontwikkelen via praktijkvoorbeelden, vervat in een aantal basiselementen uit de moderne economische theorie.

Een tweede belangrijk commentaar werd naar voren gebracht door met name de bestuurders. Zij vonden dat het huidige programma te algemeen is, te zeer gericht op een hoog aggregatieniveau. Er is onvoldoende aandacht voor specifieke markten, en voor de activiteiten van ondernemingen en semi-overheidsinstellingen op die markten. Leerlingen zouden meer begrip moeten krijgen van de betekenis van een balans en de verlies- en winstrekening. Dit sluit, niet geheel toevallig, wonderwel aan bij de ontwikkeling in de economische wetenschap, zoals die hiervoor is beschreven: weg van louter de algemene rekenmodellen en meer naar specifieke markten. Die ontwikkeling is ook te zien in politieke discussies en in het overheidsbeleid. De traditionele discussies over monetair beleid en conjunctuurbeleid zijn verschoven van nationaal naar Europees niveau. Daarnaast zijn er discussies gekomen over marktwerking, marktfeilen en marktordening.

Op basis van deze bouwstenen is de commissie aan de slag gegaan. Zij heeft de hoofdlijnen voor een nieuw programma geformuleerd. Deze hoofdlijnen kunnen in vijf kernpunten worden samengevat:

1

Economie moet je doen

Dit rapport heeft deze titel meegekregen omdat leerlingen in het voortgezet onderwijs alleen maar de smaak van economie te pakken kunnen krijgen als ze er actief mee omgaan. De lespraktijk leert dat de vakinhoud beter beklijft wanneer leerlingen actief als economische actor optreden in de klas maar ook daarbuiten. Ook zal de leerling later als burger met de eigenaardigheden van de economie moeten omgaan zowel bij de informatie die via de media verstrekt wordt als in de alledaagse praktijk. Een voordeel is dat de hedendaagse economische wetenschap zich goed leent om via experimenten (veilingen, onderhandelingen, etc.) of praktijkopdrachten ontdekt te worden.

2

Start vanuit praktische problemen

Het economieonderwijs moet starten vanuit praktische problemen. Dit lijkt gezien het eerste kernpunt vanzelfsprekend, maar dat is het niet. Het heeft weinig zin om leerlingen economische theorieën bij te brengen, als zij geen gevoel hebben voor hun praktische betekenis. Zonder dat onttaardt het

economieonderwijs in het reproduceren van feitenkennis, het aanleren van rekentrucjes of blijft het spel slechts spel. De ervaring leert dat dit een zeer hardnekkig probleem is. Het vergt meer dan het geven van een paar toepassingen bij een theorie. Het vereist dat het onderwijs fundamenteel start vanuit de maatschappelijke werkelijkheid, en dat kennis van economisch beginselen van daaruit wordt opgebouwd. Door herhaling en het toepassen van die beginselen (zie de tabel op bladzijde 10) op nieuwe praktijkvoorbeelden kan de benadering het beste gekenschetst worden als een continue wisselwerking tussen inductie en deductie. Deze benadering van het vak is niet alleen een kwestie die via het programma geregeld kan worden, maar die ook zijn weerslag moet krijgen in de nieuwe lesmethoden en in de lespraktijk van docenten. Het stelt echter wel randvoorwaarden aan het programma. Het programma moet niet ‘encyclopedisch’ zijn, in de zin dat alle denkbare onderwerpen, theorieën, en begrippen aan de orde komen. De kennis van begrippen moet beperkt blijven tot die begrippen die nodig zijn voor het leren van de economische beginselen.

3 *Het uiteindelijke doel: een economische kijk*

De voorbeelden uit de praktijk kennen tot op zekere hoogte een willekeur, maar uiteindelijk dienen ze één doel: het ontwikkelen van een economische kijk. Die economische kijk ontstaat door herhaaldelijk via de praktijk de leerling een aantal essentiële beginselen te laten ontdekken. Uiteindelijk zullen leerlingen over een instrumentarium van economisch denken moeten beschikken, waarmee ze naar allerlei maatschappelijke vraagstukken kunnen kijken. Het programma moet zich daarom concentreren op een aantal essentiële beginselen, die hieronder zijn beschreven. Het is vanuit dit inzicht dat de commissie zich geplaatst ziet voor een ernstig economisch probleem, namelijk het tekort aan lestijd tegenover de overvloed aan onderwerpen. Keuzes waren derhalve onvermijdelijk.

4 *Meer aandacht voor ondernemingen en specifieke markten*

Er moet meer aandacht komen voor het functioneren van ondernemingen en semi-overheidsinstellingen en van specifieke markten en hun marktstructuur. Met enige overdrijving zou je kunnen zeggen dat ‘de onderne-

ming' in het huidige programma een lege huls is. In het huidige programma is er bijvoorbeeld te weinig aandacht voor kwesties zoals het prijsbeleid van bedrijven, zoals hun pogingen om door middel van prijzen te differentiëren tussen 'rijke' en 'minder rijke' klanten. De aandacht voor strategische posities van ondernemingen tegenover hun directe concurrenten ontbreekt. Evenmin is er veel aandacht voor de reden waarom de ene afdeling wordt afgerekend op omzet, de ander op winst en weer een ander op kosten, of waarom een bedrijf het ene tussenproduct zelf maakt en het andere inkoopt op de markt. En tenslotte opereren bedrijven op financiële markten, waar zij kapitaalverschaffers (banken, aandeelhouders en durfkapitalisten) tot investering proberen te verlokken, in ruil voor de belofte dat zij mogen delen in de verhoopte toekomstige winst. Al dit soort kwesties sluit aan bij de wereld om ons heen en kan worden teruggevoerd op een beperkt aantal economische beginselen. Deze focus leidt tot een grotere aandacht voor de micro-economie, niet in zijn zuiver abstracte vorm waarbij de terugkoppeling naar de alledaagse werkelijkheid afwezig is, maar als gereedschap om concrete markten mee te analyseren.

5 *Verbreding van het domein van economie*

Het domein van het economievak moet worden verbreed. De meest spannende ontwikkelingen in de economische wetenschap van de afgelopen dertig jaar vonden daar plaats waar economische beginselen werden toegepast op terreinen waarin dat eerder niet gebeurde. Het oudste voorbeeld van een dergelijke toepassing is het onderwijs – de theorie van het menselijk kapitaal – die in de jaren zestig grondig is ontwikkeld. Meer recente voorbeelden zijn de economie van de taakverdeling binnen het huishouden, de demografie, de economie van het recht, en de economie van de gezondheidszorg. Dezelfde economische beginselen helpen in al deze gevallen om te begrijpen voor welke keuzen wij worden gesteld en hoe wij ons in die keuzesituaties gedragen. Binnen het economieprogramma moet meer ruimte komen voor die breedheid van economische vraagstukken.

Dit zijn de vijf hoofdpunten van het nieuwe programma. Zoals gezegd zijn de toepassingen van het economisch gedachtegoed, van de traditionele economische onderwerpen tot de relatief nieuwe terreinen van de economie, te herleiden tot een beperkt aantal beginselen. De commissie heeft er een achttal geformuleerd voor zowel het vwo als het havo (zie onderstaande tabel). Vanzelfsprekend dekken die beginselen niet de hele economische theorie. De commissie heeft zich doelbewust beperkt, niet alleen in het aantal beginselen maar ook in het wiskundig niveau van analyse. Het schrappen kostte de commissie wel hartenpijn, maar de beperkt beschikbare onderwijstijd maakt die keuze onvermijdelijk. Ook is er een wezenlijk verschil aangebracht tussen het niveau waarop het beginsel gehanteerd moeten kunnen worden op het havo en op het vwo (zie hiervoor hoofdstuk 5).

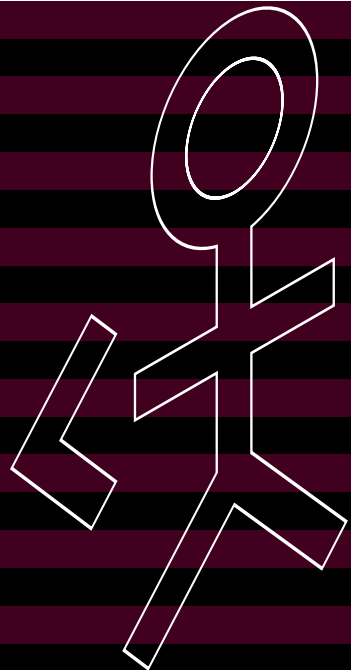
Acht beginselen voor havo en vwo

1	Schaarste
2	Ruil
3	Geld
4	Markt
5	Belangentegenstelling
6	Heden of toekomst
7	Voor- en tegenspoed
8	Kringloop

Dit rapport verschijnt op een moment dat het programma van havo en vwo over de volle breedte in beweging is. De basisvorming wordt herzien en economie wordt daarin waarschijnlijk niet langer een verplicht vak. Tegelijkertijd verdwijnt in de tweede fase mogelijk het onderscheid tussen totaalvak en deelvak en/of wijzigt het aantal studielasturen. Dit laatste heeft als voordeel dat het probleem van het slecht functionerende deelvak op het havo wordt opgelost. Ook ontstaat daardoor de reële mogelijkheid dat leerlingen met een 'Natuur'-profiel het vak kunnen kiezen. De leerlingen in de profielen N&T en N&G hebben vaak zowel belangstelling als capaciteiten voor economie (veel van de beste economen, onder wie Jan Tinbergen, hebben een natuurkunde- of wiskundeachtergrond). Dat blijkt ook uit het succes van combinaties van beta/gamma curricula in het hoger onderwijs.

Deze ontwikkeling draagt voor economie echter ook een groot gevaar in zich. Als het vak in de basisvorming uit de verplichte leerstof wordt geschrapd, is economie het enige vak dat louter in de tweede fase wordt onderwezen. Daarmee verkrijgt het weer de uitzonderingspositie die het voor invoering van de basisvorming had. De mogelijkheid bestaat dus dat leerlingen geen vroege kennismaking met het vak krijgen en vervolgens in de tweede fase in een zeer beperkt aantal uren ingewijd moeten worden in de economie. Zo'n beperkt aantal uren in het voortgezet onderwijs leidt niet tot een vruchtbaar resultaat. De commissie heeft overigens van de staatssecretaris de opdracht gekregen een programma op te stellen op basis van de huidige omvang aan studielasturen. Dit programma is op dat uitgangspunt gebaseerd.

Tenslotte realiseert de commissie zich dat dit programma een omvangrijke vernieuwing bevat ten opzichte van het bestaande programma. Hoewel sommige aanbevelingen aansluiten op ontwikkelingen die feitelijk in het veld al gaande waren, wordt in dit rapport een grote stap gezet. Dit rapport is slechts het begin van een nieuw programma. Voordat het programma definitieve vorm krijgt in een examenprogramma en ingevoerd kan worden in de praktijk zal nog veel werk moeten worden verzet. Het programma zal verder moeten worden uitgewerkt, er zullen proefexamens moeten worden gemaakt, er zullen nieuwe methoden moeten worden ontwikkeld, en – last but, not least – docenten zullen de kans moeten krijgen met het nieuwe programma vertrouwd te raken. De commissie hoopt dat hier vanuit het veld op zal worden ingespeeld, met een aantrekkelijk aanbod van cursussen en bijscholingsprogramma's. Het vak economie is volop in beweging, het heeft nieuwe terreinen ontsloten en speelt een steeds belangrijkere rol in de inrichting van onze samenleving. Kortom, het vak is al die inspanning meer dan waard.



Op voordracht van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (verder OC&W) werd in september 2001 een Adviescommissie Economie ingesteld. De formele installatie vond plaats op 5 oktober 2001 door mevr. drs. K.Y.I.J. Adelmund. De tekst van de taakomschrijving van de commissie is opgenomen als bijlage I. De commissie kreeg tot taak om voor 1 augustus 2002 een advies uit te brengen over een programma voor het vak economie in de tweede fase van het voortgezet onderwijs met aandacht voor de relatie met economie in de basisvorming, met de vakken Management & Organisatie en wiskunde en met de economische richtingen in het hoger onderwijs.

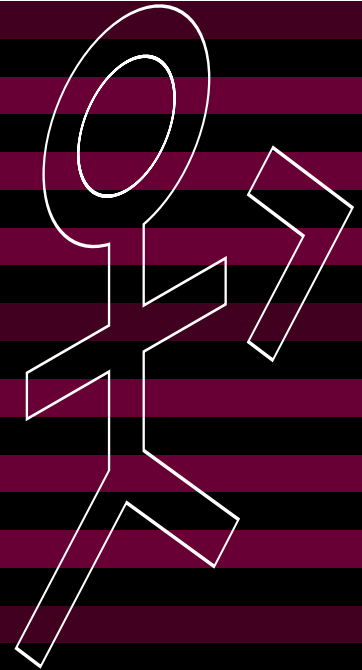
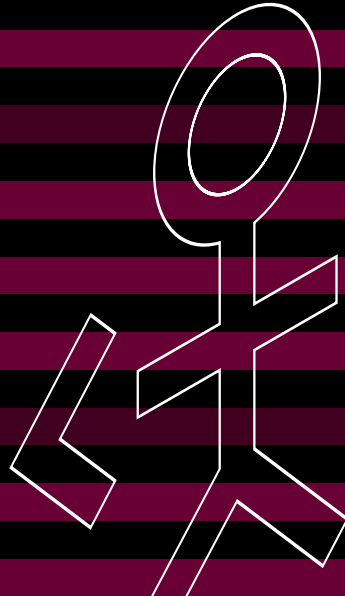
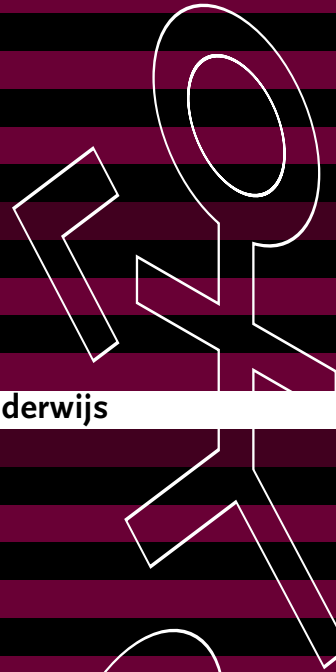
De commissie is samengesteld uit mensen met een achtergrond in de onderwijspraktijk van de tweede fase en mensen met een achtergrond in de wetenschappelijke wereld en de direct daaraan gerelateerde instellingen als CBS en CPB. De samenstelling van de commissie is opgenomen als bijlage II.

De commissie is tussen oktober 2001 en augustus 2002 zeven maal bijeen geweest. Bij de aanvang is een reeks interviews gehouden met vertegenwoordigers uit uiteenlopende sectoren van de maatschappij. De lijst met gesprekpartners is opgenomen als bijlage III. Naast wetenschappers en mensen uit de overkoepelende organisaties van het vervolgonderwijs werden ook bestuurders uit commerciële en niet-commerciële organisaties geïnterviewd over hun ideeën van de rol en functie van het economieonderwijs in het voortgezet onderwijs. Het samenvattende beeld van de resultaten van deze gesprekken is te vinden in bijlage IV. Ook heeft een aantal mensen zich uit zichzelf met suggesties tot de commissie gewend. Daarnaast heeft een tussentijdse raadpleging van vakdidactici plaatsgevonden en is het concept van het rapport in een veldraadpleging voorgelegd aan docenten economie. Zij hebben aan de hand van een negental richtvragen geoordeeld over de voorgestelde inhoud. Tot slot zijn de toetsontwikkelaars in de gelegenheid gesteld om een reactie op het concept te geven en hebben enkele betrokkenen uit eigen beweging op het concept gereageerd.

Naast de interviews heeft de commissie zich op haar taak georiënteerd door kennis te nemen van de stand van zaken in het huidige economieonderwijs, van de leermethoden voor het vak en van de vakontwikkelingen in een aantal andere landen. Tot slot is de commissie te rade gegaan bij de commissie De Rooy, die destijds een advies voor het geschiedenisonderwijs heeft geformuleerd en bij de commissie die een soortgelijk advies voor aardrijkskunde opstelt.

In het rapport dat nu voor u ligt, wordt eerst een tweetal hoofdstukken gepresenteerd voor de beeldvorming en ter informatie. Hoofdstuk 2 geeft een overzicht van het vak economie in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Dit is vooral bedoeld voor degenen die niet direct met de onderwijspraktijk te maken hebben. Voor degenen die de economische wetenschap niet op de voet hebben gevolgd, geeft hoofdstuk 3 een overzicht van de ontwikkelingen die zich de afgelopen decennia hebben voorgedaan in de economische wetenschap. Het geeft in kort bestek weer hoe de moderne econoom tegen zijn vak aankijkt.

Voordat in hoofdstuk 5 het voorstel van de hoofdlijnen van een nieuw programma economie wordt gepresenteerd, zetten wij in hoofdstuk 4 eerst de doelstelling en de benaderingswijze uiteen. Dit verheldert het ontwerp voor het programma in hoofdstuk 5, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen de programma's voor havo en voor vwo. Tot slot worden in hoofdstuk 6 een aantal aandachtspunten besproken die van belang zijn bij een verdere uitwerking van dit advies en de invoering van een nieuw programma.



2.1 Inleiding

De Nederlandse economie is in het verleden altijd sterk gekleurd door de (internationale) handel en daarom hebben vakken als economie, handelskennis en boekhouden altijd een vooraanstaande plaats in het Nederlandse onderwijsstelsel ingenomen. In de laatste decennia van de twintigste eeuw heeft zich daarbij een forse verschuiving voorgedaan van het beroepsonderwijs, waarin economische vakken centraal stonden, naar het algemeen voortgezet onderwijs.

Om de positie van het vak economie en de problemen waar leerlingen en docenten tegenaan lopen goed te kunnen begrijpen, is enige achtergrondkennis van de geschiedenis van het vak op zijn plaats. Dit geeft wat meer zicht op het beeld van de successen en de knelpunten bij het vak in de tweede fase. De afstemming met economie in de basisvorming en met vervolgonderwijs komt hierbij ook aan de orde. Hierna volgt een kort historisch overzicht van het schoolvak economie, de belangrijkste resultaten van de evaluaties van de tweede fase en enige aandacht voor de problemen bij de doorlopende leerlijn van basisvorming naar hoger onderwijs.

2.2 De historie van het schoolvak

Voor de invoering van de Mammoetwet in 1968 kende het onderwijs aan de HBS en ULO de vakken economie en handelskennis. Na de herindeling van schooltypen in lbo, mavo, havo en vwo kwam het vak economie in het lbo en mavo als handelskennis in het programma. In de bovenbouw van havo en vwo kreeg economie een plaats in de keuze van vakkenpakketten. Daarin werd een tweedeling aangebracht. De algemene economie werd onder de naam 'Economische wetenschappen I en recht' in het vwo gedoceerd en in het havo kreeg dit vak de naam 'Economie'. De bedrijfseconomie werd voortgezet onder de namen 'Economische wetenschappen II en recht' in het vwo en 'Handelswetenschappen en recht' in het havo.

De programma's bestonden voornamelijk uit een beschrijving van de leerinhoud en waren grotendeels afgeleid van het oude HBS- en ULO-onderwijs. Voor havo en vwo was een lijst met onderwerpen opgesteld met daarin nauwelijks onderlinge samenhang en zonder maatschappelijke context. Er waren geen algemene doelstellingen geformuleerd, die als kader fungeerden. De vrij willekeurige lijst met onderwerpen was een afspiegeling van het curriculum van de wetenschappelijke opleidingen, waar de moeilijkste onderwerpen uit waren weggehaald. De relevantie van onderwerpen voor het algemeen vormend onderwijs werd niet getoetst. Dit zogenaamde 'kopjesprogramma' was vooral gericht op het verwerven van een bepaalde hoeveelheid economische kennis. De examenprogramma's waren nogal 'technisch' van aard. Later kregen de eindexamens geleidelijk aan meer opgaven met een wat hoger werkelijkheidsgehalte.

De eerste wezenlijke verandering van de inhoud van het vak economie onderging het programma voor het vak handelskennis voor het mavo in de jaren tachtig. Het aandeel van de handelskennis werd fors gereduceerd en onderwerpen uit de algemene economie kwamen ervoor in de plaats. Naast de verandering van inhoud kwam er aandacht voor de ontwikkeling van vaardigheden en werd de leerstof geformuleerd vanuit de directe leefwereld van de leerling. De bestaansgerichtheid werd uitgangspunt.

In de jaren negentig volgde een nieuwe ronde met veranderingen: in 1993 werd de basisvorming ingevoerd en in 1999 de tweede fase voor de bovenbouw van havo en vwo, gevolgd door invoering van het vmbo. In de basisvorming is economie als nieuw vak ingevoerd. De inhoud van het vernieuwde mavo-programma heeft bij deze invoering model gestaan. In het vmbo is één van de vier sectoren gericht op economie en het vak kan in alle leerwegen gevolgd worden.

In de tweede fase is het vak economie voor één van de vier profielen een gezichtsbepalend vak (namelijk voor het profiel Economie & Maatschappij) en in het havo maakt economie deel uit van het verplichte gedeelte in het profiel Cultuur & Maatschappij. Het vak economie kan verder gekozen worden in het vrije deel in de andere profielen, als deelvak of als totaalvak. Hiermee heeft het vak economie in alle afdelingen van het voortgezet onderwijs een plaats gekregen. In de tweede fase is het vak Management & Organisatie geïntroduceerd.

Dit vak vervangt de vakken 'Economische Wetenschappen II en recht' en 'Handelswetenschappen en recht' en is in het vrije deel als keuzevak te volgen.

Het vak economie maakt eveneens deel uit van vele curricula in het vervolgonderwijs. Naast een breed scala aan hogere economische opleidingen (HEAO) in het beroeps- en hbo-onderwijs staat het vak in de programma's van juridische opleidingen, het onderwijs voor het hotelwezen en het toerisme en in opleidingen voor journalistiek, logistiek e.d. Het is een veel voorkomend bijvak in opleidingen in de sectoren van gezondheidszorg, gedrag en maatschappij en landbouw. Daarnaast is kennis van de algemene economie onontbeerlijk als men voor het zelfstandig ondernemerschap kiest. Economische kennis is nodig voor het diploma voor het zelfstandig ondernemerschap en het opstellen van ondernemingsplannen.

Het belang van het vak is zichtbaar in de grote doorstroming van leerlingen naar de economische opleidingen in het hbo en het wetenschappelijk onderwijs. Het perspectief op de arbeidsmarkt, dat de economische opleidingen bieden, heeft de keuze van leerlingen voor de economische vakken in het voortgezet onderwijs versterkt.

2.3 De tweede fase

De eerste aanzetten tot vernieuwing van de bovenbouw van havo en vwo stammen uit het begin van de jaren negentig. De overtuiging heerste dat het onderwijsaanbod niet meer voldeed aan de eisen van de tijd. Er is behoefte aan mensen die brede en toch ook behoorlijk specifieke kennis hebben en over een aantal vaardigheden beschikken om zich kennis eigen te maken. Andere redenen om tot de vernieuwing van het onderwijs over te gaan waren indertijd: (1) de gebrekkige aansluiting van havo en vwo op het vervolgonderwijs (met name het gebrek aan studievoordigheden, taalvaardigheden en algemene ontwikkeling); (2) de vroegtijdse uitstroom uit het voortgezet onderwijs; (3) ondoelmatige leerwegen (instromen op het juiste niveau); en (4) de ongelijke participatie aan het onderwijs door verschillende maatschappelijke groeperingen (zie verder Bronneman-Helmers e.a., 2002).

Met de komst van de tweede fase verwachten hbo en wo dat de leerlingen beter voorbereid zijn op de eisen die de vervolgstudie stelt. Daarvoor is het nodig dat de voor-

opleiding meer algemeen vormend is en meer gericht op vaardigheden. Het toepassen van opgedane kennis is echter vaak een probleem. De instellingen constateren een gebrek aan (studie)vaardigheden ten aanzien van het plegen van onderzoek, plannen en probleemoplossend denken. Ook verwachten ze dat instromers een weloverwogen keuze maken voor een vervolgopleiding. Een meer actieve en zelfstandige rol van de leerlingen in het leerproces zal moeten bijdragen aan een betere voorbereiding op het hoger onderwijs.

Het vernieuwde onderwijs van de tweede fase krijgt vorm in het zogenoemde 'studiehuis'. Het gaat daarbij om andere pedagogisch-didactische uitgangspunten en om een andere organisatie van het leerproces. Leerlingen zouden meer verantwoordelijkheid krijgen voor hun eigen leerproces, de docent zou meer een begeleider van het leerproces moeten zijn en het onderwijs zelf zou veel meer moeten inspelen op behoefte aan zelfstandigheid van leerlingen en de individuele verschillen tussen leerlingen. Een school is niet verplicht om het studiehuis in te voeren, want de school heeft vrijheid wat betreft de manier van onderwijs geven en leren. Het studiehuis is echter wel verbonden met de inhoudelijke kant van de vernieuwingen. Deze inhoudelijke vernieuwingen (de vier profielen, de nieuwe programma's en de nieuwe examenstructuur) zijn wel verplicht.

Profielen

De profielkeuze is een essentieel onderdeel van de tweede fase. Voor de volledigheid is enige achtergrondkennis en uitleg van vakjargon op zijn plaats. Om te beginnen wordt de tweede fase gekenmerkt door (doorstroom)profielen. Dit is het totale studieprogramma dat een leerling in het vierde en vijfde leerjaar van het havo volgt en in het geval van vwo in het vierde tot en met het zesde leerjaar. De totale studielast bedraagt 1600 uur per leerjaar. Daarmee komt de studielast (slu = studielasturen) voor een havo-leerling op 3200 uur en voor een vwo-leerling op 4800 uur. Het doorstroomprofiel bestaat voorts uit:

- een gemeenschappelijk deel: het deel dat voor alle leerlingen gelijk is (dit omvat bijna 50 procent van het programma) en een algemeen vormende functie heeft (1480 slu voor havo en 2240 slu voor vwo);

- een profieldeel: een samenhangend geheel van vakken in een profiel met een accent in een bepaalde richting (dit omvat ongeveer 30 procent van het programma); en tot slot
- een vrij deel: dit gedeelte is afhankelijk van het aanbod van de school. Het vrije deel kan voorgeschreven vakken (levensbeschouwing, loopbaanoriëntatie) omvatten maar de leerling kan ook kiezen uit aanvullende examenvakken of niet-vakgebonden activiteiten (ongeveer 20 procent van het programma). Echter, de leerling moet nog minstens één examenvak kiezen.

Examinering en toetsing

In de tweede fase vormen de examinering en toetsing een hechter onderdeel van het leerproces. De vernieuwingen vereisen een andere manier van toetsen, meer gericht op het traject van de voortgang en op het toetsen van vaardigheden. Het examen bestaat uit het centraal examen – een toets aan het eind van de opleiding, voor alle leerlingen gelijk en met vastgestelde normen – en het schoolexamen. Het schoolexamen kent een lijst van eisen waaraan een leerling in de tweede fase moet voldoen. Hieronder vallen toetsen, praktische opdrachten, handelingsdelen en een profielwerkstuk.

Voor het vak economie geldt een aantal specifieke vereisten en keuzemogelijkheden die in bijlage V zijn verwoord. Op deze plaats is het nog van belang om te vermelden dat voor het totaalvak Economie 1,2 momenteel 520 studielasturen beschikbaar zijn voor vwo-leerlingen en voor de havo-leerlingen zijn 440 studielasturen beschikbaar (resp. 280 en 220 uren voor het deelvak Economie1).

Economie & Maatschappij is tot op heden het meest gekozen profiel onder zowel havo- als vwo-leerlingen. Tabel 2.1 geeft inzicht in de profielkeuze van de leerlingen voor het jaar 2000/2001. Het vak Management & Organisatie, dat uitsluitend in de vrije ruimte bij alle vier profielen gevolgd kan worden, is het meest gekozen vak. Ongeveer 35 procent van de leerlingen kiest dit vak, waaronder veel leerlingen die het E&M profiel volgen.

Tabel 2.1 Keuze van profielen in leerjaar 4 van havo en vwo, 2000/2001

	mannen	vrouwen	totaal	aandeel
	x 1000			%
Havo	21,6	23,6	45,2	100
Natuur en techniek (N&T)	5,3	0,6	5,8	13
Natuur en gezondheid (N&G)	2,9	3,8	6,7	15
Economie en maatschappij (E&M)	9,7	6,4	16,0	35
Cultuur en maatschappij (C&M)	2,1	11,0	13,2	29
N&T/N&G	0,3	0,2	0,5	1
E&M/C&M	0,3	0,6	0,9	2
Onbekend	1,0	1,1	2,1	5
Vwo	15,6	17,7	33,4	100
Natuur en techniek (N&T)	2,9	0,6	3,5	11
Natuur en gezondheid (N&G)	2,1	3,6	5,7	17
Economie en maatschappij (E&M)	3,6	3,1	6,7	20
Cultuur en maatschappij (C&M)	0,5	3,0	3,6	11
N&T/N&G	3,2	2,7	5,8	17
E&M/C&M	1,9	3,2	5,1	15
Onbekend	1,3	1,5	2,9	9

[Bewerkte bron: CBS (2001a: 52)]

2.4 Evaluatie economie in de tweede fase

Voordat het economieprogramma in de tweede fase van start ging, heeft een vakontwikkelpergroep zich in 1997 over de inhoud van het vak gebogen. Van het vak economie werd verwacht dat het – net als andere vakken – een bijdrage zou leveren aan het ontwikkelen van vaardigheden, zoals informatievaardigheden, rekenvaardigheden en strategische vaardigheden.

Er werd door de vakontwikkelgroep voor het eerst een soort doelstelling geformuleerd (zie hoofdstuk 4), er werd een nieuw domein geformuleerd met betrekking tot algemene vaardigheden en vakvaardigheden, maar de inhoudelijke domeinen leken in grote lijnen op het bestaande programma.

Vanaf de invoering van de tweede fase heeft het ministerie voor alle vakken een aantal malen per jaar een monitoring gehouden op de scholen en zijn er jaarlijks evaluaties uitgevoerd. In 2000 is gestart met de evaluatie van het vak bij docenten en leerlingen met een vervolg in 2001 en 2002, waarin toetsenmakers en methodenschrijvers betrokken waren (zie Voorend en Gijssen, 2000 en 2001). De voornaamste resultaten daarvan leveren het volgende beeld op:

Docenten en leerlingen

De twee grootste knelpunten in de tweede fase voor het vak economie zijn de overladenheid, vooral bij het deelvak, en de inhoud van het gehele examenprogramma. Om met de overladenheid te beginnen, dit kritiekpunt wordt herhaaldelijk genoemd door zowel docenten als leerlingen. Het wordt het meest knellend gevoeld bij het deelvak, vooral op het havo. Op het vwo en bij het totaalvak geldt dit kritiekpunt in lichtere mate. Om de klachten samen te vatten: het programma is te omvangrijk en er zijn te veel onderwerpen, er is te veel tijd voor rekenvaardigheden nodig en daarmee te weinig tijd voor het ontwikkelen van bijvoorbeeld onderzoeksvaardigheden, er is te weinig tijd voor praktische opdrachten en voor reflectie, en methodes zijn te omvangrijk met veel lange teksten en veel oefenopgaven.

Naast de omvang van het programma levert de vakinhoud ook knelpunten op. De panels van docenten en leerlingen geven aan dat het examenprogramma verouderd is en brokkelig met weinig samenhang. Daarnaast is economie vooral voor de leerlingen die het deelvak volgen te theoretisch. Ook wordt teveel breedte en te weinig diepte in de lesstof genoemd met te weinig aandacht voor maatschappelijke vraagstukken en de actualiteit. De leerlingen ondersteunen dit in iets andere bewoordingen. Zij nemen het programma vaak als 'een gegeven' en voelen de knelpunten vooral als te theoretisch of te veel rekenwerk.

Tussen de droom en de werkelijkheid van de tweede fase zijn nog tal van praktische bezwaren te noemen waardoor de uitvoerbaarheid van het programma onder druk staat. We noemen:

- Het aantal wekelijkse contacturen (van de docent met een klas) is, vooral bij het deelvak, erg beperkt. Dit belemmert de voortgang en het contact tussen docenten en leerlingen.
- De studiewijzers (met werkplanning, het programma van toetsing e.d.) worden als knellend ervaren en beperken de zelfreflectie. Ook kunnen leerlingen onvoldoende plannen en dragen studiewijzers bij aan het ontstaan van het werken van toets naar toets (het zogenaamde 'toetscircus').
- De groepen zijn vaak erg heterogeen, vooral als deelvakkers en totaalvakkers gezamenlijk onderwijs volgen. Dit komt op kleine scholen veelvuldig voor en maakt de planning van het onderwijs voor de docenten erg complex.
- Voor leerlingen in het C&M-profiel (havo) is het verplichte deelvak Economie 1 een struikelblok, gezien hun betrekkelijk geringe belangstelling en capaciteiten voor het vak.
- Door de invoering van de tweede fase is de structurele taakbelasting voor docenten verhoogd. Dit is voornamelijk het gevolg van organisatorische problemen, de reductie van de contacttijd, de toename van het aantal groepen, de didactische vernieuwingen en daardoor de toegenomen begeleiding van leerlingen en de toename van de administratieve belasting.

Alhoewel het vak door leerlingen nog vaak in één adem genoemd wordt met 'veel' en 'moeilijk', klinkt ook 'leuk' in hun waarderingen door. Verbeterde methodes en meer aandacht voor de praktijk dragen hier aan bij. Verder zijn leerlingen, docenten en vakdidactici positief over de praktische opdrachten en profielwerkstukken. De docenten die in staat zijn om zelfstandig leren in het vak economie vorm te geven en daar ook binnen de schoolorganisatie de ruimte voor vinden, zijn positief over het leren van de leerlingen (vooral voor het vwo).

Examenmakers

Docenten en leerlingen zijn echter niet de enige partijen die moeite hebben met de tweede fase, ook de examenmakers kennen zo hun problemen. De toetsontwikkelaars ervaren bij het opstellen van examenvraagstukken een aantal specifieke knelpunten. Allereerst zijn er verschillende uitwerkingen van het examenprogramma in de methodes, waarin vooral de beschrijvingen van onderwerpen en begrippen verschillen (zoals bijvoorbeeld de indeling van de soorten werkloosheid en van de soorten kosten), die bovendien nog afwijken van de omschrijvingen bij Management & Organisatie en wiskunde. Dit bemoeilijkt het maken van centrale toetsen danig. Daarnaast is de opbouw van het programma niet meer consistent door de verschillende aanpassingsrondes in het verleden. Zo ontbreekt bijvoorbeeld de vermogensmarkt in de eindtermen bij het havo terwijl elders wel staat dat leerlingen geacht worden de relatie te leggen tussen inflatie en rente en valutakoersen en rente. Heel verwarrend is verder dat aan begrippen verschillende interpretaties gegeven kunnen worden of gebruikt worden zonder dat ze in een bepaald kader zijn geplaatst. Zo staat productie bijvoorbeeld bij de balans- en resultatenrekening omschreven als toegevoegde waarde en bij micro-economie als afzet of hoeveelheid goederen. Het door elkaar halen van de verschillende denkniveaus (micro, macro, institutioneel, praktijk) door leerlingen geeft dan problemen bij examenvragen die wel binnen een eenduidig kader zijn geplaatst. Het centrale probleem van de toetsmakers is echter dat de breedte en de diepte, waarop het examenprogramma getoetst moet worden, niet vastgesteld is. Tot slot is een knelpunt dat de examenprogramma's veelal tijdgebonden situaties beschrijven, zoals de werkloosheid, en de onderwerpen erg sterk aan de Nederlandse situatie zijn gekoppeld, zoals bijvoorbeeld de inkomstenbelasting en de doelstellingen van economische politiek. Dit bemoeilijkt een internationale oriëntatie.

Suggesties maatregelen

Voor de knelpunten en problemen van de tweede fase, die bij de evaluaties naar voren zijn gekomen, zijn in de scholen tal van oplossingen bedacht, vooral wat betreft de organisatie. Voor het vak economie zijn door docenten suggesties gedaan voor verlichting van de knelpunten die betrekking hebben op de vakinhoud en deels op het programma. Zo werd voor het vak gedacht aan het schrappen van onderdelen die erg tijdrovend zijn of (te) moeilijk, bijvoorbeeld 'wisselkoersen' bij het onderdeel 'buitenland'. Docenten noemden ook het laten vervallen van een heel onderwerp, bijvoor-

beeld 'onderontwikkeling' (wordt weinig aan gedaan bij economie) of 'geld en banken' (erg technisch en theoretisch). Als de grootste tijdsbesparing werd geopperd om een aantal rekenkundige onderdelen bij het deelvak te schrappen.

Alle bovengenoemde problemen die leerlingen, docenten en examenmakers ervaren zijn echter nauwelijks met tussentijdse maatregelen weg te werken en vragen om een fundamentele herziening van het examenprogramma. De deelnemers aan de evaluaties noemden als belangrijkste aandachtspunten voor vernieuwing: de rol van en het aantal economische begrippen en instrumenten in het programma, de vraag in hoeverre er meer in de diepte of de breedte geleerd moet worden en het vaststellen van de totale omvang, met name de hoeveelheid aan onderwerpen die aan de orde moet komen.

2.5 Doorlopende leerlijnen

De programma's voor het vak economie op de verschillende schooltypen (vmbo, havo, vwo) zijn tamelijk los van elkaar tot ontwikkeling gekomen. Dat geldt zeker voor de programma's voor de basisvorming en het vmbo versus de programma's voor het havo en vwo. De programma's voor het havo en vwo zijn in het verleden nagenoeg identiek geweest. Voor beide typen opleiding geldt dat bij de vaststelling van de examenprogramma's nooit doelbewust rekening is gehouden met de mogelijke vervolgopleidingen. Dit heeft er toe geleid dat er een grote breuk te constateren is in het opleidingstraject vanuit de basisvorming naar de tweede fase. De specifieke problemen van de doorlopende leerlijnen zijn in 2001 geïnventariseerd en als volgt samen te vatten (Voorend, 2001):

- Het programma van het vak economie in de basisvorming is voor veel leerlingen in het vmbo-onderwijs (te) moeilijk en voor veel leerlingen in het havo/vwo-onderwijs (te) eenvoudig. De evaluatie van het vak over de eerste vijf jaar leidde tot een negatief oordeel van de onderwijsinspectie.
- Het examenprogramma vmbo sluit inhoudelijk goed aan bij het programma van de basisvorming en is door de benadering vanuit de rollen van consument, arbeider en burger goed herkenbaar.

-
- Een (klein) deel van de vakinhoud in de tweede fase is een vervolg op de stof van de basisvorming. Er is een overgangsprobleem, omdat het programma van de basisvorming onvoldoende aansluiting heeft betreffende de inhoud, de moeilijkheidsgraad en het niveau van verwerken, de diepgang en de benaderingswijze. Het verschil tussen de bestaansgerichte benadering van de basisvorming en de meer vakwetenschappelijke aanpak in de tweede fase is groot.
 - De verdeling van de beschikbare studietijd over vakinhoud en vaardigheden in de tweede fase levert een spanningsveld op. Een groot deel van de beschikbare studielasturen wordt gebruikt om aan de vakinhoudelijke eisen van het centraal examen te kunnen voldoen. Daardoor is de tijd voor het stelselmatig oefenen van noodzakelijke vaardigheden te beperkt.
 - De bepaling van het niveau van de leerlingen, die na de basisvorming het onderwijs vervolgen in havo of vwo van de tweede fase, geeft problemen. Door de gebrekkige inhoudelijke aansluiting en werkwijze krijgen leerlingen geen realistisch beeld van het vak in de tweede fase en onvoldoende zicht op hun kwaliteiten, zeker als het vak in het tweede leerjaar is geplaatst. Ook voor docenten is het moeilijk om de juiste adviezen te geven over de capaciteiten van de leerlingen.
 - Het bepalen van het niveau en adviseren van leerlingen die na de basisvorming doorstromen naar de bovenbouw wordt bemoeilijkt omdat docenten economie in de basisvorming vaak geen ervaring hebben in de tweede fase. Voor hen is het lastig om leerlingen een juist beeld te geven van hun kwaliteiten voor de bovenbouw.
 - Als de aansluitingsproblemen tussen basisvorming en tweede fase tot verkeerde keuzes leiden bij de leerlingen, zullen leerlingen, docenten en ouders daar vervelende gevolgen van ondervinden in het keuzetraject naar het vervolgonderwijs.



3.1

Inleiding

De economische wetenschap ziet er duidelijk anders uit dan dertig, veertig jaar geleden. De reikwijdte van het vak is sterk toegenomen, een verrijking die het vak niet alleen relevanter voor mens en maatschappij maakt maar ook leuker. Deze inhoudelijke ontwikkeling contrasteert met de inhoud van het voortgezet onderwijsprogramma en dat is een jammerlijke situatie. Niet alleen omdat leerlingen hierdoor inadequaat worden voorbereid op wat komen gaat in het hoger onderwijs doch vooral omdat leerlingen en leraren leerstof niet te zien krijgen die het economieonderwijs kan verlevendigen en verbeteren. Om een kerncurriculum te kunnen samenstellen is het daarom zaak te weten wat er de laatste veertig jaar is gebeurd met het vak economie. De doelstelling van dit hoofdstuk is om de lezer in kort bestek te informeren over wat er zich heeft afgespeeld in de economische wetenschap in het recente verleden en hoe de moderne econoom tegen zijn vak aankijkt.

Wie een blik werpt op de eindtermen in het examenprogramma economie of de schoolboeken raadpleegt die daarop aansluiten, kan zich niet aan de indruk onttrekken dat het programma van het vak economie in het voortgezet onderwijs te lang verstoken is gebleven van de medewerking van economen die aan de ‘frontiers of science’ werken. Terwijl op de jaarcongressen van de American Economic Association het economieonderwijs op serieuze aandacht van mensen als Krugman, Stiglitz en Mankiw kan rekenen, is een dergelijk inbreng op Nederlands of Europees niveau niet of nauwelijks aanwezig.¹ Het economieprogramma voor het havo en vwo wekt nog het meest de indruk van een huis dat in de loop der jaren is opgekalefaterd en uitgebreid en weer ten dele afgebroken met als eindresultaat dat het huis van vandaag gedateerd overkomt, niet erg aantrekkelijk is en op sommige plekken ook gebreken vertoont. De onvrede over het economiecurriculum in het voortgezet onderwijs is overigens geen specifiek Nederlands probleem, het speelt ook in andere landen.

Bijvoorbeeld in een recente discussie over het economiecurriculum in de VS merkte een econoom op: “economists have created a principles course with too many topics and too much technical material that provides students with too few opportunities to apply basic economics to problems and questions they will encounter for the rest of their lives.” [Salemi, 1998]

1

De inbreng van dit soort economen dient natuurlijk ook een ander belang, namelijk de verkoop van ‘textbooks’, hetgeen in de VS een zeer lucratieve zaak is vooral met het oog op de marktomvang. Om enigszins de gedachten te vormen: Greg Mankiw ontving in 1994 een voorschot van 1,4 miljoen dollar voor zijn economie-leerboek.

In feite is deze kritiek en de algemene kritiek van het Nederlandse onderwijsveld (zie hoofdstuk 2) een herhaling van de kritiek die George Stigler op het economieonderwijs uitte in 1963:

“The watered down encyclopedia which constitutes the present course in beginning college economics does not teach the student how to think on economic questions. The brief exposure to each of a vast array of techniques and problems leaves with the student no basic economic logic with which to analyze the economic questions he will face as a citizen. The student will memorize a few facts, diagrams, and policy recommendations, and ten years later will be as untutored in economics as the day he entered the class.” [Stigler, 1963: 657]

Basiskennis, daar gaat het om, vooral met het oog op het interpreteren van maatschappelijke ontwikkelingen om ons heen. De grote uitdaging is derhalve om met een kerncurriculum voor de dag te komen waarin de meest essentiële economische begrippen voorkomen die de leerling voorbereiden op het burgerschap en hem of haar helpen om een economische kijk op zaken te ontwikkelen.

3.2 De visie van de economen van nu

Het is welhaast een onmogelijke taak om de gehele economische wetenschap van dit moment in een luttel aantal bladzijden weer te geven. Zelfs Jan Goudriaan lukte dat in een ver verleden niet voor zijn tijdgenoten, hoewel hij wel zijn boek de wervende titel *Economie in zestien bladzijden* (1952, in werkelijkheid 249 bladzijden in totaal) meegaf. Wat in dit korte bestek wordt weergegeven is de economische kijk van de moderne econoom, waarbij vooral de nieuwe elementen genoemd worden. De intentie is om een aanzet te geven tot nadenken over theorieën en zienswijzen die in het voortgezet onderwijs niet of in onvoldoende mate voorkomen, doch die voor een goed begrip van wat er in de maatschappij zich afspeelt, inmiddels onontbeerlijk zijn. Bij maatschappelijke vraagstukken die binnen het bereik van de economische wetenschap liggen kan men denken aan ontwikkelingen in de gezondheidszorg, sociale zekerheid, rekeningrijden, langer leven, ‘prikkelend’ personeelsbeleid, globalisering, milieuvervuiling.

Kortom, vragen die je tegenwoordig in de krant tegenkomt en die het vak ook zo leuk maken. Natuurlijk kan men met het Marshalliaanse kruis van vraag en aanbod een heel eind komen maar de stelling van dit hoofdstuk is dat er essentiële onderdelen aan de kern van de economie zijn toegevoegd of herontdekt die maatschappelijke ontwikkelingen in een rijker perspectief plaatsen dan voorheen.

De lingua franca van economen

Het standaardmodel in de economische wetenschap is het neoklassieke model. Als er één taal is die economen spreken dan is het ongetwijfeld die van de neoklassieke economie, de lingua franca van economenland. Drie thema's vormen de kern van het gedachtegoed van economen: (1) de veronderstelling dat individuen rationeel handelen; (2) het belang van evenwicht als onderdeel van iedere theorie; en (3) economen hechten veel belang aan doelmatigheid. Iedere karakterisering van het standaardmodel of de standaardtaal draagt het gevaar van een zwart-wit beeldvorming in zich, maar in wezen is dit de essentie. Natuurlijk zijn er vele modellen waarin rationaliteit of evenwicht ver te zoeken zijn maar wie een voet tussen de deur van de economische wetenschap wil krijgen kan toch het beste beginnen met een evenwichtsbenadering. Dit betekent niet dat daarmee het Keynesiaanse gedachtegoed overboord wordt gezet. Het betekent veeleer dat economen van diverse pluimage terug naar de basis – het individu – zijn gekeerd en van daaruit hun theorieën opbouwen. Zo stelt een Nieuw Keynesiaan als Greg Mankiw (1992) dat er tegenwoordig nauwelijks meer verschillen bestaan in de vorm of taal waarin neoklassieke en Nieuw Keynesiaanse economen hun werk verrichten. Ook nu bestaan er nog verschillen tussen economen, maar deze verschillen zijn subtieler en vallen niet eenvoudig met een label van een of andere 'school' aan te duiden. De onenigheid onder economen concentreert zich meer op vragen rond marktordening, marktfalen en overheidsfalen dan rond de vraag of een keynesiaans model beter voorspelt dan een monetaristisch model. Om een antwoord te formuleren op hedendaagse vragen en dilemma's is grondige kennis van de micro-economie noodzakelijk. De moderne micro-economie waarop hier bedoeld wordt, betreft theorie die veel verder gaat dan de statische micro-economie in het huidige programma. De moderne micro-economie omvat o.a. de invloed van informatie en strategisch gedrag op beslissingen. Dit 'model' staat ver af van wat menig oud-scholier zich nog herinnert van zijn schooltijd toen $MO=MK$ gedachteloos werd uitgerekend en de toepassing van micro-economie veelal achterwege bleef.

Om grip te krijgen op wat er hedendaags speelt in de economie wordt hieronder een aantal thema's opgesomd die het werk van de moderne econoom karakteriseren.

Micro-economische fundering macro-economie

Een belangrijke eigenschap van het economisch gedachtegoed is dat je leert te denken in samenhangen. Beslissingen genomen op één markt zijn ook van invloed op de beslissingen op een andere markt, en beslissingen die je vandaag neemt zijn weer afhankelijk van de erfenis die je uit het verleden met je meeneemt en de verwachtingen die je over de toekomst koestert. Een beter begrip van die wederzijdse beïnvloeding begint bij de motieven, verwachtingen en restricties van de mensen die beslissingen nemen. In lijn met die gedachte is het dan ook niet verwonderlijk dat binnen de economie er sterk de nadruk gelegd wordt om macro-economische theorieën te baseren op micro-economisch gedrag van ondernemers en burgers. Door deze ontwikkelingen is er veel meer samenhang tussen de vakgebieden dan in bijvoorbeeld de jaren zeventig, tachtig. Toen heerste de opvatting dat micro-economie leuk is voor mensen die willen spelen met nutsfuncties maar realistisch was de stof niet. Voor de macro-economie konden we beter terugvallen op de Keynesiaanse analyse. Zodra het over economische groei ging, kon de neoklassieke groeitheorie gebruikt worden. Overheidsfinanciën werd ook weer op een aparte plek gedoceed, zonder enige terugkoppeling naar de micro-economische en macro-economische effecten. Kortom, het vak was in sterk gescheiden compartimenten verdeeld.

De kunstmatige splitsing in analyse is zo goed als geheel verdwenen in de moderne economische wetenschap. Het besef brak door dat voor een goed begrip van de effecten van structurele veranderingen in het economisch beleid (bijvoorbeeld een belastinghervorming) het gedrag en de verwachtingen van burgers gemodelleerd moesten worden. En als er één opvallend element kenmerkend is voor de moderne economische theorie dan is het wel het expliciet incorporeren van de factor tijd. Sparen en investeren hebben consequenties voor de kapitaalgoederenvoorraad en vermogensposities van morgen, met alle gevolgen van dien voor de relatieve factorverhoudingen en –prijzen. Het dynamiseren van beslissingen heeft een enorme vlucht genomen met de theorie van de rationele verwachtingen met als drijvende kracht de Nobelprijswinnaar Robert Lucas. Deze Chicago-econoom uitte in de jaren zeventig stevige kritiek op de toen gangbare Keynesiaanse modellen, modellen die in zijn ogen van

nul en generlei waarde waren in de beleidsvoorbereiding omdat beleidsveranderingen ook de structuur van een (macro-econometrisch) model veranderen. Die verandering werd niet in de modellen geïncorporeerd. De kritiek van Lucas was en is een plausible kritiek die een enorme impuls heeft gegeven aan wetenschappelijk werk om macro-economische modellen van een goede micro-economische basis te voorzien. De economische groeitheorie heeft veel baat gehad bij die ontwikkeling en is aanzienlijk realistischer geworden door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan het verschijnsel van toenemende schaalopbrengsten, menselijk kapitaal, de demografische samenstelling van de bevolking (in overlappende generatiemodellen) en het dempende effect van private inkomensoverdrachten tussen generaties.

Strategisch denken

De micro-economische fundering van de macro-economie leert ons te denken in samenhangen. Hoewel sterk gelieerd aan de bovenstaande ontwikkeling verdient strategisch denken een aparte vermelding.² Speltheorie is een volwassen wetenschap die wellicht niet alleen op economie van toepassing is doch ook nuttig blijkt in biologie, politicologie, sociologie, geschiedenis en ga zo maar door. Of het nu gaat om voetbal of het hogere 'spel' dat in de rechtbank wordt gespeeld, in ieder spel komen twee vaardigheden naar voren: de basisvaardigheden van de spelers (zoals de techniek van de voetballer of de wetkennis van de advocaat) en de strategische vaardigheden. Strategische vaardigheden hebben betrekking op het optimaal gebruik maken van de basisvaardigheden. Men kan bijvoorbeeld de wet goed kennen maar het effectief toepassen van die kennis vergt inzicht in de slimste manier om het spel te spelen. In het geval van dreiging met een atoomoorlog moeten spelers ook weten wanneer ze niet moeten spelen.³ In termen van speltheorie worden vragen belangrijk als wie zijn de spelers, welke informatie hebben zij tot hun beschikking, wie mag de eerste zet doen, hoe lang duurt het spel, etc.? De reden om het strategisch denken hier expliciet naar voren te brengen is vooral ingegeven door het vermoeden dat speltheorie (zoals het woord spel in de naam reeds doet vermoeden) zich bij uitstek leent om in de klas gespeeld te worden.⁴

De derde sfeer

Steeds vaker is er erkenning voor de rol die het huishouden of het gezin in de economie speelt en de economische aspecten die kleven aan zaken als trouwen, kinderen

2

N.B. Strategisch denken moet niet verward worden met de 'strategische vaardigheden' die in het onderwijs als vakvaardigheden in de eindtermen staan, zoals: redeneren binnen vooronderstellingen, oorzaken en gevolgen aangeven, problemen en oplossingen aangeven en het onderscheid maken in evenwicht en dynamiek (zie verder, Ministerie OC&W, 1998:11)

3

Voor een inzichtelijke introductie in de rijkdom van de speltheorie zie: Dixit en Nalebuff (1991).

krijgen, zorg en scheiden. In het verleden werd natuurlijk in theorie en in empirie aandacht besteed aan de gezinssector, doch het gezin bleef in wezen niet meer dan een 'black box' waarin beslissingen over consumptieve bestedingen en arbeidsaanbod werden genomen. Het belang van het huishouden als extra 'sector' in de economische theorie moet men niet onderschatten. In menig beleidsdiscussie wordt bijvoorbeeld de dichotomie van markt versus overheid (of het prijsmechanisme versus het budgetmechanisme) opgevoerd: beslissingen moeten ofwel via de markt of via de overheid worden gecoördineerd. In werkelijkheid is er dus nog een derde sfeer: het huishouden. Binnen het huishouden worden vele belangrijke beslissingen genomen hoewel die niet altijd monetair gewaardeerd worden. Het is de bijdrage van Gary Becker geweest om die derde sfeer te introduceren onder de noemer 'the economics of the family'. Binnen dit vakgebied worden met het standaard instrumentarium van de econoom gebeurtenissen als geboorte, huwelijk en scheiding bestudeerd. Het klinkt voor de meeste mensen wellicht vreemd om in economische termen over kwesties van leven, liefde en dood te spreken, binnen de economie worden echter dergelijke vraagstukken niet geschuwd en ziet men juist de waarde in die kennis van bijvoorbeeld de arbeidsmarkt kan hebben om de huwelijksmarkt te bestuderen. Een huwelijk is net als het vinden van een baan of een werknemer een matchingsprobleem en bij het zoeken gebruiken bedrijven wel eens headhunters en huwelijkskandidaten 'matchmakers'. De markt-analogieën zijn er te over. Lange tijd overheerste het zogenaamde 'methodologisch individualisme' in het werk van Becker en zijn studenten, doch recentelijk is hij gaan inzien dat veel beslissingen ook een sociaal karakter dragen en dat beslissingen niet los van anderen worden genomen.

Sociale interactie en netwerken

De standaardmodellen in de economie veronderstellen vaak dat een individu geheel zelfstandig en los van anderen beslissingen neemt. Sociale interactie wordt derhalve verwaarloosd. Er vindt natuurlijk wel enige interactie plaats in het model van bijvoorbeeld volledig vrije mededinging, maar dat is toch altijd op indirecte wijze via prijsaanpassingen. De interactie waar meestal aan gerefereerd wordt is een vorm van interactie die via de markt plaatsvindt. Maar in de praktijk speelt sociale druk een rol, kunnen mensen elkaar uit altruïstische overwegingen steunen of neemt men beslissingen in de verwachting dat er een zekere wederkerigheid bestaat. Wanneer men sociaal gedrag beter wil begrijpen is het toch vooral van belang om de structuur van de inter-

4

Een vermoeden dat wordt bevestigd door tal van ervaringen elders waar met realistische experimenten (zie www.marietta.edu/~delemeed/games/) of met behulp van daarvoor ontwikkelde software economie wordt gedoceerd. Voor een literatuuroverzicht zie Holt (1999).

actie te kunnen duiden. Het methodologisch individualisme – kortweg het begrijpen van de economie vanuit het standpunt van het soevereine individu – begint dan ook langzaam maar zeker plaats te maken voor modellen waarin sociale interactie expliciet gemodelleerd wordt, een inzicht dat mede ontwikkeld is door George Akerlof, een econoom die werkt op het grensvlak van economie, sociologie en antropologie (zie bijvoorbeeld Akerlof, 1997). De theorie van de sociale interactie verklaart waarom sociale beslissingen – zoals de vraag naar onderwijs, discriminatie op de arbeidsmarkt, huwelijk, echtscheiding, de beslissing om kinderen te krijgen, criminaliteit, roken, etc. – geen keuzes zijn die uit volledig individuele overwegingen worden genomen.

Sociale interactie is echter niet alleen van belang voor bovenstaande vraagstukken, het is tevens van cruciaal belang om bijvoorbeeld de verspreiding van nieuwe technologieën te begrijpen. Het leren van de ervaringen en kennis van anderen maakt dat individuen niet alles zelf hoeven uit te vinden en met dit soort leergedrag kan men beter begrijpen hoe modegevoeligheid en kudgedrag (bijvoorbeeld op de beurs) ontstaan en zich ontwikkelen. De reikwijdte van de netwerkliteratuur is groot en omvat ook zaken als het ontstaan van conventies als coördinatiemechanismen (waarom rijden we rechts en in Engeland links?) en waarom zijn die conventies zo hardnekkig, zelfs als ze niet optimaal zijn (padafhankelijkheid van beslissingen).

Menselijk kapitaal

Veel economische vernieuwingen hebben betrekking op het ontdekken van analogieën in de praktijk en het toepassen van beginselen waarvan men ooit dacht dat die een beperkt domein hadden. Het begrip 'human capital' oftewel menselijk kapitaal leunt sterk op het economisch denken over fysiek kapitaal. Adam Smith stelt het zelfs letterlijk in zijn *Wealth of Nations*: "A man educated at the expense of much labour and time to any of those employments which require extraordinary dexterity and skill, may be compared to [an] expensive machine." (1776: boek 1, hfd.10) In het geval van fysiek kapitaal investeert men in gebouwen, machines en in het geval van menselijk kapitaal investeert men in onderwijs of de tijd die men aan het leren in de praktijk spendeert. In beide gevallen levert het een voorraad aan productiemiddelen op die aangewend kunnen worden in de productie van goederen en diensten. Met menselijk kapitaal wordt kortom de voorraad vaardigheden en kennis aangeduid die de bezitter te gelde kan maken op de arbeidsmarkt. Nu zou men zeggen dat als zelfs de vader van alle eco-

nomen reeds in 1776 deze analogie herkende, waarom heeft het dan zo lang geduurd voordat het begrip menselijk kapitaal in de jaren zestig gemeengoed werd onder economen. Veel heeft van doen met de stelling van Alfred Marshall dat menselijk kapitaal een onrealistisch begrip is en in zijn voetsporen vonden vele economen dat eveneens. Pas in de jaren vijftig en zestig, toen men poogde om de economische groei te verklaren, werd al snel duidelijk dat conventionele economische modellen geen soelaas boden. Een betere meting van de kwaliteit van arbeid zou wellicht wel enige grip op economische groei kunnen betekenen. Het is aan economen als John Kendrick en Theodore Schultz te danken dat aandacht van economen zich richtte op 'human capital', waarbij Schultz nadrukkelijk een heel breed concept van menselijk kapitaal hanteerde. In de jaren zestig is het concept door het werk van Gary Becker echter pas echt in een stroomversnelling geraakt door aandacht voor de micro-economie van menselijk kapitaalinvesteringen en inmiddels is menselijk kapitaal een bijna even vanzelfsprekend begrip geworden als fysiek kapitaal.

Asymmetrische informatie

De stelling dat informatie een belangrijke rol speelt in het nemen van beslissingen is wellicht voor buitenstaanders een open deur van jewelste. Binnen de economische wetenschap is die evidentie lange tijd niet onderkend door economen op grond van de stelling dat de marktprijs alle informatie bevat die marktdeelnemers nodig hebben. Echter, informatie is zelden symmetrisch verdeeld over marktpartijen: de werknemer weet meer over zijn werksituatie dan zijn baas die hem of haar van afstand waarneemt, de verzekerde weet meer over zijn situatie dan de verzekeraar en de directeur weet meer over het reilen en zeilen van 'zijn' bedrijf dan de aandeelhouders. Informatie is bijna per definitie asymmetrisch verdeeld en dit gegeven roept allerlei problemen op bij het verzekeren van gebeurtenissen, het belonen van werknemers of het afsluiten van een contract. Door expliciet de rol van asymmetrische informatie in ruilsituaties te modelleren, is een aantal stellingen die voortvloeien uit de standaardtheorie aanzienlijk bijgesteld. Zwart-wit gesteld zou men kunnen zeggen dat de standaardtheorie uitsluitend betrekking heeft op het optimaal verdelen van schaarse, alternatief aanwendbare middelen. Met het verschijnen van het werk van Stiglitz, Mirrlees en Akerlof zijn economen er steeds meer van overtuigd geraakt dat asymmetrische informatie een cruciale rol speelt in het falen van de markt. De problemen zijn het meest herkenbaar op verzekeringsmarkten, waar menige verzekeraar minder informatie heeft

dan de verzekerde. Naast het spreiden van risico moet een verzekeraar averechtse selectie en moreel risico indammen. Het eerste probleem – averechtse selectie – doet zich voor wanneer de verzekerde kennis kan verbergen en bijvoorbeeld een levensverzekering afsluit terwijl hij weet dat hij ernstig ziek is. Het probleem van moreel risico slaat op de mogelijkheid van de verzekerde om acties te verbergen. De verzekerde kan daarmee het verzekerde risico manipuleren. De wintersporter die vrolijk zijn ski's als gestolen opgeeft bij de plaatselijke politie en deze vervolgens claimt bij zijn verzekering na afloop van de vakantie. De problemen zijn natuurlijk bekend bij verzekeraars en oplossingen zoals eigen risico's bij ziektekosten- en autoverzekeringen of het ondergaan van een keuring voordat men een levensverzekering afsluit zijn bekende gevolgen.

Convergentie bedrijfs- en algemene economie

Hoewel menig consultant, belegger of manager in het bedrijfsleven zal beweren dat economische theorie niet veel met de praktijk heeft uit te staan, en dat psychologie en gezond verstand van meer nut zijn, is dit beeld in strijd met de praktijk op menig universiteit. Financiering en belegging, strategisch management, marketing, accounting, personeelsvraagstukken, het zijn allemaal terreinen waar innovaties in de micro-economie en speltheorie in een of andere vorm worden toegepast. Gechargeerd gesteld, en hier citeren wij de Chicago-econoom Lazear (2000), is strategisch management de vertaling van de bevindingen van de theorie van de industriële organisatie in normatieve richtlijnen. Het zal dan ook niet verbazen dat de aandacht die industriële organisatie theorie besteed aan marktstructuren van bijvoorbeeld productmarkten of kapitaalmarkten (denk aan durfkapitalisten) op veel aandacht van bedrijfskundigen kunnen rekenen. Speltheorie wordt ook veelvuldig toegepast in business schools, wellicht omdat de taal van speltheorie in grote lijnen overeenkomt met de taal van ondernemers. Het fundamentele werk van Merton en Scholes op het terrein van de optie waarderingstheorie is voor vele professionele beleggers geen academische 'spielerei' maar een nuttig instrument.⁵ De beleggingstheorie heeft in algemene zin de kennis over het beslissen onder onzekerheid enorm vergroot. Het is een terrein waar zowel algemeen economen (Tobin, Koopmans, Samuelson) als bedrijfseconomen (Merton, Miller, Scholes) in gelijke mate aan gewerkt hebben.

5

Hoewel een te groot geloof in het optieprijsmodel de beide Nobelprijswinnaars de kop kostte, wat nog eens onderstreept dat het toepassen van economische theorie ook nog een zekere scherpzinnigheid moet bevatten die niet codificeerbaar is. Zie voor dit debat Lowenstein (2001).

Het oplossen van risicospreidingvraagstukken is bovendien nauw gelieerd aan asymmetrische informatieproblemen, zoals menig verzekeraar zal beamen. Risico's zijn niet van God gegeven maar worden beïnvloed door menselijk handelen (moreel risico). Als risico's wel van God gegeven zijn dan kunnen verschillen in risico's gedrag uitlokken dat verzekeringsmarkten instabiel maakt. De theorie van asymmetrische informatie is van cruciaal belang in het onderwijzen van management, accounting en personeelsvraagstukken. Veel van dergelijke informatievraagstukken draaien in feite om de verhoudingen tussen de principal-agent. In de kern gaat deze literatuur over de vraag hoe één individu – de principaal (werkgever, directeur) – een beloningssysteem (een contract) kan ontwerpen dat een ander individu – de agent (werknemer, afdelingshoofd) – kan motiveren om in het belang van de eerste te handelen.

De smalle marges van de economische politiek

Een ander thema dat de laatste dertig jaar danig van toon veranderd is, betreft de verwachtingen rond de stuurbaarheid van de economie. Met recht typeerde Paul Krugman dit veranderde tijdsgevoel als *The Age of Diminished Expectations*. In het verleden kon men nog wel eens de indruk krijgen dat economische politiek een kwestie van 'fine tuning' was: met de juiste samenstelling aan vraag- en aanbodimpulsen zouden economen de economie op koers kunnen houden. Met de fundamentele kritiek van Robert Lucas op het gebruik van Keynesiaanse macromodellen is die benadering ten grave gedragen. Wanneer er tegenwoordig over economische politiek gesproken wordt dan grijpen de beleidsmaatregelen veelal aan bij individuele keuzeprocessen in gezin of bedrijf en lijkt het van bovenaf opgelegde beleid zijn langste tijd te hebben gehad. Het is niet voor niets dat de laatste tien, twintig jaar de aandacht van de economische politiek verschoven is naar de ordening van markten en het mededingingsbeleid. De overheid is tot het besef gekomen dat het publiek belang soms beter gediend is door op indirecte wijze gebruik te maken van concurrentie tussen private partijen en het instrument 'markt'. Door het anticiperende en soms neutraliserende gedrag van individuen is het formuleren van macro-economisch beleid aanzienlijk complexer geworden, maar tegelijkertijd ook realistischer omdat het niet alleen duidelijk aanhaakt bij individuele beslissingsprocessen maar ook het bestaan van bepaalde instituties kan verklaren die de verleidingen van de tijd kunnen weerstaan. Het bewust op afstand van de politiek plaatsen van de De Nederlandsche Bank en de Europese Centrale Bank in het voeren van een monetair beleid is een duidelijk voor-

beeld van een institutie. Een overheid die namelijk de mogelijkheid heeft om zijn uitgaven monetair te financieren is niet geloofwaardig in het bestrijden van inflatie. Slechts door de handen te binden kan de overheid de lokroep van het instrument van monetaire financiering weerstaan.

Het bestuderen van collectief gemaakte keuzes is door economen van de ‘public choice’ school, zoals James Buchanan en Gordon Tullock, enorm gestimuleerd. In wezen gebruiken vertegenwoordigers van deze school hetzelfde instrumentarium als neoklassieke economen en laten zij zien hoe belangen en prikkels het gedrag van individuen binnen collectieve organisaties (regering, parlement, adviesorganen, vakbonden, bureaucratie) bepalen. De ‘public choice’ school is een aanvulling op conventionele macro-economische modellen omdat in dergelijke modellen de overheid vaak als één beslisser wordt voorgesteld, hetgeen een verre van realistische voorstelling van zaken is. Ambtenaren en politici kunnen tegenstrijdige belangen hebben en zelfs wanneer we het over ‘politici’ hebben maakt het nogal wat uit of we het over ministers of parlementariërs hebben. Een dergelijk onderscheid maakt ook duidelijk dat economische beslissingen tot stand komen in een krachtenveld waarin verschillende belangen spelen. Beslissingen worden zeker niet door een centrale planner of een koning-filosoof genomen. Door economie en politiek met elkaar in verband te brengen, krijgen we beter grip op maatschappelijke ontwikkelingen.

Het belang van eigendomsrechten en transactiekosten

Economen hebben het belang van eigendomsrechten lang onderschat. Volgens de econoom Mancur Olson lag de verklaring hiervoor voor de hand: “Economics developed loosely speaking in particular type of society, namely democratic societies with secure rights and independent judiciaries, so people haven’t bothered to think about these things very much in economics.”⁶ Maar de laatste paar decennia is er een waardering voor het belang van private eigendomsrechten omdat die rechten deel uit maken van de beloningsstructuur, in de meest brede zin van het woord. Uitvinders zullen minder geprikkeld worden wanneer ze maar in beperkte mate de vruchten van hun werk kunnen plukken; ondernemers zullen niet investeren in een economie als ze weten dat de overheid niet toeziet op naleving van de wet en ga zo maar door. Wat een studie van eigendomsrechten zo complex maakt, maar daardoor ook zo leuk, is dat men de wederzijdse afhankelijkheid tussen markt en staat in zijn beschouwing moet nemen.

Het belang van eigendomsrechten reikt ver en heeft bijvoorbeeld verstrekkende gevolgen voor de vraag hoe een overheid met externe effecten om kan gaan. Veel menselijke handelingen kennen externe effecten, oftewel onbedoelde neveneffecten. Lange tijd konden economen teruggrijpen op het werk van Pigou waarin externe effecten via heffingen worden gecorrigeerd zodat deelnemers aan het economisch verkeer een gecorrigeerde prijs te zien krijgen waarin alle relevante kosten verwerkt zitten. Milieuvervuiling zou op die manier verwerkt kunnen worden in de prijs en het principe van 'de vervuiler betaalt' zou tot een maatschappelijk doelmatige situatie leiden. Met het verschijnen van het werk *The Problem of Social Cost* (1960) van Ronald Coase werd de vanzelfsprekendheid van deze bewering ondergraven. Coase demonstreerde dat het bestaan van externaliteiten niet noodzakelijk leidt tot een inefficiënt resultaat. De kern van het probleem is niet de externaliteit in kwestie maar de aanwezigheid van transactiekosten. De eerste stap om dit begrijpen is het inzicht dat de kosten van externe effecten niet een kwestie zijn van kosten die de vervuiler creëert en het slachtoffer draagt. In de meeste gevallen zijn de kosten het resultaat van de keuzes van beide partijen betrokken bij een transactie. De tweede stap in het Coase-resultaat is dat men moet beseffen dat zolang er wederzijds profijtelijke contracten opgesteld en bekrachtigd kunnen worden de directe inmenging van overheid of belastingheffing overbodig is. Om bestaande situaties van marktfalen goed te kunnen begrijpen (waarom is er bijvoorbeeld nog steeds milieuvervuiling?) moeten we de aandacht richten op de kosten verbonden aan het tot stand brengen van transacties. Het verwijderen van marktfalen kan zoveel kosten (transactiekosten) met zich meebrengen dat het efficiënt is om een bepaald marktfalen voort te laten bestaan.

De ruimtelijke dimensie van keuzes maken

Ruimtelijke economie houdt zich bezig met de allocatie van middelen naar ruimte en de vraag waar economische activiteiten plaatsvinden. Deze vraag is door het toenemende belang van de groeiende globalisering – de toenemende integratie van factoren en productmarkten – en het groeiende belang van multinationals in het brandpunt van de belangstelling komen te staan. Er wordt wel eens de suggestie gewekt dat we leven in het tijdperk waar 'the death of distance' geldt. Keer op keer blijken in de praktijk de factoren afstand en plaats echter wel van belang voor economische handelingen en dit stelt economen voor een paradox. De ruimtelijke economie probeert achter deze paradox een vinger te krijgen. De ruimtelijke economie is echter allerm minst een jonge

discipline en kent een lange voorgeschiedenis met namen als die van Von Thünen, Christaller en Hotelling. Hoewel er een veelheid van stromingen binnen de ruimtelijk-economische wetenschappen (regionale economie, rurale en urbane economie, landbouweconomie, etc.) is, zullen wij de lezer niet vermoeien met die veelkleurigheid.⁷ De ruimtelijke economie wordt momenteel gedomineerd door de nieuwe economische geografie en deze stroming, vormgegeven door Krugman en Arthur, drijft op drie belangrijke ingrediënten. Kort samengevat spelen drie elementen een centrale rol in het begrijpen van de ruimtelijke economische dynamiek: (1) Transport- of verplaatsingskosten. Hoewel transportkosten veel minder dan vroeger een belemmerende factor voor ondernemingen is, is de rol van transportkosten niet weg te denken uit de ruimtelijke economie. (2) Toenemende schaalvoordelen in productie en consumptie. Vooral voor goederen die niet rivaliserend zijn in het gebruik en waarvan men ook niemand in het gebruik kan uitsluiten – met andere woorden publieke goederen – is het verschijnsel van de toenemende schaalvoordelen van belang. Schaalvoordelen leiden ertoe dat het voor mensen voordelig is om samen te klonteren, waarmee een belangrijke ontstaansgrond van steden gegeven is. En (3) de padafhankelijkheid van beslissingen, met andere woorden: beslissingen van vandaag zijn sterk afhankelijk van de beslissingen van gisteren. In de literatuur heeft padafhankelijkheid de betekenis gekregen van het fenomeen dat door onder andere Paul David en Brian Arthur is beschreven: door een toevallige gebeurtenis wordt ‘gekozen’ voor een goed dat als standaard gaat fungeren voor de rest van de economie – zoals in het geval van het QWERTY-toetsenbord. Door die toevallige keuze ontstaat er een monopolioïde marktstructuur met alle negatieve gevolgen van dien. Er wordt met andere woorden een sub-optimaal pad vastgelegd (‘locked in’), waarbij geen terugkeer meer mogelijk is. Het argument van de padafhankelijkheid is sterk verbonden aan toenemende schaalvoordelen omdat toenemende schaalvoordelen aan de basis kunnen staan van padafhankelijkheid zoals in het geval van een netwerkgoed.

7

Voor een overzicht zie: Lambooy e.a. (1997).

3.3 Conclusies

Voor het verdere verloop van dit rapport zijn drie conclusies van deze ‘tour d’horizon’ van belang om te onthouden.

Allereerst is economie geen statisch vakgebied maar duidelijk een vak in beweging: bepaalde onderdelen hebben aan belang gewonnen, andere onderdelen worden nauwelijks meer gebruikt bij het toepassen van economie op maatschappelijke vraagstukken. In het benaderen van vraagstukken is het neoklassieke model de standaard geworden. Het voordeel van het neoklassieke model is dat het – in kundige handen – aan kan sluiten bij de belevingswereld van mensen, aangezien veel maatschappelijke vraagstukken vertaald kunnen worden in motieven en restricties, oftewel doelen en beperkte middelen. Het beperken van het blikveld tot economische verschijnselen of de op geld waardeerbare kant van de maatschappij is een kunstmatige begrenzing aangezien praktisch alle keuzes die mensen maken ‘economisch’ getint zijn, dat wil zeggen een afruil impliceren. Economie beperkt zich niet tot fenomenen die een zuiver financieel-economisch karakter bezitten maar omvat allerlei sociale problemen. Dit is voor een belangrijk deel te danken aan het werk van Gary Becker die de economische kijk op menselijk handelen benadrukt. Het onderscheidend vermogen van de economie schuilt ook veeleer in de kijk en niet in het domein van de economie, of om Becker te citeren: “What most distinguishes economics as a discipline from other disciplines in the social sciences is not its subject but its approach.” (1976: 5) Becker heeft zich in zijn werk dan ook niets aangetrokken van traditionele grenzen van het vak en is wijd en zijd bekend geworden voor zijn analyses van discriminatie, menselijk kapitaal, kindertal, huwelijk en verslaving. Tegenwoordig zijn de ‘economisch imperialisten’ allang niet meer op de vingers van één hand te tellen. Economen als Avner Greif (de verklaring van economische instituties in geschiedenis zoals gildes), Richard Posner (de economie van het recht), Robert Fogel (de economie van de slavernij), Sherwin Rosen (de economie van superstars), Robert Frank (de morele kant van economisch handelen), George Akerlof (de economie van groepsgedrag) en Dan Hamermesh (de economie van slaap, de waarde van schoonheid op de arbeidsmarkt) laten zien hoe leuk het werk van economen kan zijn, maar ook hoe relevant het is om ontwikkelingen in aanpalende sociale vakken te kunnen begrijpen.⁸

8

In dat opzicht spreekt uit het volgende citaat hoeveel er in bijna twintig jaar is veranderd binnen de economische wetenschap: “Het combineren van onderdelen van geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer met economie is schadelijk voor elk van deze vakken.” (Berghuis e.a., 1985). Deze stellige opvatting kan men beluisteren in een voorstudie voor het basisvormingsrapport van de WRR uit 1986.

Een tweede conclusie is dat de micro-economische fundering van macro-economische modellen en de toegenomen betekenis van (asymmetrische) informatie belangrijke trends van de laatste dertig jaar zijn geweest binnen de economie. Aanvankelijk overheerste het 'representatieve agent'-model (de gehele economie voorgesteld als het resultaat van de beslissingen van één type burger) in de behandeling van dit probleem, recentelijk is er meer aandacht voor sociale interactie en diversiteit in voorkeuren, eigenschappen en vermogens. De neiging om terug te keren naar de (micro-economische) basis is niet zo vreemd als men bedenkt dat economen over het algemeen meer consensus bereiken over micro-economische proposities dan over macro-economische stellingen.

Ten derde is een strikte scheiding tussen bedrijfseconomie en algemene economie in de internationale literatuur niet meer zo sterk aanwezig als de scheiding in het Nederlandse economieonderwijs doet vermoeden. De 'principal-agent'-theorie komt men bijvoorbeeld tegen in bedrijfseconomie, arbeidsmarkttheorie en industriële organisatie. Het begrip afhankelijkheid is zowel binnen de groeitheorie als in de theorie van steden, strategisch marktbeleid, of economische geografie van belang. De kern van de rechtszaak tegen Microsoft draait bijvoorbeeld om de relevantie van het 'lock in'-argument.

Concluderend, economie is een ware sociale wetenschap geworden: iedere hoek van de samenleving leent zich voor een economische kijk. Economie is realistischer geworden door zich meer op beslissingen op microniveau te concentreren en, tot slot, door die micro-economische basis is het vak ook minder gefragmenteerd geworden: algemene economie en bedrijfseconomie vullen elkaar voor een groot deel aan. Kortom, economie bevat meer dan ooit elementen om leerlingen een economisch kijk op de maatschappij bij te brengen. Vanzelfsprekend komt niet iedere opgesomde ontwikkeling in het economieprogramma, maar deze ontwikkelingen maken wel duidelijk in welke richting we moeten zoeken om het vak op een nieuwe leest te schoeien: een bredere kijk op economie, meer aandacht voor micro-economische keuzeprocessen en een samensmelting van bedrijfs- en algemene economie.



4

Doelstelling en benaderingswijze



4.1 Inleiding

Het programma economie kan niet los worden gezien van de doelstelling van het onderwijs in het algemeen en van de tweede fase in het bijzonder. Het behalen van een doelstelling is echter gebonden aan de instrumenten (benaderingswijzen en leerstof) en de randvoorwaarden die de onderwijspraktijk stelt. In hoofdstuk 2 is aangegeven wat de aanleiding is tot herziening van het programma. Uit dat hoofdstuk rijst het beeld op dat de problemen zowel achter de doeleinden, de instrumenten als de randvoorwaarden schuil gaan. De verouderde vakinhoud en het ontbreken van samenhang worden ervaren als de belangrijkste knelpunten. Daarnaast blijkt uit evaluaties dat de overladenheid van het programma en de didactische aanpak van het studiehuis in de tweede fase van het voortgezet onderwijs voor nieuwe problemen hebben gezorgd. De commissie heeft zich daarom niet alleen gericht op de inhoud van het vak economie doch ook op de omvang van de leerstof en de wijze waarop de inhoud van het vak wordt aangeboden. Om te laten zien hoe instrumenten het doel van het vak economie kunnen realiseren, wordt in 4.2 eerst de algemene doelstelling in het kort besproken. Vervolgens wordt in 4.3 de doelstelling van het vak uiteengezet, waarna in 4.4 uitgebreid aandacht wordt besteed aan de benaderingswijze.

4.2 Algemene doelstelling onderwijs

In de vorming van jonge mensen neemt het onderwijs een belangrijke plaats in ten aanzien van de cultuur- en kennisoverdracht. De verschillende schoolvakken hebben daarin een functie middels het structureren van verschijnselen en het bekijken van maatschappelijke vraagstukken vanuit verschillende gezichtspunten. Economie is één van die vakken die hierin een essentiële rol kunnen vervullen, omdat de economische invalshoek veel maatschappelijke vraagstukken een groot gewicht geeft.

Economie komt als vak in beeld in het voortgezet en hoger onderwijs. Het vak staat in de lessentabellen in het voortgezet onderwijs sinds lange tijd in de bovenbouw, maar pas sinds de invoering van de basisvorming ook in de onderbouw. Voor beide fasen van het onderwijs gelden verschillende algemene doelstellingen die we hieronder kort de revue laten passeren.

Doelstelling basisvorming

De algemene doelstelling van de basisvorming is bij de invoering in 1993 ooit geformuleerd als ‘onderwijs met een bestaansgerichte benadering’. In het verlengde van deze visie van de WRR ligt de visie op economie in de basisvorming (Rameckers, 1993). Het doel van het economieonderwijs in de basisvorming is erop gericht de leerlingen toe te rusten met kennis, inzicht en vaardigheden, waarmee zij nu en later in verschillende economische rollen en levenssituaties kunnen participeren in de maatschappelijke verbanden waarvan zij deel uitmaken: het primaire samenlevingsverband, het arbeidsverband, de Nederlandse, Europese en mondiale samenleving. Dit wordt uitgewerkt in een omschrijving van het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden met betrekking tot die rollen en levenssituaties.

Bestaansgerichtheid betekent dat de nadruk niet primair op kennisverwerving zal liggen. Het gaat om een grotere bewustwording bij leerlingen van hun betrokkenheid bij hun huidige levenssituatie en om een voorbereiding op hun toekomstige deelname aan het maatschappelijke verkeer. Die betrokkenheid en deelname komt tot uitdrukking in de (economische) activiteiten die leerlingen ontplooiën, waarbij nadrukkelijk de aansluiting wordt gezocht bij de belevings- en ervaringswereld van leerlingen. Hierdoor wordt sneller bereikt dat leerlingen hun (informele) voorkennis verwisselen voor nieuwe (formele) kennis, ook al is die nieuwe kennis abstracter en staat die verder van hun belevingswereld af. De winst zit in de bredere bruikbaarheid van de formele kennis. Die bredere toepassing kan worden aangeleerd.

Doelstelling tweede fase

Met de invoering van de tweede fase in 1999 is een vernieuwing van het onderwijs beoogd omdat men van mening is dat er een behoefte bestaat aan mensen die zowel brede als specifieke kennis bezitten en tevens over een aantal vaardigheden beschikken om zich kennis eigen te maken. Het onderwijs in de tweede fase moet bijdragen aan de realisatie van het algemene doel, namelijk onderwijs moet:

- aansluiten op de eisen die de samenleving stelt (algemene vorming);
- voorbereiden op het hoger onderwijs;
- aansluiten bij het onderwijs in de eerste fase;
- tenslotte moeten leerlingen kennis, inzichten en vaardigheden verwerven, die belangrijk zijn voor het maatschappelijk functioneren (persoonlijkheidsontwikkeling).

Dit algemene doel zou moeten worden bereikt door een brede ontwikkeling van leerlingen, door hen een actieve, zelfstandige rol te leren spelen en door recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. Dit leidt tot vier kernveranderingen in het onderwijs met accenten op (1) het leren van vaardigheden (samenhang tussen weten en kunnen); (2) actief en zelfstandig leren (de docent als coach); (3) meer ruimte voor differentiatie in de organisatie van het leerproces; en (4) meer samenhang tussen de inhoud van vakken en meer samenhang in het pedagogisch-didactisch handelen van docenten. Het is aan de scholen hoe en in hoeverre zij hier vorm aan geven in het zogenoemde 'studiehuis', zowel wat de pedagogisch-didactische aanpak betreft als de organisatie van het leerproces.

4.3 Doelstelling voor het vak economie

Ieder vak sleept zijn verleden met zich mee, zo ook het vak economie. Een goede beschouwing over het doel van het vak kan afgezet worden tegen de doelstellingen die in het verleden geldig en nuttig waren. De commissie heeft daarom als startpunt voor haar werk de doelstellingen voor het vak in het recente verleden geïnventariseerd.

Het recente verleden begint voor de commissie in de jaren zestig en zeventig. In het economieonderwijs stond de benadering vanuit de economische wetenschap centraal. Leerlingen moesten van het brede terrein van de algemene economie een veelheid van theorieën kennen en veel theoretische toepassingen leren, veelal in de vorm van sommen of redeneervragen. Het boek *De kern van de economie* van Heertje en later de methode *Economie bijvoorbeeld* van Schöndorff waren de gezichtbepalers voor het onderwijs en fungeerden informeel als de standaard voor de lesboeken op dit terrein, zoals het lesboek van Paul Samuelson het standaard lesboek voor economiestudenten na de tweede wereldoorlog werd. Het examenprogramma bestond uit een korte leerstoflijst van economische onderwerpen. Bij de invoering van de Mammoetwet in 1968 is deze lijst gehandhaafd en zijn er in de loop van de tijd enkele onderdelen weggestreept.

Met de komst van de jaren tachtig kwam in het examenprogramma voor het havo het algemeen vormend karakter voorop te staan in de algemene doelstelling. De leerling

diende in staat te zijn sociaal-economische informatie te begrijpen, kritisch te verwerken en zichzelf aanvullende informatie te verschaffen. In het examenprogramma voor vwo uit dezelfde tijd stond als doel het verschaffen van kennis en inzicht in het doel van de economische wetenschappen, de plaats van de economie in het geheel van wetenschappen, de maatschappelijke betekenis en relativiteit van de economie en de economische theorie en de wijze van economische analyse. Hiermee werd een verschil tussen havo en vwo aangebracht met een accent op de wetenschap in het vwo en het accent op maatschappelijke vorming in het havo.

In de jaren negentig werd de tweede fase ingevoerd. In het economieprogramma voor de tweede fase is de doelstelling niet expliciet geformuleerd. Het volgende valt echter uit het programma af te leiden⁹:

“De leerlingen kunnen bij concrete maatschappelijke vraagstukken op het gebied van inkomen en welvaart, groei en stagnatie, internationale integratie en ordening en sturing, de economische aspecten (productie, verdeling, besteding, financiering) onderscheiden van geografische, historische en sociale aspecten en kunnen deze verklaren (havo) dan wel analyseren (vwo) met behulp van de inhoudelijke eindtermen.”

Deze doelstelling legt de nadruk op het onderscheid van de economische denkwijzen opzichte van de denkwijze in andere vakken. In zekere zin staat deze benadering op gespannen voet met de tendens naar integratie van kennis van diverse velden in het economisch denken, zoals die is beschreven in hoofdstuk 3.

De onderwijspraktijk is echter weerbarstiger dan de leer. In principe levert het vak economie een bijdrage aan de hierboven gestelde algemene doelstelling van het ‘tweede fase’ onderwijs. Er zijn echter geluiden uit het onderwijsveld die menen dat de algemene doelstelling wel eens te veelomvattend zou kunnen zijn. De commissie heeft in de loop van haar werkzaamheden met verschillende deskundigen en belanghebbenden van het economieonderwijs gesproken. De geïnterviewden zien allen een rol voor het vak economie in de maatschappelijke vorming van jonge mensen via het herkennen van economische mechanismen in de samenleving waardoor men de wereld om zich heen beter kan leren begrijpen en waardoor men beter zicht krijgt op de rollen die we

9

Zie Ministerie van OC&W (1998: 8-9) en Claassens (1995).

daarin vervullen. Dit wordt verwoord met ‘leren om actuele economische informatie te begrijpen’, het ‘herkennen van economische principes’, het ‘bevorderen van de economische geletterdheid’ en het leren onderscheid te maken tussen zijns- en waardeoordelen’. De doelstelling van de tweede fase werd echter niet door iedereen in zijn geheel onderschreven omdat de meeste geïnterviewden de rol van het vak economie primair zien als bijdrage aan de algemene vorming en niet zozeer als een voorbereiding op het vervolgonderwijs. Velen zien het nut van het vak vooral als een bijdrage aan de bagage van leerlingen om in de samenleving te kunnen functioneren en geven daarom minder prioriteit aan een inhoudelijk sterke aansluiting bij het vervolgonderwijs. De geïnterviewden benadrukten dat het leren van feitenkennis geen doel op zich mag zijn maar nodig is als instrument in het leerproces.

Naast deze geluiden van betrokkenen zijn er ook andere geluiden uit het onderwijsveld die de commissie in haar voorwerk beluisterde. In het hoger onderwijs wordt verwacht dat de leerlingen voorbereid zijn op de eisen die de vervolgstudie stelt. Daarvoor is het nodig dat de vooropleiding meer algemeen vormend en minder vakgericht is. Het gaat niet alleen om de opgedane kennis maar eveneens om het toepassen daarvan. De instellingen constateren een gebrek aan (studie)vaardigheden ten aanzien van het verrichten van onderzoek, het plannen en het probleemoplossend denken. Ook verwachten ze dat toekomstige studenten een weloverwogen keuze maken voor een vervolopleiding. Zoals gezegd is verbetering hiervan met de vernieuwingen in de tweede fase beoogd door een meer actieve en zelfstandige rol van de leerlingen in het leerproces waardoor leerlingen beter voorbereid zijn op het hoger onderwijs.

Doelstelling voor het nieuwe economieprogramma

Het ligt voor de hand om voor de doelstelling van het vak economie in de tweede fase aansluiting te zoeken bij de doelstelling van het vak in de basisvorming en de algemene doelstelling van de tweede fase.

De commissie heeft de volgende uitgangspunten geformuleerd die zij voor de opstelling van het economieprogramma hanteert. Het vak moet:

- algemeen vormend zijn
- in de lijn liggen van het vak in het vervolgonderwijs, met name als bijdrage aan de ontwikkeling van vaardigheden
- de basis zijn voor het opbouwen van een doorlopende leerlijn vanuit de basisvorming
- enthousiasme en interesse voor het vak wekken.

Voorts moet de inhoud van het vak economie aansluiten bij breed aanvaarde wetenschappelijke inzichten en het vak moet niet ‘modieus’ maar redelijk tijdloos zijn met als richtsnoer dat de vakinhoud zo’n twintig tot dertig jaar relevant moet zijn.

Vanuit deze uitgangspunten herkent de commissie zich in de volgende omschrijving van de doelstelling van het vak economie:

Het vak economie bereidt leerlingen voor op een adequate deelname aan het maatschappelijke verkeer. Dit betekent dat leerlingen met behulp van de belangrijkste economische beginselen de economische verschijnselen in de maatschappij begrijpen; verschijnselen waar ze als persoon in de verschillende rollen binnen huishoudens, bedrijven, of overheidsinstellingen mee te maken krijgen en waarbinnen zij beslissingen moeten nemen of waar zij als lid van de (nationale en internationale) samenleving mee te maken krijgen.

Het begrijpen van de economische verschijnselen in de samenleving vereist economische kennis, inzicht en vaardigheden die leerlingen verwerven vanuit en toepassen op concrete maatschappelijke vraagstukken. De leerlingen leren de economische beginselen en de daarbij gehanteerde economische begrippen als instrumenten om ze in nieuwe situaties te herkennen en te kunnen toepassen. Het accent ligt op het kenmerkende voor het vakgebied van de economie: de betekenis van economische beginselen voor het verkrijgen van inzicht in de samenleving. De inhoud van de beginselen wordt in hoofdstuk 5 beschreven. Zo kan het economieonderwijs een bijdrage leveren aan de economische geletterdheid en burgerschapsvorming.

4.4 Benaderingswijze

De commissie heeft zich vervolgens beraden hoe aan deze doelstelling inhoud en vorm gegeven moet worden. Omdat de taak van de commissie gericht is op een advies op hoofdlijnen, worden geen uitspraken gedaan over het didactisch handelen van docenten en de gebruikte lesmethoden. Dit wordt overgelaten aan de professionaliteit van de docenten zelf en aan de methodeschrijvers en leerplanontwikkelaars. De doelstelling en de ordening van de leerstof is wel verbonden met de 'instrumenten', waarmee de gekozen doelstelling van het vak wordt bereikt. De algemene benaderingswijze van het vak vormt de grondslag voor de werkwijze en het accent op de aanpak van 'learning by doing'.

Maatschappijgerichte benadering

Het huidige programma economie en de leermethoden die daarbij ontwikkeld zijn, worden nog sterk gekenmerkt door een opbouw vanuit vakkennis en het geven van voorbeelden uit de praktijk waarin die vakkennis zichtbaar wordt. Leerlingen verwerven daarmee reproductieve kennis, die ze vaak onthouden door deze kennis aan een voorbeeldsituatie te koppelen. Ze hebben geen gelegenheid om deze kennis te generaliseren en toe te passen in nieuwe situaties. Het inzicht in economische verschijnselen blijft daardoor beperkt.

Vanuit de onderwijskunde wordt bepleit dat het leren effectiever is als kan worden aangesloten bij de aanwezige kennis van leerlingen, om van daaruit kennis toe te voegen en te formaliseren en inzicht op te bouwen. Dit sluit aan bij de eerder genoemde visie van de WRR op de basisvorming, waarin een bestaansgerichte benadering van het onderwijs wordt bepleit. De benadering voor de tweede fase gaat echter wel een stap verder door het te betrekken op maatschappelijke situaties waarin leerlingen zich kunnen inleven of verplaatsen. De term maatschappijgerichte benaderingswijze doet daarom meer recht aan de benaderingswijze voor de tweede fase. Het is immers de bedoeling dat het onderwijs bijdraagt aan een verruiming van de kennis en het inzicht in de samenleving. Vanuit de ervaringswereld van leerlingen vindt vervolgens verbreding en verdieping plaats naar maatschappelijke situaties waarin ze zich kunnen inleven met vraagstukken die in complexiteit en abstractie toenemen.

Uiteindelijk is het van wezenlijk belang om het abstractieniveau in het denken van leerlingen te verhogen zodat zij met een economische bril naar de verschijnselen in de samenleving kunnen kijken.

Een economische kijk

Het welslagen van het ontwikkelen van een economische kijk hangt nauw samen met de keuze van de leerinhoud. Er moet vastgesteld worden welke beginselen die zogenaamde economische kijk bepalen. Wellicht nog belangrijker moet er met de nodige zuinigheid leerstof gekozen worden omdat leerlingen beter een beperkt aantal economische beginselen goed kunnen leren herkennen en toepassen dan dat zij een breed palet aan economische theorieën voorgeschoteld krijgen waardoor economische kennis verwatert en oppervlakkig wordt.

In de maatschappijgerichte benadering is het de bedoeling om te leren van concrete vraagstukken uit het (recente) verleden en het dagelijks leven.¹⁰ De praktijk is als het ware de leerschool. Deze benadering helpt om economisch inzicht te krijgen, te verdiepen en vergroot ook de kennis van de economische ontwikkeling van de samenleving. De commissie kiest er voor om in het leerproces een wisselwerking aan te brengen tussen praktijk en theorie.

Het in beschouwing nemen en het analyseren van voorbeelden uit de praktijk dient allereerst om een economisch beginsel inzichtelijk te maken. De beginselen vormen het fundament waarop het vak rust en daarbij men moet denken aan zulke fundamentele beginselen als doelmatigheid, comparatieve voordelen en het verzekeringsprincipe. Vervolgens kunnen nieuwe praktijksituaties met behulp van de 'verworven' beginselen als instrumentarium doorgrond worden. Zonder hierbij iets over het beheersingsniveau aan te duiden is een wezenlijk element van het leerproces dat er geleerd wordt vanuit concrete vraagstukken waaraan een beginsel ontleend wordt, dat vervolgens in nieuwe situaties kan worden toegepast. Deze wisselwerking tussen een inductieve en deductieve benadering is niet eenvoudig maar raakt wel de kern van het vak en de benadering die de commissie voorstaat. Indien uitsluitend geleerd wordt aan de hand van enkele praktijkvoorbeelden blijft het economisch inzicht en begrip beperkt en wordt er fragmentarisch kennis opgebouwd. De gekozen praktijkvoorbeelden zijn geselecteerd uit een aantal markten en sectoren. Deze vormen geen willekeurige ver-

10

Een dergelijke benadering vindt men ook terug in de onderwijsvernieuwingen die in Engeland zijn doorgevoerd. Zie Coppieters en Mondelaers (1997a, 1997b) en Wall et al. (1994) over het 'Nuffield Economics and Business Project'.

zameling van maatschappelijke problemen. Ze dienen om leerlingen een aantal beginselen bij te brengen die steeds opnieuw aan economische problemen ten grondslag liggen. Een programma is geslaagd als leerlingen aan het eind van het lesprogramma inzien hoe die beginselen in uiteenlopende toepassingen steeds terugkeren en als zij in staat zijn om in een nieuwe situatie van een economisch vraagstuk die beginselen zelf toe te passen.

Consequenties van de werkwijze

Vanuit deze werkwijze rijst de vraag welke rol de inhoud en de omvang van het programma hierbij moeten spelen. Twee factoren spelen daarbij een rol.

Ten eerste is er een centraal schriftelijke toetsing die een (gedetailleerd) voorgeschreven programma wenselijk maakt, maar ook de overladenheid in de hand werkt (Voorend en Gijssen, 2001). Vanwege de centrale toetsing kiezen docenten en methodemakers uit voorzorg voor zekerheid en daarmee voor een uitgebreide bespreking van de leerinhoud. Duidelijkheid over de inhoud en een heldere afbakening is dus gewenst.

Ten tweede vereist de benadering waarvoor de commissie kiest – een wisselwerking tussen praktijk en theorie en omgekeerd – een transfer die niet eenvoudig is. Het geeft enerzijds veel mogelijkheden bij het kiezen van de economische vraagstukken, maar het verlangt anderzijds ook duidelijkheid over de geschiktheid van bepaalde vraagstukken voor die transfer. In dit licht is de keuze van een aantal markten en sectoren als praktijkvoorbeelden in zekere zin arbitrair. Toch moet er een keuze gemaakt worden omdat een limitatief programma noodzakelijk is. Verder valt of staat elk programma met de uitwerking ervan in de lespraktijk. De professionaliteit van de docenten en de kwaliteit van de lesmethoden zijn hierbij de bepalende factoren. Ook kunnen de verschillende leerstijlen van leerlingen en de verschillende schooltypen verschil uitmaken voor de didactische keuzes. De commissie stelt weliswaar dat in het leren van de economische beginselen er een voortdurende wisselwerking tussen een inductieve en deductieve benadering moet plaatsvinden, het blijft echter aan de docenten welke werkvormen en materialen ze daarbij inzetten.

'Learning by doing'

Economie bewijst zijn waarde in het bieden van inzicht in maatschappelijke problemen en in het formuleren van antwoorden op die problemen. Hoewel de economische wetenschap het doet voorkomen alsof de keuze voor een model om bijvoorbeeld de toestand op de Amsterdamse taximarkt te begrijpen eenduidig is, is het ontwikkelen van een economische kijk op zaken eerder te vergelijken met een kunst. Het analyseren of diagnosticeren bevat voor een groot deel kennis die Michael Polanyi (1966) zou omschrijven als 'tacit knowledge' of persoonlijke kennis. In dat opzicht is het doceren van geformaliseerde basismodellen van de economie veel eenvoudiger omdat dit tot op zekere hoogte gecodificeerde kennis bevat. Het interpreteren van een balans en het analyseren van een markt zijn vaardigheden die aanzienlijk moeilijker vallen aan te leren omdat de docent zijn eigen persoonlijke kennis moet inzetten bij het leren. Hoewel dit meer van docenten vereist dan de lesmethode die Amerikanen betitelen met 'chalk and talk', lijkt een inductieve benaderingswijze de beste kans te bieden om van economie een relevant en aantrekkelijk vak te maken. In dat opzicht is het interessant dat economen van naam dit uitgangspunt nemen voor hun onderzoek. Jan Tinbergen sprak bijvoorbeeld over de economie van "uit het raam kijken" waarmee hij bedoelde dat economie vooral de problemen uit de praktijk tot uitgangspunt moest nemen.

Naast een praktische benadering van het vak is het van belang dat inzichten uit de economische theorie en empirie op levendige wijze over het voetlicht worden gebracht. Goed uitleggen is niet het simpelweg overdragen van kennis, maar het laten begrijpen. Om deze reden vergeleek Socrates, zoon van een vroedvrouw, onderwijzen met de kunst van de vroedvrouw: hij hielp bij de geboorte van inzicht. Een zelfde socratische benadering zou ook zijn nut kunnen bewijzen in het economieonderwijs. Het begrijpen van de beginselen lukt niet door het betoog van de docent na te praten of sommen te reproduceren. Zoals een van de geïnterviewden het uitdrukte: "De aandacht voor modellen is zonde van de tijd. Het rekenen is het leren van een foefje en levert niets op aan inzicht." Enige nuancering hiervan is op zijn plaats. De aandacht voor modellen wordt veelal opgevat en in het onderwijs ook ingezet als rekenkundige modellen, met het rekenen als invuloefening als doel op zich. Ten onrechte wordt onvoldoende gebruik gemaakt van modellen en grafieken als methode om te abstraheren.

Een model moet in dienst staan van het begrijpen van een (stuk) theorie en als vereenvoudiging en visualisering van de werkelijkheid daartoe bijdragen. Daarvoor is aansluiting bij de empirie nodig en kunnen kwantitatieve grootheden een betekenisvolle rol spelen.

Inzicht en ervaring komen pas wanneer de leerling zelf gaat zien waar het om draait, dat het grondbeginsel van schaarste niet alleen van toepassing is op voedsel maar ook op het weggebruik of zorg, dat discriminatie niet alleen op personeelsselectie kan slaan maar ook op prijszettingsgedrag of het rekeningrijden. Dit vraagt een actievere benadering van het vak en ook een zekere experimenteerlust in de lessen die in de richting gaat van onderzoekend leren (zie bijvoorbeeld Bergstrom en Miller, 1998). Door aan te tonen dat er eenheid in verscheidenheid is ontstaat niet alleen inzicht maar ook verwondering, volgens Aristoteles de bron van alle kennis. De commissie benadrukt daarom dat het erg belangrijk is dat leerlingen een economische kijk leren ontwikkelen door actief met economische vraagstukken om te gaan. Dit kan zowel in de klas met behulp van marktexperimenten, maar het kan ook door een vorm van veldonderzoek te plegen waarbij de leerling bijvoorbeeld naar de bloemenmarkt gaat of een kunstveiling en beziet hoe prijzen tot stand komen, welk effect concurrentie heeft, etc.

Voor het leren bij economie betekent dit dat het accent op een actieve leerhouding komt te liggen met ruimte voor de ontwikkeling van vaardigheden en minder op het aanleren van institutionele kennis. Modellen kunnen daarbij functioneel zijn indien ze in dienst staan van het begrijpen en het verschaffen van inzicht in de werking van de beginselen. De commissie stelt het volgende centraal wat betreft de vaardigheden en het niveau daarvan: het hoofdaccent zou voor het vak economie moeten liggen op het aanleren van een economische manier van denken en redeneren. Deze vaardigheid is verankerd in de economische beginselen; het leren en hanteren van de beginselen is in feite het aanleren van deze vaardigheid. Hoewel er in Nederland weinig ervaring is met dit soort onderwijs is in de VS uitgebreid geëxperimenteerd met deze benadering in de programma's Mini-Society en YESS (Youth Empowerment and Self-Sufficiency). Experimentele studies lijken het gelijk van deze didactische innovaties te bevestigen (Kourilsky en Carlson, 1996). Deelname aan het programma Mini-Society vergroot de economische geletterdheid van leerlingen en hun vermogen om economisch te rede-

neren. Daarnaast vergroot deelname aan dit programma de ondernemerszin en wetenschappelijk begrip en bevordert het een positieve houding ten aanzien van leren en school. Het ondernemersprogramma YESS voor middelbare scholieren brengt soortgelijke bevindingen voort. Voor Nederland lijkt dit soort experimenten een belangrijke optie. Daarnaast kan men ook denken aan het gebruik van spelen waardoor men één van de beginselen ontdekt (denk daarbij bijvoorbeeld aan het ontdekken van de ruilwaarde van geld in het spel 'de kolonisten van Catan').



5. **Ontwerp van een programma economie**



5.1 Inleiding

Het vak economie kent vele genoegens: verwondering over inzicht in maatschappelijke problemen en het begrijpen en laten begrijpen van samenhangen in de werkelijkheid. Het overdragen van deze genoegens is een kunst op zich. Het publiek – de leerling – heeft wellicht een vage notie van wat het vak inhoudt en moet nog overtuigd worden. De overtuigingskracht ligt ten eerste bij de docent zelf, maar die docent wordt wel beperkt door wat hij moet doceren, hoeveel uren hij tot zijn beschikking heeft, welk lesmateriaal hij kan gebruiken. Uit hoofdstuk 2 is reeds het beeld opgedoken dat die beperkingen groot zijn en dat ook de inhoud van het examenprogramma niet de wervingskracht en actualiteit bezit die in potentie wel in de economische wetenschap aanwezig is. Dit hoofdstuk is een voorstel om op hoofdlijnen het economieprogramma op een nieuwe leest te schoeien. Het traditionele model van economieonderwijs komt erop neer dat de meest gebruikte modellen in de economie worden uitgelegd waarna het toepassen van deze modellen niet meer dan een invuloefening is. Het voorstel dat in dit hoofdstuk wordt gepresenteerd keert de zaak om en begint bij de praktijk van alledag en probeert die praktijk te begrijpen met behulp van een aantal kernbeginselen. De gekozen praktijkvoorbeelden vormen allerminst een willekeurige verzameling van maatschappelijke problemen. Ze dienen om leerlingen een aantal beginselen bij te brengen die steeds opnieuw aan economische problemen ten grondslag liggen. Het uiteindelijke doel is om de leerlingen te helpen een economische kijk op zaken te ontwikkelen, een kijk die verankerd is in de economische beginselen. We bespreken allereerst de beginselen die de economische kijk bepalen voor het vwo (5.2) en dan de concrete vraagstukken (5.3) waarin de beginselen tot uiting komen. In paragraaf 5.4 wordt aangegeven hoe een economieprogramma er voor het vwo uit zou moeten zien en in 5.5 voor de havo. Omdat veel wat voor het vwo geldt ook voor het havo van toepassing is, kan de tekst aldaar korter zijn. Tot slot van dit hoofdstuk wordt in paragraaf 5.6 het nut en de noodzaak van het gebruik van een lijst met standaardbegrippen besproken.

5.2 Een economische kijk

Een keuze voor een verzameling van kernbeginselen klinkt logisch, maar wat moet daar onder worden verstaan voor het vak economie? Kernbeginselen zijn de gemeenschappelijk gedeelde principes waarmee de gebruiker grip op de werkelijkheid krijgt en binnen de economische wetenschap verwijzen beginselen naar de maatschappelijke werkelijkheid. Deze werkelijkheid is niet beperkt tot wat traditioneel onder de werkings sfeer van de economie werd verstaan, maar richt zich op het inmiddels veelkleurige beeld van de maatschappij waar de moderne economische wetenschap zicht op biedt. Het beeld van de maatschappelijke werkelijkheid is een mengeling van gezin, bedrijfsleven, overheid en politiek waarbij nadrukkelijk aandacht wordt gegeven aan de motieven die mensen hebben en de beperkingen waar zij mee om moeten gaan. Daarbij worden niet alleen de pure allocatievraagstukken in beschouwing genomen, maar ook vraagstukken die voortvloeien uit een asymmetrische verdeling van informatie tussen deelnemers aan de economie, zoals die bijvoorbeeld spelen in het maken van verzekeringscontracten.

De definitie van beginselen maakt eveneens duidelijk dat bepaalde onderdelen van de hedendaagse economische wetenschap buiten de boot vallen omdat deze (nog) niet algemeen gedeeld worden door de gemeenschap van wetenschappers. Vele terreinen zijn nog in ontwikkeling, zijn te esoterisch of bewegen zich te veel aan de rand van het vakgebied om opgenomen te worden in het middelbare schoolonderwijs.

Het kiezen van een verzameling van beginselen lijkt eenvoudig omdat ze immers gedeeld worden door vakgenoten en voor een groot deel van het vak gaat dit ook op. De meeste leerboeken kennen een grote mate van overeenstemming, hetgeen overigens niet direct aanleiding hoeft te zijn om dominante leerboeken klakkeloos te volgen. Indien men een blik werpt op leerboeken, denk hierbij aan het boek *Principles of Economics* van Greg Mankiw (2001), dan staan uiteindelijk toch de beginselen op de voorgrond en niet zozeer de toepassingen. Die situatie zou in feite omgekeerd moeten worden als men leerlingen de economie van alledag wil leren begrijpen. Aan de hand van toepassingen zouden de beginselen duidelijk moeten worden en bij voldoende herhaling op verschillende plekken in de economie kan hierdoor een economische intuïtie ontwikkeld worden.

De volgende vraag is dan welke beginselen de leerlingen uiteindelijk moeten beheersen? Gezien de definitie van beginselen ligt het voor de hand om inzichten uit de economische wetenschap op te nemen die een fundamentele rol spelen in de economische kijk op maatschappelijke vraagstukken.

Een economische kijk in acht beginselen voor het vwo

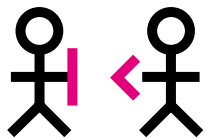
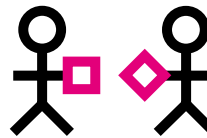
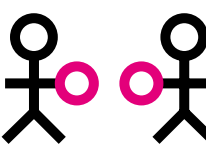
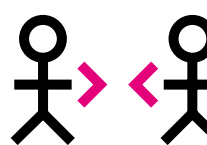
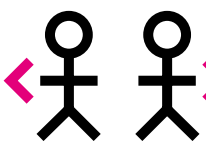
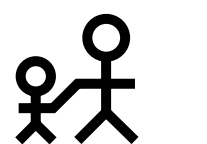
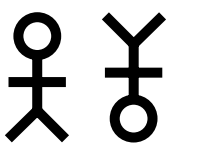
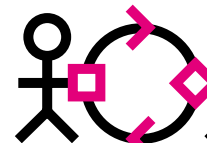
De acht beginselen (zie tabel 5.1) die centraal zouden moeten staan in het lesprogramma worden hieronder in een aantal steekwoorden aangeduid. Zoals men zal zien valt niet ieder beginsel even duidelijk af te bakenen en komen sommige fundamentele begrippen op een meerdere plaatsen terug. In essentie is er één overkoepelend beginsel – doelmatigheid – dat een nadere uitwerking vindt in andere beginselen (specialisatie, transactiekostenvermindering, verzekeren, etc.). Wij hebben ervoor gekozen om de beginselen uiteen te rafelen in tot de verbeelding sprekende onderdelen en wij hebben voor een ordening gekozen die van eenvoudig naar complex verloopt. De onderstaande ordening van centrale beginselen is een richtsnoer, maar het staat de docenten vrij om die algemene begrippen te introduceren op plaatsen in het onderwijsprogramma waar zij het beste tot hun recht komen. De toelichting zal bij de beginselen van relatief recente datum wat uitgebreider zijn dan de toelichting op de klassieke beginselen van het vak. Voor ieder grondbeginsel is een aantal leerdoelen geformuleerd die aangeven welke elementen van een beginsel van belang zijn om een economische kijk te ontwikkelen. De leerdoelen kunnen vanzelfsprekend in een later stadium verder worden verfijnd, maar voor dit rapport, gericht op de hoofdlijnen, is ervoor gekozen om een aantal doelen te selecteren die de kern van een beginsel bevatten.”

In het formuleren van leerdoelen ontkomen we er natuurlijk niet aan om enige differentiatie aan te brengen voor havo- en vwo-leerlingen aangezien beide type leerlingen verschillen naar de mate waarin analytische vaardigheden aanwezig zijn en de tijd die beschikbaar is om de leerstof meester te maken. In paragraaf 5.4 bespreken we uitgebreid hoe het economieprogramma en de economische kijk voor het havo ontwikkeld kan worden.

11

Vergelijk de Amerikaanse indeling van principes voor het voortgezet onderwijs in: Siegfried en Meszaros (1997).

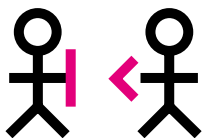
Tabel 5.1 Acht beginselen

	
1 Schaarste	2 Ruil
	
3 Geld	4 Markt
	
5 Belangentegenstelling	6 Heden of toekomst
	
7 Voor- en tegenspoed	8 Kringloop

Bij alle onderdelen van de economie is de visie op maatschappelijke vraagstukken dubbel: enerzijds normatief, anderzijds positief. Binnen een bedrijf, gezin of overheid komt de vraag vaak op: ‘wat moet men doen?’. Dergelijke vragen maken dat men een waardeoordeel moet uitspreken over alternatieve beleidslijnen of de gewichten die men aan verschillende doeleinden toekent. Die kijk verandert zodra men de economie op enige afstand bestudeert en de economie probeert te verklaren of het gedrag van mensen probeert te begrijpen. Hoewel het onderscheid tussen normatief en positief niet specifiek voorbehouden is aan de economische wetenschap, speelt dat onderscheid wel een grote rol in de wijze waarop het vak wordt toegepast. Om meningsverschillen in de economische politiek beter te kunnen begrijpen is het daarom voor leerlingen belangrijk om het verschil tussen zijns- en waardeoordelen te kunnen onderscheiden.

1

De schaarste



Praktisch ieder economisch verhaal begint bij de constatering dat middelen beperkt zijn, dat er schaarste heerst en dat er keuzes en afwegingen gemaakt moeten worden. Een mens kan nu eenmaal niet alles krijgen wat hij of zij wenst en schaarste – de spanning tussen wensen en mogelijkheden – dwingt tot keuzes. Wie aan een studie economie begint wordt herhaalde malen gewezen op de definitie die Lionel Robbins zijn vakgenoten meegaf: “Economics is the science which studies human behaviour as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses.” Deze definitie herbergt een aantal zaken die iedere econoom bijna als vanzelfsprekend aanvaardt: het denken in de relatie tussen doel en middelen, en het feit dat middelen beperkt zijn maar ook alternatief aanwendbaar. Het maken van keuzes vereist het vergelijken van kosten met baten, het zoeken naar doelmatigheid: het principe dat iets met zo min mogelijk verspilling van middelen bereikt wordt.

Met dit grondbeginsel hebben we ook meteen het meest fundamentele beginsel te pakken waar alle hiernavolgende beginselen van afgeleid zijn of nauw mee verbonden zijn. In feite is het doelmatigheidsprincipe een overkoepelend beginsel.

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

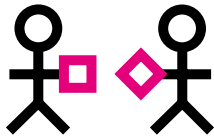
- Middelen zijn beperkt en daarom kan niet iedereen alle goederen en diensten krijgen die hij of zij wil. Daarom moeten er keuzes gemaakt worden en offers gebracht worden.

Trefwoorden:

schaarse en alternatief aanwendbare goederen, prijs als reflectie van schaarste, opofferingskosten ('opportunity cost'), budget, denken in dilemma's.

2

De ruil



In het geval van schaarste is er weliswaar een ruilproces, maar het is veelal een abstract proces omdat men ruilt met de natuur. In wezen kan men schaarste in een Robinson Crusoe-economie laten zien waarbij slechts één persoon zich offers getroost om hier later weer van te profiteren. De ruil, waarbij twee partijen zijn betrokken, is vervolgens de meest basale eenheid van analyse die men zich kan voorstellen. Een handelstransactie omvat de wederzijds profijtelijke ruil van goederen. Om die wederzijds profijtelijke ruil te realiseren moet duidelijk zijn wie wat in eigendom heeft, zowel voor als na de ruil, oftewel de eigendomsrechten moeten eenduidig zijn vastgesteld. Met het afsluiten van contracten of transacties gaan kosten gemoeid. Om de ruil goed te kunnen begrijpen is het zinnig om allereerst stil te staan bij een ruilsituatie bij een gegeven goederenverdeling. De vraag staat derhalve centraal waarom twee individuen met elkaar ruilen. Op dit niveau is het belangrijk om te weten wat transactiepartners bereid zijn op te offeren om een ruil tot stand te brengen. Met een simpele ruil krijgt men al voor ogen dat er een verschil is tussen prijs (d.i. ruilwaarde) en waarde (d.i. gebruikswaarde). Door transactiekosten verbonden aan de ruil in het verhaal te brengen kan men eveneens op simpele wijze de bestaansgrond van intermediaire organisaties (detailhandel, makelaars, etc.) verklaren (zie Spulber, 1999).

In tweede instantie kan men het verband tussen ruil en productie introduceren. Het beginsel dat de ruil onder dergelijke omstandigheden domineert is het beginsel van de comparatieve voordelen: in het bereik van een wederzijds profijtelijke ruil hoeft men geen absolute voordelen te bezitten maar zijn relatieve voordelen voldoende. De reden dat mensen ruilen en dat er een specialisatie van arbeid optreedt, schuilt veelal in de relatieve verschillen in schaarste die tot uitdrukking komen in relatieve (factor)prijsverschillen. Bedrijven, regio's, landen verhandelen goederen niet zozeer op basis van absolute voordelen maar juist op basis van relatieve verschillen in het bezit van productiefactoren en technologie. Het handelen op basis van comparatieve voordelen ligt ten grondslag aan praktisch iedere arbeidsdeling die we aantreffen. De internationale arbeidsdeling is het meest tot de verbeelding sprekende voorbeeld.

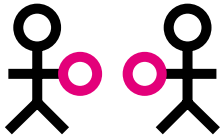
Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Vrijwillige ruil van goederen of diensten geschiedt alleen als alle betrokken partijen verwachten dat zij profijt ondervinden van de ruil.
- Indien individuen, bedrijven, regio's of landen specialiseren in de dienst of het goed dat zij kunnen produceren tegen de relatief laagst mogelijke kosten en met elkaar handelen op basis van hun relatieve voordeel dan neemt zowel consumptie als productie toe.
- Eigendomsrechten en instituties gericht op het afdwingen van het nakomen van contracten zijn een voorwaarde voor profijtelijke ruil.

Trefwoorden

specialisatie, ruilwaarde (prijs) versus gebruikswaarde, productie, ruilefficiëntie, comparatieve versus absolute voordelen, arbeidsdeling, eigendomsrechten, rechtssysteem, transactiekosten.

3

Het geld

Een economisch betoog kan met behulp van beginselen als schaarse, alternatief aanwendbare middelen en het ruilen op basis van comparatieve voordelen nog steeds slaan op een primitieve ruilmaatschappij. De moderne maatschappij is echter een geldmaatschappij in die zin dat iedere ruil gekenmerkt wordt door een goederen- en een geldstroom. Het aangaan van een transactie gaat nu eenmaal gepaard met kosten, denk maar aan een simpele ruileconomie waar geen geld bestaat. Het verhandelen van goederen maakt het noodzakelijk om het ontbreken van een gelijktijdige samenloop van behoeften ('double coincidence of wants'), op te lossen hetgeen alleen maar kan geschieden door een van de te verhandelen goederen tot standaard te bestempelen (goud, schelpen, zout). In het begin werd geld vertegenwoordigd door goederen die een intrinsieke waarde bezaten, later door metalen standaarden en nog weer later door fiduciaal geld. Waar het hier om gaat is dat geld in eerste instantie een standaard is die transactiekosten (ruilen, rekenen) verbonden aan de ruil wezenlijk vermindert.

Voor een goed begrip van instituties op de geldmarkt zoals banken is het zinvol om transactiekosten verbonden aan de ruil in de beschouwing te betrekken (Alchian, 1977). De ontstaansgeschiedenis van banken en tussenpersonen in de geldhandel (zoals kassiers, wisselaars, de Amsterdamse Wisselbank) is een variatie op het thema hoe tussenpersonen zijn ontstaan.

Een extra complicatie met geld is hoe mensen met geld omgaan en de mate waarin zij door de sluier van geld heen kijken. De klassieke veronderstelling is dat mensen zich alleen door reële relatieve prijsveranderingen laten beïnvloeden in hun vraag- en aanbodgedrag en niet door nominale prijsveranderingen. Als de reële structuur van inkomens en prijzen onveranderd blijft, zullen ook de beslissingen van consumenten en producenten niet veranderen. Het niet voldoen aan deze conditie staat bekend als 'geld-illusie' en de praktijk wijst uit dat geldillusie een niet te verwaarlozen fenomeen is.

meen is (zie Shafir et al., 1997). Inflatie is een reëel probleem dat wellicht door een verkeerde perceptie van burgers tevens een hardnekkig probleem is. In de praktijk wordt inflatie gemeten met de consumentenprijsindex, die alleen veranderingen in de directe kosten van het levensonderhoud (het consumptiemandje) weergeeft.

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

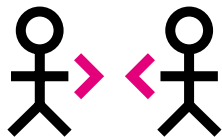
- Geld maakt het makkelijker om te ruilen en om de prijs van goederen en diensten te ver gelijken.
- Als alle prijzen en inkomens in de economie met een factor x vermenigvuldigd worden, verandert er in principe niets en gaat niemand er op voor- of achteruit.

Trefwoorden

transactiekosten, geld als ruil- en rekeneenheid, fiduciair geld, geldillusie, inflatie en inflatiemeting.

4.

De markt



Tot dusver is nog afgezien van enige vorm van aggregatie of prijsvorming. Dat wordt anders wanneer we vragers en aanbieders voor een bepaald product met elkaar confronteren. Een van de fundamentele axioma's van de economie is het evenwichtsbeginsel waarbij de behoeften van twee zijden van de markt op elkaar worden afgestemd. Van essentieel belang is het inzicht in de elasticiteit van vraag en aanbod, ofwel hoe gevoelig zijn vraag en aanbod voor marktprikkels: veranderingen in relatieve prijzen. De markt is het meest dominante beeld dat we van dit afstemmingsproces hebben, hoewel er wel bij gezegd moet worden dat het een abstract beeld is hoe prijzen en hoeveelheden op elkaar afgestemd worden.

Daarnaast begint bij de markt al een deel van de informatie-economie waar we verderop nog over zullen uitweiden. Het prijsmechanisme is namelijk een efficiënte bron van informatie en een instrument dat deelnemers prik-

kelt tot het ondernemen van acties die in ieders belang kunnen zijn. Niet iedere partij hoeft te ontdekken welke voorkeuren anderen hebben of wat voor technologieën bedrijven gebruiken om ervoor te zorgen dat er een doelmatige allocatie van middelen plaatsvindt. Prijzen bevatten de meest relevante informatie. De markt lost in feite een informatieprobleem op en produceert informatie over schaarste.¹²

De meetlat waarmee de meeste economen uitkomsten beoordelen is het beginsel van de Pareto-efficiëntie: een allocatie is doelmatig wanneer er geen alternatieve allocatie haalbaar is die iedereen minstens zo goed vindt en waaraan op z'n minst één persoon uitdrukkelijk de voorkeur geeft. Het behandelen van dit doelmatigheidsbeginsel past in wezen ook bij 'de ruil', voor het demonstreren van efficiëntie is immers niet noodzakelijk een markt nodig. Doch voor een economie als Pareto-efficiënt betiteld kan worden moet aan de condities van ruilefficiëntie, productie-efficiëntie en productmix-efficiëntie voldaan zijn.¹³ Een uitspraak over doelmatigheid werpt echter geen licht op de rechtvaardigheid van de verdeling van middelen. Amartya Sen formuleerde het ooit kernachtig door de mogelijkheid te opperen dat een situatie als 'poverty amidst plenty' weliswaar als doelmatig gezien kan worden maar dat betekent nog niet dat die situatie rechtvaardig of wenselijk is. Gezien het grote belang dat inkomensongelijkheid speelt in beleidsdiscussies kunnen rechtvaardigheidsprincipes niet ontbreken in een economieprogramma.

De meest basale marktform die gebruikt wordt als startpunt en ijkpunt is een markt waar volledig vrije mededinging heerst. Het spreekt voor zich dat die marktform niet onder alle omstandigheden de meest realistische is. Een eerste belangrijke aanvulling op dit model moet gezocht worden in marktformen waar concurrentie niet perfect is. Zo is het monopolie een marktform die voor een goed begrip van de economie van alledag van groot belang is. Een monopolist maakt gebruik van zijn marktpositie en kiest een prijs die hoger is dan onder vrije mededinging zou ontstaan, met als gevolg dat het allocatieproces wordt verstoord. De macht om prijzen te kiezen opent ook de deur om het fenomeen van prijsdiscriminatie te bestu-

12

Dit is in wezen het standpunt van Hayek (1945). Wat Hayek niet deed was het proces modelleren van de informatieverwerking in de economie, een lacune die pas veel later door economen als Stiglitz en Akerlof werd opgevuld.

13

Vergelijk ook hoe dit onderdeel besproken wordt in hoofdstuk 12 van Stiglitz en Driffill (2000).

deren: de mogelijkheid om voor in wezen hetzelfde 'goed' verschillende prijzen te vragen aan verschillende afnemers. Maar naast de ideaaltypen van monopolie en volledig vrije mededinging kan men er niet omheen een van de meer realistische tussenvormen te behandelen: het oligopolie. Onder condities van oligopolie zijn er weliswaar veel vragers maar slechts een paar aanbieders, waardoor concurrenten elkaars gedrag wel in de gaten moeten houden en strategisch gedrag de boventoon voert in het bedrijfsbeleid.

Een tweede belangrijke aanvulling betreft het optreden van de overheid ingeval de markt faalt, wanneer een markt niet ontstaat of wanneer marktprijzen suboptimaal gedrag impliceren, omdat de markt in feite onvolledig is (denk aan een prijs voor autogebruik waarbij geen rekening gehouden wordt met milieukosten). In dat geval kan een overheid ervoor kiezen om via belastingen en subsidies marktprijzen te beïnvloeden en vragers en aanbieders te prikkelen hun gedrag aan te passen. De vraag wordt dan relevant hoe een overheid zijn belastingstructuur kan ontwerpen met zo min mogelijk verstoringen. Anderzijds zijn die verstoringen soms juist de opzet van overheidsbeleid (denk aan alcoholaccijns).

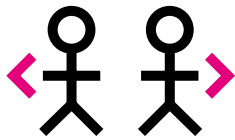
Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Markten bestaan wanneer meerdere kopers en verkopers met elkaar handelen. De vraag en het aanbod dat beide partijen uitoefenen vinden hun oorsprong in motieven, verwachtingen en restricties van de kopers en verkopers (met andere woorden: wat gaat er achter de vraag- en aanbodcurve schuil).
- De prijs die tot stand komt op een markt waar vrije mededinging heerst bevat informatie over schaarste, over de mate waarin de verschillende deelnemers een goed of dienst waarderen.
- Een verdeling van middelen is doelmatig wanneer geen alternatieve allocatie haalbaar is die iedereen minstens zo goed vindt en waaraan op z'n minst één persoon uitdrukkelijk de voorkeur geeft.

Trefwoorden

prijsmechanisme, prikkels, marginale kosten en opbrengsten, substitutie- en inkomenseffecten, elasticiteit, marktstructuur, monopolie, oligopolie, vrije mededinging, consumenten- en producentensurplus, Pareto-efficiëntie, prijsdiscriminatie, partieel evenwicht, welvaartsverlies, rechtvaardigheid, marktverstoringen.

5. *De belangentegenstelling*



Onder welke veronderstellingen komt samenwerking tot stand in een wereld vol egoïsten zonder enige bemoeienis van een centrale autoriteit? Met die vraag begon Robert Axelrod (1984) zijn baanbrekende studie over de evolutie van samenwerking. Vandaag de dag zou het nog steeds een uiterst relevante vraag zijn omdat solidariteit, het beslechten van belangenconflicten en individualisering thema's zijn die onverminderd doorwerken in praktisch ieder beleidsprobleem. Individueel gedrag is in veel gevallen afhankelijk van wat anderen doen. Daarnaast kan individueel gedrag een effect teweegbrengen dat door de individuele beslisser niet in zijn beslissing wordt meegewogen. Deze zogenaamde externe effecten zijn bij uitstek fenomenen die met speltheorie behandeld kunnen worden omdat er vaak uiteindelijk een gezamenlijk belang is dat samenwerking vereist. Het probleem van externe effecten is wijdverbreid en leidt regelrecht naar discussies over de rechtvaardiging van overheidsingrijpen. Veel relevante voorbeelden van externe effecten hebben betrekking op collectieve goederen.

Het klassieke spel dat het belangconflict of het dilemma van samenwerking verbeeldt is het dilemma van de gevangenen, een beginsel dat ten grondslag ligt aan vele strategische beslissingen. Twee verdachten worden gearresteerd en beschuldigd van een misdaad. De politie heeft echter te weinig bewijsmateriaal om de twee verdachten op te sluiten, tenzij een van de twee de misdaad bekent. Daarom wordt iedere gevangene afzonderlijk strafvermindering in het vooruitzicht gesteld als hij bekent, maar als niemand bekent gaan beiden vrijuit. Het dilemma van de gevangenen is een

voorbeeld van situaties waarin wordt afgewogen wat de beste strategie is voor individuen (de gevangenen) die wederzijds afhankelijk zijn. Dit voorbeeld leidt doorgaans tot elkaar wederzijds verlinken tegenover de politie, terwijl iedere gevangene beter af zou zijn geweest als ze samengewerkt hadden en hun mond hadden gehouden tegenover de politie. Het verlinken van de ene gevangene heeft een extern effect op de andere gevangene. Er zijn in de loop der tijd tal van varianten op dit spel bedacht waarbij de belangrijkste elementen zijn: de factor tijd en het vermogen om (zelf)binding toe te passen. Het klassieke dilemma is immers statisch: beide spelers moeten simultaan hun strategie bepalen. Indien beide spelers elkaar in de toekomst weer kunnen treffen (en de mogelijkheid dus bestaat om het spel te herhalen), dan kan er wel degelijk samenwerking ontstaan. De relevantie van speltheorie heeft zich in de loop der jaren ruimschoots bewezen omdat het op heldere wijze spelers, strategieën en de beloningsstructuur in kaart brengt. Speltheorie leent zich ook relatief eenvoudig voor een actieve benadering van het economieonderwijs.¹⁴ Veel toepassingen hebben betrekking gehad op militaire acties, maar het dilemma van samenwerken komt terug in veel maatschappelijke situaties: benzineprijsoorlog, WTO-onderhandelingen, loonoverleg, technologierace en ga zo maar door. Veel theorieën over het ontstaan van de overheid of sociale zekerheid kunnen worden vevat in het ‘prisoners’ dilemma’: via de overheid kunnen we onszelf committeren, dwingen tot samenwerking.

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Individueel gedrag is in veel gevallen afhankelijk van wat anderen doen (‘prisoners’ dilemma).
- Hoe samenwerking in een spel met een conflictsituatie tot stand komt en hoe gevoelig ‘samenwerking’ is voor veranderingen in beloningsstructuur, binding (via contract) en tijd (herhaald ‘prisoners’ dilemma).

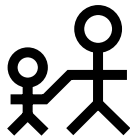
Trefwoorden

het gevangenendilemma, contract, (zelf)binding, herhaalde spelen, reputatie, solidariteit, instituties, sociale normen, coördinatie, specifieke investeringen, externe effecten, collectieve goederen.

14

Zie voor een eenvoudig experiment met een pak speelkaarten om het prisoner’s dilemma uit te leggen: Holt en Capra (2000).

6. *Heden of toekomst*



Nauw verbonden met de ruil van goederen op één moment in de tijd, is de ruil van goederen of diensten over de tijd. De vraag die in het hoofd van de consument speelt, is de afweging tussen consumptie vandaag of consumptie 'morgen', verder in de toekomst. Het beeld dat hier het beste past is dat van de levenstrap – verwerkt in menig negentiende-eeuwse prent – of de levenscyclus. Een mens doorloopt verschillende levensstadia waardoor werk en inkomen variëren. Als het consumptiepatroon gelijke tred zou houden met het arbeidsinkomen dan zou menig gepensioneerde in armoede vervallen. Door inkomen te sparen gedurende het werkzame leven en te ontsparen wanneer men de arbeidsmarkt heeft verlaten kan men een continue consumptiestroom gedurende het leven bewerkstelligen. Het opvangen van fluctuaties in inkomen om zo behoeftes in de tijd te spreiden komt men niet alleen in een mensenleven tegen. Soms zijn de fluctuaties exogeen en dus nauwelijks beïnvloedbaar, soms zijn de fluctuaties endogeen en dus zelf in het leven geroepen door investeringen, verwachtingen en leren. Met een eenvoudig varkenscyclusmodel kan men dergelijke verbanden in de tijd eenvoudig weergeven.

Niettemin blijft het algemene probleem dat van 'timing' ofwel het optimaal spreiden van middelen in de tijd. Dit principe gaat in feite voor veel zaken in het leven op: het verlagen van de staatsschuld met het oog op latere 'dure' jaren als gevolg van de vergrijzing is een rationele gedragslijn die hierin past. Sparen, werk en vrije tijd, voorraadbeheer binnen bedrijven, studeren om vervolgens profijt te trekken van de opgedane kennis, het zijn allemaal vormen van intertemporele ruil die gebruik maken van ongelijke verdelingen over de tijd. Dit komt ook tot uitdrukking in relatieve prijsverschillen. Zoals gezegd, voor het gezin is de intertemporele ruilvorm een zeer belangrijke omdat het leven nu eenmaal eindig is en de levensloop van ieder mens gekarakteriseerd wordt door enorme verschillen in inkomen, kennis, productiviteit en activiteit.

Door het organiseren van markten of overdrachten binnen de familie kunnen behoeftes beter gespreid worden over de tijd waardoor een vloeiender

inkomens- en consumptiestroom tot stand komt die beter aansluit bij de behoeftes van mensen.

Het expliciet analyseren van het beginsel van intertemporele behoefte-spreiding is een van de fundamentele bijdrages geweest die de economische wetenschap in de twintigste eeuw heeft toegevoegd aan onze kennis van de economie. Door sparen en investeren wordt een verband gelegd tussen het verleden, heden en toekomst. De registratie van de financiële wederwaardigheden van organisaties en gezinnen komt tot uitdrukking in hun boekhouding. Voor een gezin is het niet allemaal formeel geregeld, hoewel velen wel bijhouden wat ze verdienen en sparen en wat ze aan pensioenvermogen bezitten. Voor bedrijven is het registreren van resultaten en het opmaken van balansen een essentieel onderdeel van de bedrijfsvoering. De balans en resultatenrekening is de informatiebron van alle betrokkenen (aandeelhouders, banken, werknemers, management) bij het wel en wee van een onderneming. In de balans vindt men zowel het verleden als het heden terug en die informatie wordt weer gebruikt om vandaag beslissingen te nemen die hun uitwerking in de toekomst hebben. De logica van stromen en voorraden binnen een bedrijf lijkt op die in economische groeitheorieën. Een kapitaalgoederenvoorraad is bijvoorbeeld het resultaat van geaccumuleerde investeringen uit het verleden die vandaag gebruikt wordt bij de productie van goederen, en de kapitaalgoederenvoorraad van morgen is weer het resultaat van investeringen van vandaag die toegevoegd worden aan het bestaande kapitaal (gecorrigeerd voor de afschrijvingen).

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Het kunnen onderscheiden van stromen en voorraden.
- Door middelen uit overvloedige jaren over te hevelen naar perioden waarin de inkomsten minder zullen zijn (of vice versa) kan een stabiel behoeftepatroon gefinancierd worden.
- Het spreiden van middelen in de tijd vindt soms niet plaats. Dit kan komen door onvoldoende inkomen en onderpand, kapitaalmarktrestricties of kortzichtigheid (hoge tijdsvoorkeur).
- Het investeren en het spreiden van middelen vindt plaats op basis van ver-

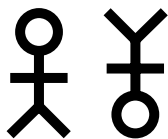
wachtingen over de toekomst en die verwachtingen zetten op hun beurt een dynamisch proces op gang (varkenscyclus).

Trefwoorden:

sparen, investeren, rationele verwachtingen, varkenscyclustheorie, conjunctuur, pensioen, menselijk kapitaal, balans en resultatenrekening, banken, afschrijvingen, onderpand, rente, schuld, eigen vermogen, voorraad-versus stroomgrootheden.

7.

Voor- en tegenspoed



Het delen van voor- en tegenspoed is een beeld dat niet alleen in trouwge-loften naar voren komt maar is in wezen een verschijnsel waar iedere deel-nemer aan de maatschappij mee te maken heeft. Indien voor- en tegen-spoed met volledige zekerheid vallen te voorspellen, hebben we te maken met het beginsel van spreiden van middelen in de tijd. Die zekerheid is er echter in de praktijk maar in beperkte mate en om die onzekerheid in te dammen zijn allerlei instituties in het leven geroepen die grip kunnen krij-gen op onzekerheid. Begrafenisverzekeringen en levensverzekeringen zijn wellicht de oudste formele verzekeringen maar op dit moment zijn tal van verzekeringen mogelijk voor burgers om zich in te dekken tegen schade-, ziekte- en inkomensrisico. Het afdekken van exogene, onafhankelijk ver-deelde risico's is op zich een makkelijk te doorgronden principe omdat een verzekeringsmaatschappij gebruik kan maken van de wet van de grote aan-tallen en 'risico-pooling' kan toepassen. Hierdoor wordt het bewuste risico voor de individuele deelnemer dragelijk. De vraag naar verzekeringen is sterk afhankelijk van de vraag of mensen het risico in kwestie zelf kunnen dragen en de mate van risicoaversie van de verzekerde.

Het verzekeringsvraagstuk wordt anders wanneer de verzekeraar niet pre-cies kan beoordelen of de verzekerde de boel oplicht of wanneer de verze-keeraar niet precies kan inschatten met wat voor risicotype hij te maken heeft. Het verzekeren van gebeurtenissen roept gedrag op dat risico deels

endogeen maakt. Averechtse selectie treedt op wanneer bijvoorbeeld de verzekerde meer weet dan de verzekeraar en daar profijt van probeert te trekken, en moreel risico treedt op wanneer verzekerden de kans of de verzekerde gebeurtenis kunnen manipuleren. Dit soort problemen zijn evident bij het verzekeren van bepaalde risico's. Bekende voorbeelden van oplossingen voor dit probleem zijn: het instellen van eigen risico's, verplichte (sociale) verzekering ingeval de markt voor een bepaald risico faalt.

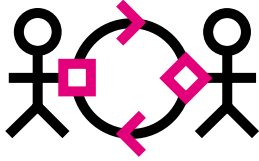
Het verzekeringsprobleem is een specifiek probleem van het algemene probleem van asymmetrische informatie. Waar menig individu of organisatie mee te maken heeft wanneer hij of zij een transactie of contract aangaat, is dat informatie ten aanzien van wederprestaties asymmetrisch verdeeld is en dat sommige plannen niet volledig kunnen worden beschreven in een compleet en afdwingbaar contract. Contracten zijn van nature incompleet en deze onvolledigheid kan leiden tot opportunistisch gedrag van een van de betrokken partijen.

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Verzekeringsbeginsel: het delen van onafhankelijk verdeelde risico's door een collectief of een groep vermeerderd de bereidheid om risico's te nemen.
- Indien informatie asymmetrisch verdeeld is, treedt er moreel risico (met verborgen informatie of handelingen) of averechtse selectie op. Door middel van regulering of financiële prikkels proberen partijen dit probleem in te dammen.
- Verplichte collectieve verzekeringen helpen om averechtse selectie in te dammen. Eigen risico is een middel tegen moreel risico.

Trefwoorden

onzekerheid en risico, verzekeren, prikkels, principal-agentrelaties, solidariteit, sociale verzekering, risicoaversie, asymmetrische informatie, averechtse selectie, moreel risico.

8. *De kringloop*

De kringloop is het beeld dat praktisch iedere leerling economie onthoudt van zijn middelbare school. Hoewel veel algemeen economen de neiging hebben om de beginselen die achter de kringloop schuil gaan af te doen als ‘simpel boekhouden’, bevatten nationale rekeningen, die de kringloop beschrijven, in werkelijkheid tal van fundamentele concepten en keuzes (denk aan het onderscheid tussen ‘ex ante’ en ‘ex post’ of aan de afbakening van investeringen in immateriële activa).¹⁵ In eerste instantie drukt de kringloop uit dat een goederenstroom vergezeld gaat van een geldstroom. Dit beginsel werd reeds bij het beginsel van geld behandeld. Belangrijker is echter dat de kringloop een verbeelding is van het beginsel van algemeen evenwicht, oftewel de samenhang tussen verschillende markten van de economie. Dit fundamentele inzicht begon bij de fysiocraat François Quesnay die met zijn *Tableau Economique* (1758) een analyse-instrument leverde dat gezien kan worden als een voorloper van de algemeen evenwichtsanalyse van Leon Walras, de input-output-analyse van Wassily Leontief en het (moderne) nationale rekeningensysteem van Richard Stone. Met dit systeem kan men inzicht krijgen in hoe het nationaal inkomen wordt verdiend en (her)verdeeld, waar de economische groei vandaan komt, hoe consumptie en investeringen gefinancierd zijn en wat voor invloed dat heeft op de nationale balans, en hoe de betalingsbalans van een land er uitziet. Met het algemeen evenwichtsbeginsel kan bijvoorbeeld worden uitgelegd hoe een verstoring op één markt zijn doorwerking heeft op andere markten. De algemeen evenwichtsvisie op de economie omzeilt daarmee de valkuil van een partiële evenwichtsvisie. Op deze wijze voorkomt men de veel gemaakte samenstellingsfout: om een micro-economische redenering zonder meer van toepassing te verklaren op macro-economisch niveau. Als iemand meer gaat sparen bij een gegeven rentevoet dan heeft hij later meer te besteden, maar als iedereen meer gaat sparen dan treden er terugkoppelingseffecten op de rentevoet op en dan heeft de micro-economische logica niet de algemene geldigheid die de gebruiker wel had gewild. Het beginsel van algemeen evenwicht is een element dat bij andere sociale wetenschappen geheel en al ontbreekt, waarmee we een

15

Zie voor herwaardering van boekhouden: Klamer en McCloskey (1992).

essentieel onderdeel van de economische kijk te pakken hebben. In feite is de kringloop het logische slotstuk van een studie economie omdat daar alles samenkomt. Om een volkshuishouding (of een wereldhuishouding) in beeld te kunnen brengen leveren stroomdiagrammen tezamen met het systeem van nationale rekeningen een evenwichtig beeld op. De moeilijkheid met het systeem van nationale rekeningen is echter dat het vaak gepresenteerd wordt als een verzameling saaie definities (bijvoorbeeld marktprijzen versus factorprijzen), of als een abstract stelsel van evenwichtsvergelijkingen. De kunst bij het doceren van dit systeem is dus om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de werkelijkheid en om op basis daarvan de meest elementaire begrippen uit te leggen. Bijvoorbeeld is het van belang om te weten dat het nationaal inkomen niet hetzelfde is als de nationale welvaart. Naast het nationaal inkomen zijn ook indicatoren als werkloosheid, broeikaseffect en onbetaalde tijdsbesteding van belang om grip te krijgen op welvaart in de ruime betekenis van het woord.

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Hoe iedere goederen-, diensten- en productiefactorstroom op een markt gepaard gaat met een geldstroom.
- Hoe verschillende ‘markten’ op elkaar inwerken en door deze samenhang de ‘ceteris paribus’ veronderstelling gedeeltelijk opheffen.
- Samenstellingsfout: dat wat geldt op micro-economisch niveau niet noodzakelijk geldt op macro-economisch niveau.

Trefwoorden

algemeen evenwicht, samenhang tussen ‘markten’, reële versus monetaire kringloop, coördinatie, conjunctuur, systeem van nationale rekeningen, toegevoegde waarde, bruto binnenlands product, economische groei, samenstellingsfout.

5.3

Uitgangspunten voor een economieprogramma

Het ontwikkelen van een economische kijk, zoals vervat in bovenstaande verzameling van beginselen is geen activiteit die men opdoet in de leunstoel. Economie krijgt pas waarde wanneer men uit het raam kijkt en de problemen uit de praktijk aanpakt. Een 'box of tools' of een economische kijk is niet voldoende of zoals Ronald Coase de gangbare praktijk van economen samenvat: "we study the circulation of the blood without a body." (1998: 73) De economie is de leerschool en in een economieprogramma zal daarom ruim aandacht aan de praktijk van de economie besteed moeten worden.

Het kiezen van onderwerpen waarmee economische basiskennis op de meest eenvoudige wijze kan worden overgedragen vergt enige creativiteit, creativiteit die niet van bovenaf moet worden gedicteerd maar vooral ook aan docenten moet worden overgelaten. Het aan bod laten komen van bepaalde voorbeelden uit de praktijk is tot op zekere hoogte arbitrair en van de toepassingsvelden kan men niet verwachten dat ze net zo lang meegaan als de beginselen. Op zich is dit geen bezwaar omdat het doel van het nieuwe economieprogramma het ontwikkelen van een economische kijk is en op zo'n moment is het irrelevant in welke context die kennis wordt opgedaan. Het is echter een onmogelijke opgave om het gehele toepassingsbereik van de economische wetenschap aan middelbare scholieren voor te leggen omdat dit bereik, zoals we reeds in hoofdstuk 3 opmerkten, enorm is. Ook een onderwijscommissie moet kiezen en het laten vallen van enkele onderwerpen is onontkoombaar, hoe leuk of relevant ze ook mogen zijn. Met het vastleggen van de toepassingsvraagstukken moet echter de nodige flexibiliteit worden betracht omdat de maatschappelijke relevantie van de vragen kan wisselen in de tijd. Daarom wordt in eerste instantie een algemene richtlijn voor de toepassingsvraagstukken gegeven. Voor een economieprogramma op hoofdlijnen dienen de toepassingen te voldoen aan drie criteria:

- 1 De gekozen beginselen komen tot uitdrukking in het totale veld van vraagstukken. Het is niet noodzakelijk dat in ieder praktijkvoorbeeld alle beginselen tot in detail worden uitgesponnen. Daarmee zou er een verkrampde zoektocht naar beginselen op gang kunnen komen. De intentie is dat aan het einde van de opleiding leerlingen beginselen kunnen herkennen en ook de algemene geldigheid van deze beginselen inzien door deze bijvoorbeeld in praktische opdrachten toe te passen op een onderwerp naar keuze.

- 2 Alle plaatsen van sociale interactie dienen aan bod te komen in het programma. Dit criterium vergt enige uitleg omdat zowel het begrip 'plaats' als 'sociale interactie' enige verwarring zouden kunnen oproepen. Met het begrip plaats wordt bedoeld op de locatie waar de relevante spelers samenkomen en tot ruiltransacties komen. Locatie hoeft niet noodzakelijk betrekking te hebben op een geografische locatie of de nationale schaal van analyse. De markt voor bananen is bijvoorbeeld een wereldwijde markt waarbij de vragers van bananen de aanbieders zelden in eigen persoon zullen zien. Het begrip sociale interactie slaat op de wisselwerking tussen spelers, waarbij die wisselwerking ingegeven wordt door verwachtingen, kennis, informatie en persoonlijke voorkeuren. Het sociale aspect van interactie wordt benadrukt om de reikwijdte van de economische wetenschap aan te duiden die verder gaat dan de anonieme ruil van goederen en diensten op markten (zie Manski, 2000). Tabel 5.2 geeft een overzicht van vijf plaatsen van sociale interactie. De plaats 'markt' kan natuurlijk van oudsher op de meeste aandacht van economen rekenen en bij de uitwerking van de markt naar toepassingsvelden valt een verdere uitsplitsing aan te bevelen in markten voor productiefactoren (in het bijzonder de markt voor kapitaal en arbeid) en markten voor goederen en diensten. Het moderne bedrijf komt logischerwijze daarna, aangezien het bestaansrecht van een onderneming voortspuit uit het feit dat zij de productie en transacties efficiënter kan laten verlopen dan concurrenten of eindgebruikers op een markt.

Tabel 5.2 Plaatsen van sociale interactie en spelers

<i>Plaats sociale interactie</i>	<i>Kernspelers</i>
Gezinsverband	ouders, partners, kinderen, kleinkinderen
Markt	vragers, aanbieders, intermediairs
Onderneming	werknemers, managers, kapitaalverstrekkers
Non-profit organisatie	werknemers, managers, subsidiegevers, burgers
Overheid	ambtenaren, regering, kiezers, parlement

- 3 De praktijkvraagstukken moeten binnen het bereik van het voorstellingsvermogen van leerlingen bevinden. Om een dergelijke ambitie te vervullen ligt het voor de hand om het programma een sterk micro-economisch accent mee te geven omdat een focus op het individuele beslissingsprobleem van spelers tezamen met de interactiestructuur de beste kans geeft om leerlingen te laten begrijpen of herkennen hoe delen van de economie in elkaar steken.

5.4 Een economieprogramma voor het vwo

Hieronder worden de domeinen van toepassing en studie in het kort gepresenteerd tezamen met drie concrete thema's ter illustratie en ter coördinatie van de gedachten. We geven slechts de richting aan waarin aan praktijkvoorbeelden gedacht wordt en gaan uitdrukkelijk niet de voorbeelden uitwerken omdat methodemakers en andere betrokkenen de vrijheid moeten krijgen om de meest geschikte voorbeelden en benaderingen te kiezen.¹⁶ Aangezien de beginselen een langere levensduur bezitten, in vergelijking met de toepassingsthema's, is het goed denkbaar dat de toepassingen in de loop van de tijd worden herzien. Het toepassingsdomein van de economie is immers levend en daarmee het programma eveneens.

De onderstaande opzet is deels herkenbaar door aan te haken bij de belangrijkste markten die ook in het huidige programma aan bod komen, maar voor een belangrijk deel nieuw omdat er bijzondere sectoren gekozen zijn (gezondheidszorg, milieu en vervoer) waar markt en overheid samenwerken en soms elkaar tegenwerken. Het nieuwe element vindt men echter ook terug in de traditionele sectoren van de economie door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan de rol van informatie of door allocatievraagstukken ook buiten het traditionele economische domein aan de orde te laten komen.

Het gezin

Het doel van dit toepassingsgebied is om te laten zien hoe ruilen van bijvoorbeeld diensten niet noodzakelijk met geld betaald hoeft te worden, hoe het huwelijkscontract een vorm van verzekering is ("trouw in voor- en tegenspoed"), maar misschien nog het

16

Bij de uitwerking van de voorbeelden is het overigens niet de bedoeling dat bepaalde markten of sectoren beschreven moeten worden in een overdaad aan feitenkennis over instituties of organisaties. Daardoor kunnen de voorbeelden voor zowel de leerling als de docent onttaarden in een last in plaats van een lust.

belangrijkste: hoe binnen het gezin consumptie van goederen en diensten plaatsvindt op één moment in de tijd maar ook over de levensloop. In een dynamisch perspectief worden er beslissingen over arbeidsaanbod en de taakverdeling binnen het gezin gedurende de levensloop gemaakt, over het sparen voor de oude dag, over studeren of niet, over het verzorgen van kinderen en later in het leven weer de zorg voor ouders, over erfenissen of schenkingen. In de eerste fase investeert men in menselijk kapitaal, in de tweede fase gaat men werken en betaalt men de studieschulden af en spaart men voor pensioen, in de derde fase treedt men terug van de arbeidsmarkt en teert men in op het vermogen. Door de overwegingen die verbonden zijn aan de keuze tussen tijd en consumptie kan men ook beter begrijpen waarom hoogopgeleide vrouwen meer werken dan laagopgeleide vrouwen: op de arbeidsmarkt brengt hun tijd relatief meer op dan binnen het huishouden. Het is tegelijkertijd ook een verklaring voor het feit dat de 'vraag naar kinderen' onder hoogopgeleide vrouwen kleiner is dan onder laagopgeleide vrouwen. Kinderen kosten tijd en de tijdopofferingen die hoogopgeleide vrouwen zich moeten getroosten zijn wellicht dezelfde van laagopgeleide vrouwen maar de 'prijs van een kind' is door het loon dat men opoffert hoger.

- Taakverdeling binnen het gezin (*zorg, arbeid*)
- Consumptie (*budget, aankoop goederen*)
- Verdeling van werk/vrije tijd, kennis, inkomen en zorg over de levensloop

De onderneming

De beslissingen binnen een gezin worden gekarakteriseerd door niet-markt-handelen en zekerheid. Bij de onderneming liggen de zaken geheel anders: daar draait alles om het veroveren van markten en ondernemen is sterk verbonden met het nemen van risico's. Die risico's kunnen zowel betrekking hebben op de interne organisatie waarbij productie, verkoop en inkoop georganiseerd moeten worden als op de externe organisatie van markten. De externe organisatie wordt behandeld onder het kopje productmarkt omdat dat daar in bijvoorbeeld het prijszettingsgedrag de marktstructuur (monopolie, oligopolie) het meest duidelijk naar voren komt. In dit toepassingsdeel staat voornamelijk de interne organisatie centraal. Achter het aantrekken van vreemd en eigen vermogen (aandelen) gaat een typische 'principal-agent' relatie schuil. In de balansen van een onderneming legt de leiding van het bedrijf verantwoording af tegenover belanghebbenden zowel over het verleden (resultaten/vermogensrekening) als

naar de toekomst (met begroting). De mate waarin een onderneming erin slaagt om markten te veroveren hangt ook af van het innovatieve vermogen van leiding en personeel. Een essentiële vraag is hoe het bedrijf die kennis kan beschermen en uitbuiten (patenten of geheimhouding, denk aan Coca Cola). Hier ontstaat tegelijkertijd de maatschappelijke spanning tussen het geven van prikkels tot vernieuwing en het plukken van de vruchten van die vernieuwing. Een eeuwigdurend patent is in feite gelijk aan het verlenen van een monopoliepositie aan de uitvinder, een perspectief dat weliswaar aanzet tot vernieuwing maar dat ook kan leiden tot machtsmisbruik en een geringe overdracht van kennis, terwijl het ontbreken van eigendomsrechten op ontdekkingen niet aanzet tot vernieuwing.

De prikkels die werkzaam zijn binnen een bedrijf kunnen op eenvoudige wijze het 'principal-agent' probleem laten zien: hoe de werkgever middels bijvoorbeeld een prestatiecontract werknemers laat handelen in het belang van de werkgever. Of men kan dit vraagstuk ook toepassen op de relatie tussen het management van een beursgenoteerd bedrijf en de aandeelhouders, waarbij de eerste middels een aandelenpakket geprikkeld wordt om in het belang van aandeelhouders te werken.

- Technologische innovaties en productie (patenten)
- Het financiële wel en wee van een bedrijf (resultatenrekening en balans)
- Prikkels in het bedrijf (verschillende beloningsvormen)

Productmarkt

Nauw gelieerd aan de onderneming is natuurlijk de strategie die de onderneming toepast om zijn producten of diensten te verkopen. Die strategie kan bestaan uit het differentiëren van prijzen naar verschillende typen klanten (prijstdiscriminatie) maar ook uit methoden om concurrenten te slim af te zijn. Op dit laatste punt kan het samenwerkingsdilemma een belangrijke rol spelen omdat sommige producten als standaard gaan fungeren op een markt (denk aan Microsoft Word, videosystemen) met alle gevolgen van dien voor de concurrentie en de keuzes van consumenten. Een ander probleem dat speelt in markten waar goederen complex zijn is het probleem van informatie-asymmetrie: de autohandelaar weet wat hij verkoopt, maar de klant koestert achterdocht en observeert alleen de prijs en de buitenkant van de auto.

Voor de ondernemer is het probleem hoe hij vertrouwen kan winnen (reputatie, garanties, waarborgmerk, etc.).

Het vraagstuk van zelf maken of uitbesteden en kopen behoort tot de meest fundamentele vragen van een onderneming. Dit slaat direct terug op de theorie van de comparatieve voordelen maar ook op de transactiekostentheorie van Coase omdat intermediairs hun bestaan juist danken aan het verminderen van transactiekosten.

- Marktstrategie en marktstructuur (marktpositie, prijsdiscriminatie, marktmacht en toezicht NMa)
- Vertrouwen in transacties (marktwaarde, reputatie, kwaliteit product, tweedehandsauto kopen)
- Maken of kopen (Coase-vraag over de bestaansgrond van een bedrijf)

De markt voor arbeid

Het gezin biedt arbeid aan, de onderneming vraagt arbeid, waar de twee groepen samenkomen is de arbeidsmarkt. De arbeidsmarkt is voor iedere leerling een realiteit die snel dichterbij komt en vanuit dat oogpunt is de arbeidsmarkt een geschikt voorbeeld om economische kennis op te doen. Een eerste vraag die opkomt is hoe loon tot stand komt, wie zijn de partijen die onderhandelen en wat heeft bijvoorbeeld het minimumloon voor uitwerking op de werkgelegenheid. Een andere realiteit waar menigeen mee te maken krijgt, is dat er beloningsverschillen ontstaan. Die beloningsverschillen zijn er zowel op een moment in de tijd als over de levensloop van een mens. De verschillen die ontstaan na verloop van tijd kan men het beste verklaren door kennis en vaardigheden als investeringen in menselijk kapitaal te beschouwen. Nog een stap verder kunnen de beloningsverschillen binnen bepaalde beroepsgroepen (popsterren, voetballers) onder de loep genomen worden en kan de vraag gesteld worden waarom er zulke enorme beloningsverschillen ontstaan.

Tot slot is het van belang om te weten hoe sociale zekerheid (in het bijzonder WAO, WW) van invloed is op de beslissing om te participeren op de arbeidsmarkt maar ook hoe sociale zekerheid is ontstaan. De kiem van sociale zekerheid kunnen we aantreffen op de arbeidsmarkt waar vooral het wegvallen van inkomsten uit arbeid door een collectief (gildes, vakbonden) werden gedekt.

In het begin hadden die collectieven een beperkte dekking, maar met het voortschrijden van de tijd, en vooral met de introductie van het Beveridge-plan, kreeg sociale zekerheid een bredere, nationale dekking.

- Loon en werkgelegenheid (vakbonden, minimumloon)
- Beloningsverschillen en investeren in kennis (onderwijs, aanleg)
- Arbeidsparticipatie en sociale zekerheid (misbruik, selectie, solidariteit)

De markt voor kapitaal

Net als op de arbeidsmarkt komen ook op de kapitaalmarkt gezin en onderneming elkaar tegen. Gezinnen bieden besparingen aan (beleggingen) of oefenen vraag uit middels leningen en ondernemingen trekken kapitaal aan door een mengsel van vreemd (obligaties) en eigen vermogen (aandelen, familiekapitaal). Tegenover het aanbieden van beleggingsgelden of het verstrekken van een lening staan ook (eigendoms)rechten en plichten, die verschillende kosten en baten (rente, dividend) met zich meebrengen. De scheiding tussen leiding en eigendom van een bedrijf is een belangrijk en tegelijkertijd wonderlijk gegeven: miljoenen mensen geven miljarden spaargeld aan managers waarvan men hoopt dat ze er verantwoordelijk mee omgaan. Dat kan natuurlijk niet zonder enig vorm van toezicht of zonder prikkels en in de praktijk bestaan er allerlei expliciete en impliciete beloningssystemen (prestatiecontracten, reputaties) die de managers in het gareel houden.

De intermediair die in het verstrekken van kapitaal een belangrijke rol vervult, is de private bank, met als toezichthouder en 'lender of last resort' de centrale bank. Duidelijk zal zijn dat de kapitaalmarkt gekenmerkt wordt door tal van relaties waarbij informatie asymmetrisch verdeeld is. De 'principal-agent' relatie tussen bijvoorbeeld De Nederlansche Bank en het bankwezen, en het bankwezen en geldleners duikt iedere keer op. De rol van de centrale bank beperkt zich niet alleen tot die van toezichthouder maar vooral die van hoeder van de nationale munt. Inflatie holt immers de waarde van nominale titels uit. Voor iemand met een positief vermogen is dat een minpunt, maar voor iemand met een schuld is dat juist een pluspunt. De verleiding bestaat voor een overheid om de waarde van staatsschuldtitels te verminderen via inflatie en die verleiding wordt groter naarmate de staatsschuld in omvang toeneemt.

Vandaar dat een centrale bank op afstand van de schatkistbewaarder geplaatst moet worden om niet toe te geven aan die verleiding.

- Prijs van kapitaal, keuzes in het aantrekken van vreemd versus eigen vermogen, inflatieverwachtingen (reële rente = nominale rente – inflatie)
- Het vertrouwen in een bank en het banksysteem (monetaire crises, onafhankelijkheid centrale banken)
- Scheiding van leiding en eigendom ('corporate governance').

Vervoer en milieu

Ruimtegebruik en mobiliteit hangen nauw met elkaar samen. De markt voor vervoer is in zekere zin een eigenaardige markt omdat private ruilmogelijkheden beperkt zijn. De schaarste wordt verdeeld via wachttijden in plaats van prijzen, de automobilist die achteraan in de file staat kan niet zo maar ruilen met degene die vooraan in de file staat. Een dergelijke toestand is inefficiënt en opent de mogelijkheid om rekeningrijden in te voeren. Het variëren van de prijs van het weggebruik over de dag in spits- en dalurentarieven, met andere woorden een vorm van prijsdiscriminatie, kan een efficiënte oplossing zijn (zie bijvoorbeeld Verhoef, 2002). Gezien de ophef over het rekeningrijden kan men stellen dat wat de doelmatigheid dient niet noodzakelijk in de beleving van de burger de rechtvaardigheid dient.

Om de werking van financiële (boetes) en niet-financiële prikkels te laten zien kan het gedrag in het verkeer van individuele automobilisten besproken worden. De financiële prikkels schuilen in eerste instantie natuurlijk in de directe autokosten en het verzekeren van een auto, maar de prikkels kunnen zich ook op indirecte wijze openbaren. Op die manier kan bijvoorbeeld ook de introductie van een innovatie (airbag) of een verandering in de wet (autogordels, handsfree bellen) worden besproken.

Het milieu is bij uitstek een terrein dat sinds het rapport van de Club van Rome uitdrukkelijk de aandacht van economen heeft getrokken. Wat milieu, en in het bijzonder milieuvervuiling zo'n relevant onderwerp maakt, is dat beleidsmakers trachten om een 'goed' dat volgens de economie in eerste aanleg ongeprijsde schaarste vertegenwoordigt, te voorzien van een prijskaartje en eigendomsrechten te creëren.

Milieu herbergt verder tal van onderwerpen die ook bij andere toepassingen weliswaar terugkomen (externe effecten, collectieve goederen, 'groen' boekhouden, onderscheid tussen stroom- en voorraadgrootheden) maar door de maatschappelijke relevantie van het onderwerp waarschijnlijk op veel aandacht van leerlingen kan rekenen.

- Spits- versus dalurentarieven (peak-load pricing)
- Prikkels in het autorijden (boetes voor hardrijden of rijden onder invloed, autoverzekering, autogordels, lease-auto's, airbag, e.d.)
- De externe effecten van milieuvervuilende fabriek (Coase theorema)

Gezondheidszorg

De markt voor zorg is een aparte markt waar informatie een grote rol speelt, maar ook de historisch gegroeide institutionele vormgeving van de markt is een verhaal apart. In de gezondheidszorg komen vraag en aanbod niet onafhankelijk van elkaar tot stand. Door de grote kennisvoorsprong van de aanbieders – artsen, specialisten – en de afhankelijke en vaak kwetsbare positie van de vragers – de patiënten – hebben aanbieders vaak grote invloed op de vraag. Doordat ziektekosten worden gedekt door (publieke of private) verzekeraars heeft de patiënt als consument van zorgdiensten geen prikkel kostenbewust van de gezondheidszorg gebruik te maken. De huisarts heeft daarmee de functie van poortwachter, om de kosten van de zorg binnen grenzen te houden. Gezien de vergrijzing en de voortdurende aandacht van politiek en maatschappij voor deze sector lijkt dit bij uitstek een sector die niet snel aan actualiteit zal inboeten.

Een van de meest fundamentele dilemma's die de gezondheidszorg moet zien op te lossen is hoe het technologische medische innovaties moet evalueren evenals de toename van informatie. Niet alles wat technisch kan, kan ook vergoed worden. Nationale regeringen hebben veel over voor gezondheid, maar er zijn grenzen. Door medische kosten-batenanalyses te maken krijgen we duidelijker zicht op de vraag hoeveel bijvoorbeeld de Nederlandse regering over heeft voor een extra gewonnen levensjaar (en gecorrigeerd voor de kwaliteit van leven spreken we over QALYs, Quality Adjusted Life Years), en of het geld voor de gezondheidszorg in dat opzicht efficiënt besteed wordt.

De worsteling met informatie (denk aan DNA) en het handhaven van solidariteit in zorgverzekeringen zal misschien net zo belangrijk worden omdat het probleem van averechtse selectie in zorgverzekeringen een reëel fenomeen is.

- Ziektekostenverzekering (misbruik, selectie, solidariteit)
- Medische kosten-batenanalyse (QALYs)
- Huisarts: geneesheer, ondernemer en poortwachter

De overheid

De overheid speelt een fundamentele rol in de maatschappij omdat een markt niet zonder een sterke overheid kan. Eigendomsrechten moeten niet alleen welomschreven zijn, maar ook nageleefd worden. In andere gevallen ontbreken ‘markten’ en kan een overheid dat gat vullen door haar wetgevende macht.¹⁷ De evolutie van collectieve goederen biedt een mooi uitgangspunt om de (wisselende) rol van de overheid te bespreken. Een zuiver collectief goed is non-rivaliserend in gebruik en niet-exclusief. Het profijt van collectieve goederen valt vaak niet tegen aanvaardbare kosten aan de belanghebbende in rekening te brengen. Technologische innovaties kunnen daar echter verandering in brengen, zoals bijvoorbeeld bij het rekeningrijden. In het algemeen worden collectieve goederen en diensten gefinancierd uit de algemene middelen. Daaropvolgend kan men bespreken waarom verschillende typen goederen of inkomensstromen verschillend belast worden en welke invloed internationalisering heeft op belastingheffing.

De overheid heeft als wetgevende macht de taak aan te geven hoe ver eigendomsrechten reiken maar ook om deze te beschermen. Een markteconomie kan pas functioneren als privaat eigendom beschermd wordt. Prijzen, winsten en eigendomsrechten vertegenwoordigen de beloningsstructuur in de economie voor individuen en bedrijven en zij zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De platenmaatschappij zal minder geld in opnames steken als haar handelswaar illegaal gekopieerd wordt en hetzelfde geldt voor de ontwerper van een kledingmerk of de uitgever van boeken. Het probleem voor overheid en maatschappij is om op de juiste wijze eigendomsrechten te bepalen. Zoals Stiglitz en Driffill (2000: 26) het op kernachtige wijze uitdrukken: “Any time society fails to define the owner of its resources and does not allow the highest bidder to use them, inefficiencies will result.”

17

De hiervoor besproken markten – ver-
voer, milieu en
gezondheidszorg –
kunnen wat dat
betreft ook in de
bespreking van de
overheid een rol ver-
vullen. Vooral de
marktordenende rol
van de overheid
binnen de gezond-
heidszorg biedt
mooi illustratiemate-
riaal.

Tot slot kan ook een overheid zijn middelen in de tijd spreiden door middel van schuldfinanciering, hoewel een dergelijke strategie een zekere mate van zelfbinding moet kennen wil een overheid niet toegeven aan de verleidingen van de tijd (tijdsinconsistentie). Daarbij is het interessant om bevindingen uit de 'public choice' literatuur erbij te betrekken om de verschillende (strijdige) belangen van kiezers, politici en ambtenaren in overheidsbeleid tot uitdrukking te laten komen. Een steeds terugkerende vraag is onder welke condities een staatsschuld een last vormt, voor de generatie van vandaag en morgen.

- Dynamiek in collectieve goederen (vuurtorens, spoorwegen)
- Bescherming eigendomsrechten (wetshandhaving, rechtstaat, democratie)
- Belastingheffing en staatsschuld (schuld: een last voor toekomstige generaties?)

De nationale economie

In de voorgaande toepassingsvelden was het zicht op economische problemen in veel gevallen partieel. De gezinnen sparen en bieden arbeid aan, de bedrijven oefenen de vraag naar arbeid en kapitaal uit om die te gebruiken in hun productieproces, de overheid heft belasting om collectieve goederen te financieren of om ongewenst effecten van consumenten- of producentengedrag in te dammen. Aan het einde van de rit kunnen alle onderdelen tezamen worden besproken door alle markten in onderlinge samenhang te zien. Hoewel werkloosheid voor een deel een micro-economisch bepaald verschijnsel is, is een ander belangrijk deel macro-economisch bepaald, dus op nationale en internationale schaal. Conjuncturele fluctuaties lijken het beste geïllustreerd te kunnen worden via concrete goederenmarkten (agrarische producten, scheepsbouw) waar de bekende varkenscyclustheorie zijn waarde kan bewijzen. Om de doorwerking op nationaal niveau te verkrijgen is het wellicht toch het beste om dit simpel te houden en met een rudimentair kringloopmodel te werken.

Hyperinflatie is en blijft een probleem dat economieën teistert waar verwachtingen op hol slaan over de soliditeit van het fiscale en monetaire beleid. De actualiteit kan er bij betrokken worden, maar het is ook nuttig om verbanden met andere vakken te leggen en om de (economische) geschiedenis op dit punt aan te halen (zie bijv. Sargent, 1986).

Een van de belangrijkste fouten die men in een macro-economische diagnose kan maken is de samenstellingsfout ('fallacy of composition') door micro-economische redeneringen toe te passen op macro-economisch niveau. Dit vindt men wellicht nog het duidelijkst in de gewoonte om een land als een BV op te vatten of om micro-economische kosten (bijvoorbeeld van criminaliteit) gelijk te stellen aan macro-economische kosten zonder zich er rekenschap van te geven waar de opbrengsten neerslaan (in binnen- of buitenland). Paul Krugmans (1994) litanieën richting de 'policy entrepreneurs' in Washington en omstreken kan wat dat betreft voor de nodige voeding van de discussie zorgen.

- Conjuncturele fluctuaties in economische groei en werkloosheid
Inflatie en hyperinflatie: hoe ontstaat het en hoe wordt het in uiteindelijk bedwongen?
- Het wel en wee van de zogeheten 'BV Nederland' versus onderneming (analogie privaat – nationaal boekhouden: een valide vergelijking?)

De internationale economie

In toenemende mate kan men zich afvragen of de nationale staat nog wel de meest geëigende schaal van analyse is. Steeds meer zaken worden op een hoger niveau afgesproken en bestuurd (denk aan EU en WTO), op privaat niveau trekken burgers en ondernemers zich ook steeds minder aan van nationale grenzen (denk aan e-commerce). De globalisering (toenemende integratie van factor-, en goederen- en financiële markten) biedt bij uitstek de gelegenheid om handelsstromen, kapitaalstromen en migratie in perspectief te plaatsen, waarbij de economische geschiedenis een goede dienst kan bewijzen, niet alleen om globalisering te verklaren maar ook om te bezien of er inkomensconvergentie in de wereld optreedt. Vooral op het terrein van internationale geldmarkten is geschiedenis onontbeerlijk omdat instituties op dit soort markten langdurig hun invloed uitoefenen en de invloed van de politiek hier bijzonder groot is (denk aan EMU, gouden standaard, dollarstandaard).

- Specialisatie en handel tussen landen
- Globalisering en welvaartsgroei (Is er sprake van convergentie van inkomens? Of worden de arme landen armer en de rijke rijker?)
- Internationale valuta (achtergrond euro, keuze voor gouden/zilveren/dollar standaard, flexibele wisselkoersen)

De matrix voor het vwo

Waar de beginselen in het verklaren van de toepassingsvragen naar voren komen is nog eens samengevat in figuur 5.1, alwaar een matrix van de beide dimensies van het economieprogramma voor het vwo is geconstrueerd. In de hiernavolgende paragraaf geven we aan hoe het programma gedifferentieerd kan worden aangeboden aan havo-leerlingen. Voor iedere toepassingsvraag zijn middels sterretjes de twee meest in het oog springende beginselen aangegeven.

Om een voorbeeld te geven van wat dit voor de lespraktijk betekent kunnen we het onderwerp 'levensloop' (derde rij in figuur 5.1) bij de kop vatten waarin sparen en werken over de levensloop een belangrijk vraagstuk is. Pensioenbesparingen hebben binnen het gezin duidelijk het doel om middelen op een evenwichtige manier over de tijd te spreiden, doch in het sparen voor het pensioen zal men toch geconfronteerd worden met de nodige risico's (inflatie, levensverwachting, risico van beleggingsinstrumenten) waar men zich tegen zou willen indekken.

Het voert te ver om alle sterretjes op deze plaats te bespreken en ongetwijfeld zal de lezer op menige plaats van mening verschillen met de inschatting van werkzame beginselen. Dat kan ook bijna niet anders omdat, zoals reeds eerder gememoreerd, economische kennis voor een deel persoonlijke kennis is. De functie van de matrix is niet zozeer om de belangrijkste beginselen weer te geven, maar om duidelijk te maken dat iedere toepassing bijdraagt tot verheldering van een beginsel. Na herhaalde kennismaking met het beginsel zal de leerling het kunnen toepassen op andere maatschappelijke fenomenen. De matrix illustreert de centrale gedachte die achter het economieprogramma schuilt: via de economie van alledag wordt een economische kijk opgebouwd die op een andere plaats of een andere tijd weer licht werpt op andere aspecten van de maatschappij.

5.5 Het economieprogramma voor het havo

Een economieprogramma voor het havo stelt andere eisen aan zowel docenten als leerlingen, al was het alleen maar omdat de tijd voor havo-leerlingen een schaarser goed is dan die voor vwo-leerlingen.

Havo-leerlingen hebben één jaar minder tot hun beschikking dan vwo-leerlingen, met 440 beschikbare studielasturen (tegenover 520 uren voor het vwo).

De belangrijkste reden om een apart havo-programma te maken heeft echter niet zozeer met tijd te maken als wel met de capaciteiten en interesses van havo-leerlingen en met het accent op beroepsgerichtheid in het vervolgonderwijs. Zoals één van de geïnterviewden met een jarenlange ervaring in het onderwijs het uitdrukte: “Vwo-leerlingen zijn abstracter ingesteld. Ze kunnen meer redeneren in de vorm van modellen als een stelsel van veronderstellingen en conclusies. Ze kunnen denkschema’s toepassen op concrete situaties en omgekeerd praktische situaties goed verwerken. Havo-leerlingen hebben veel meer moeite met deze denkwijze. Zij moeten aan de hand van praktische voorbeelden, concrete thema’s, met het vak kennis maken en dat blijft veelal op een beschrijvend niveau. Daarmee kan je ook wat inzicht geven, maar het accent ligt anders.” Ook tijdens veldraadplegingen en interviews met vakspecialisten werd herhaaldelijk naar voren gebracht dat een havo-programma wezenlijk anders moet zijn om economische kennis te laten beklijven en het inzicht te vergroten. Een nieuw economieprogramma dat geen wezenlijk verschil aanbrengt tussen havo- en vwo-leerlingen zou zelfs een “gemiste kans” zijn. Tot op zekere hoogte zou het echter omslachtig zijn om een volstrekt aparte benadering voor het havo te ontwerpen omdat een aantal elementen van het programma, dat wij voor het vwo voorstaan, net zo goed gelden voor het havo. Om een voorbeeld te noemen, net als in het geval van het vwo pleiten wij voor een actieve benadering (‘learning by doing’) van het vak. En net als in het geval van het vwo kan men voor de havo-leerling niet anders dan proberen deze een economische kijk bij te brengen. Daarbij hoeven de nieuwe vakinhoudelijke elementen in het programma, zoals speltheorie en verzekeringstheorie, niet geschuwd te worden.¹⁸ Wel kan men, gegeven de beperkte tijd en middelen die beschikbaar zijn, een meer beperkte verzameling van beginselen geven om recht te doen aan de capaciteiten van een havo-leerling.

18

Kanning (1999: 87) noemt onderwerpen als speltheorie, marktfalen, eigendomsrechten en transactiekosten zelfs een must voor het economieonderwijs, zowel bij havo als bij vwo.

Figuur 5.1 Matrix van toepassingen en beginselen voor het vwo*

toepassingen	beginselen	 schaarste	 ruil
Gezin	Taakverdeling	●	●
	Consumptie	●	
	Levensloop		
Onderneming	Prikkels in bedrijf		
	Balans		
	Technologie/ productie	●	
Productmarkt	Marktstrategie		
	Reputatie		
	Maken of kopen		●
Arbeidsmarkt	Loonvorming	●	
	Investeren kennis	●	
	Sociale zekerheid		
Kapitaalmarkt	Prijs kapitaal		
	Vertrouwen bank		
	Scheiding leiding/eigendom		
Vervoer en milieu	Spits- versus daluur	●	
	Externe effecten		
	Kosten autorijden	●	
Gezondheidszorg	Verzekering		
	Kosten-baten	●	
	Huisarts poortwachter		
Overheid	Bescherming eigendom		●
	Collectieve goederen	●	
	Belasting en schuld		
Nationale economie	Fluctuaties werkloosheid		
	Inflatie		
	Nationaal boekhouden		
Internationale economie	Handel en beleid		●
	Globalisering en groei		●
	Valuta en standaarden		

* De bolletjes geven per vraagstuk de twee meest in het oog springende beginselen aan.


geld

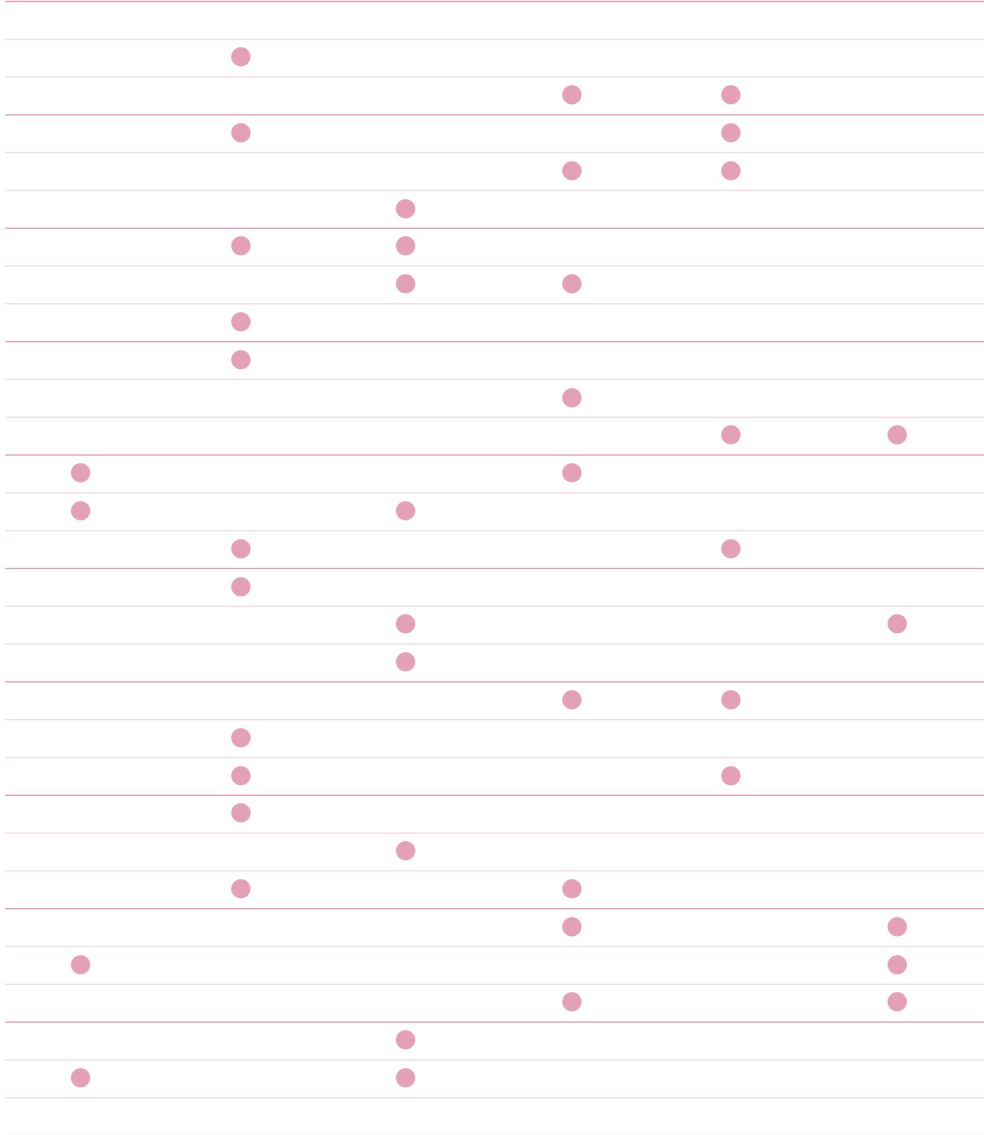

markt


belangen-
tegenstelling


heden of
toekomst


voor- en
tegenspoed

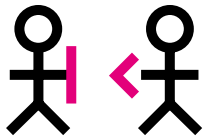

kringloop



Volgens sommige docenten is het toepassen van economische theorie voor de gemiddelde havist “een brug te ver”. Ongetwijfeld zal dat voor abstracte macro-economische theorieën het geval zijn, maar de micro-economische vraagstukken, bijvoorbeeld rond verzekeren of beleggen, zullen uiteindelijk toch terugkeren in zijn of haar leven. Een economieprogramma zonder toepassing in praktische situaties zou een zouteloos gerecht vormen. Daarom is het streven dat een havo-leerling uiteindelijk de beginselen herkent die in de maatschappelijke vraagstukken naar voren komen en deze ook weet toe te passen op vraagstukken die hij of zij in zijn rol als consument, producent of burger tegenkomt in de praktijk. De relatie tussen de praktijk en de beginselen zal veel directer moeten zijn dan bij het vwo en de mate van complexiteit van de maatschappelijke vraagstukken zal voor havo geringer moeten zijn. Daarbij kan men denken aan vraagstukken als het kopen of huren van een huis, het afsluiten van een reisverzekering, het starten van een bedrijf of het lenen van geld voor een studie. Natuurlijk is het ook zinvol om havo-leerlingen te prikkelen met wat complexere vraagstukken die hen via de media als reclame of nieuws bereiken, waarbij dan verwacht mag worden dat ze de beginselen herkennen.

In het samenstellen van het havo-curriculum is er voor gekozen om dichter bij de beleavingswereld en het abstractievermogen van de leerling te blijven en daarom vooral bij micro-economische en bedrijfseconomische vraagstukken aan te haken. Vooral sterk abstracte onderdelen van de beginselen worden geschrapt omdat van deze beginselen men op z'n hoogst passieve kennisverwerving zou kunnen eisen van de havo-leerlingen, waardoor deze principes toch veel minder zullen bekliven dan wanneer men er actief mee omgaat. Hieronder worden de beginselen voor havo-leerlingen opgesomd en aangegeven op welke punten de beginselen verschillen van het vwo-programma. Voor alle duidelijkheid worden eveneens de leerdoelen en trefwoorden opgesomd die gelden voor het havo.

1

De schaarste

De schaarste is zo'n belangrijk overkoepelend beginsel dat dit niet mag ontbreken in het havo-programma. Heeft de leerling dit eenmaal in de vingers, dan vallen andere beginselen ook makkelijker in te zien.

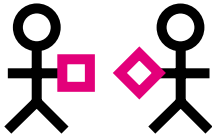
Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Middelen zijn beperkt en daarom kan niet iedereen alle goederen en diensten krijgen die hij of zij wil. Daarom moeten er keuzes gemaakt worden en offers gebracht worden.

Trefwoorden

schaarse en alternatief aanwendbare goederen, prijs als reflectie van schaarste, opofferingskosten ('opportunity cost'), budget, denken in dilemma's.

2

De ruil

Het beginsel dat hier wordt behandeld is hoofdzakelijk dat van 'wederzijds profijt' in de ruil van goederen en diensten. Die ruil hoeft zich niet te beperken tot goederen maar kan bijvoorbeeld ook de ruil van arbeidsdiensten tussen een werknemer en werkgever betreffen. In vergelijking met het vwo wordt hier niet zozeer de ruil gezien vanuit het perspectief van relatieve verschillen in productieomstandigheden, maar meer in termen van verschillen in nut dat men bereid is op te offeren in het ruilproces.¹⁹

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Vrijwillige ruil van goederen of diensten geschiedt alleen als alle betrokken partijen verwachten dat zij profijt ondervinden van de ruil.

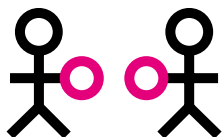
Trefwoorden

ruilwaarde (prijs) versus gebruikswaarde, consumptie, ruilefficiëntie, transactiekosten.

19

Zie bijvoorbeeld Alchian en Allen (1983, hoofdstuk 3) hoe dit onderwerp behandeld kan worden.

3. *Het geld*



Geld maakt deel uit van een ieders leven en de illusies die er mee gepaard gaan. De principes die voor het vwo gelden, gelden daarom onverkort voor het havo.

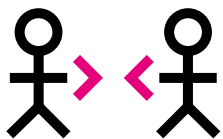
Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Geld maakt het makkelijker om te ruilen en om de prijs van goederen en diensten te vergelijken.
- Als alle prijzen en inkomens in de economie met een factor x vermenigvuldigd worden, verandert er in principe niets en gaat niemand er op voor- of achteruit.

Trefwoorden:

transactiekosten, geld als ruil- en rekeneenheid, fiduciair geld, geldillusie, inflatie en inflatiemeting.

4. *De markt*



Het meest essentiële verschil tussen havo en vwo schuilt in de kwesties rond het begrip 'Pareto-efficiency' en marktstructuren. Voor het havo is het begrijpen van een Pareto-efficiënte marktuitskomst niet een zaak die de hoogste prioriteit heeft. Leerlingen moeten begrijpen hoe interactie tussen vragers en aanbieders prijzen in beweging zet en dat die prijs informatie geeft over de schaarste die heerst op een markt. In het bestuderen van verschillende marktstructuren worden slechts de uitersten van volledige mededinging en monopolie behandeld omdat zwart-witbeelden van markt en concurrentie op havo-niveau wellicht het meest verhelderend werken. Verfijningen als oligopolie worden achterwege gelaten.

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

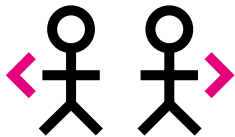
- Markten bestaan wanneer meerdere kopers en verkopers met elkaar handelen. De vraag en het aanbod dat beide partijen uitoefenen vinden hun oorsprong in motieven, verwachtingen en restricties van de kopers en verkopers.
- De prijs die tot stand komt op een markt waar vrije mededinging heerst, bevat informatie over schaarste, over de mate van waardering van goederen of diensten door de verschillende deelnemers.

Trefwoorden:

prijsmechanisme, prikkels, marginale kosten en opbrengsten, elasticiteit, marktstructuur, monopolie, vrije mededinging, consumenten- en producentensurplus, prijsdiscriminatie, partieel evenwicht.

5.

De belangentegenstelling



De consument, ondernemer of burger komt in tal van situaties terecht waar strategisch denken onontkoombaar is. Voor de havo-leerling lijkt de meest basale vorm van speltheorie, het 'prisoners' dilemma, een uitgelezen manier om tal van fenomenen uit de dagelijkse praktijk te bespreken. Vergeleken met het vwo speelt de schaduw van de toekomst in dit soort dilemma's geen rol en valt derhalve ook een element als de reputatie van een speler buiten beschouwing.

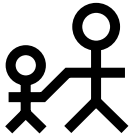
Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Individueel gedrag is in veel gevallen afhankelijk van het gedrag van anderen ('prisoners' dilemma).

Trefwoorden

het gevangenendilemma, contract, solidariteit, externe effecten, collectieve goederen.

6

Heden of toekomst

Om de beginselen van sparen en investeren onder de knie te krijgen, worden de doelen hier beperkt gehouden. Het voornaamste doel is dat havo-leerlingen grip krijgen op het onderscheiden van stromen en voorraden en hoe je door middel van sparen en investeren de consumptie van vandaag voor een deel kan verplaatsen naar morgen. De rol die verwachtingen spelen en redenen waarom het spreiden van middelen in de tijd faalt worden hier achterwege gelaten omdat de behandeling ervan tamelijk tijdsintensief is.

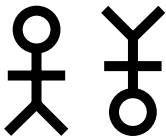
Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Het kunnen onderscheiden van stromen en voorraden.
- Door middelen uit overvloedige jaren over te hevelen naar perioden waarin de inkomsten minder zullen zijn kan een stabiel behoeft patroon gefinancierd worden.

Trefwoorden

sparen, investeren, balans- en resultatenrekening, banken, afschrijvingen, rente, schuld, eigen vermogen, voorraad- versus stroomgrootheden.

7.

Voor- en tegenspoed

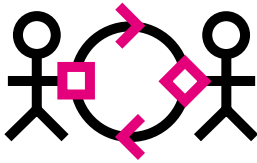
Iedere burger komt in aanraking met verzekeringen – zowel private als sociale verzekeringen – en dit simpele gegeven heeft ons ertoe bewogen om het verzekeringsbeginsel in de volle breedte te handhaven voor het havo. De rol die informatie-asymmetrie speelt in het aanbieden van verzekeringen en de methodes die bedacht zijn om moreel risico en averechtse selectie tegen te gaan zijn echter weggelaten.

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Verzekeringsbeginsel: het delen van onafhankelijk verdeelde risico's door een collectief of een groep vermeerderd de bereidheid om risico's te nemen.

Trefwoorden

onzekerheid en risico, verzekeren, sociale verzekering.

8. *De kringloop*

De voorgaande beginselen voor het havo waren redelijk micro-economisch georiënteerd zodat tegemoet gekomen werd aan het doel om beginselen dichter aan te laten sluiten bij de praktijk. Macro-economische vraagstukken komen voor de havo-leerling alleen terug bij het bespreken van externe effecten en sociale verzekeringen. Van de havo-leerling wordt verwacht dat hij de algemene samenhangen tussen markten, sectoren of landen herkent. De behandeling van de meer gedragsmatige en analytische samenhangen zouden het programma voor het havo nodeloos complex maken en worden daarom achterwege gelaten.

Doel: wat moeten leerlingen begrijpen?

- Hoe iedere goederen-, diensten- en productiefactorstroom op een markt gepaard gaat met een geldstroom en hoe deze stromen onderling samenhangen.

Trefwoorden

reële versus monetaire kringloop, conjunctuur, systeem van nationale rekeningen, toegevoegde waarde, bruto binnenlands product, economische groei.

Gezien de beperkingen van het aantal studielasturen moet echter niet alleen de inhoud van de beginselen beperkter zijn, ook het aantal praktische vraagstukken zal noodgedwongen kleiner moeten zijn, zodat er langer bij vraagstukken stilgestaan kan worden. Sommige vraagstukken – zoals scheiding van leiding en eigendom en prikkels in bedrijf – zijn gekozen omdat die van groot belang worden geacht voor het begrip van de wereld om ons heen. Daarmee kan er voldoende aandacht voor bedrijfseconomische zaken blijven. Figuur 5.2 vat de matrix voor de havo-leerlingen samen.

5.6 Standaardbegrippen

De plaats die begrippen innemen in een onderwijsprogramma is van wezenlijk belang omdat een vak, bij gebrek aan een zekere standaardisering van het taalgebruik, al snel kan onttaarden in een Babylonische spraakverwarring. Het begrippenkader dat economen hanteren, levert een aantal manieren op om de vakkennis te sorteren en te ordenen. De valkuil voor het onderwijs is dat men gestructureerde begrippen verheft tot leerdoel, waarbij het idee kan ontstaan dat men economische kennis vergaart wanneer men de ‘Schwere Wörter’ van het vak kan reproduceren. In het huidige programma economie leidt de uitwerking in de lesmethoden tot het gebruik van enkele honderden begrippen. In hoofdstuk 2 werd door de examenmakers al melding gemaakt van de problemen die begrippen veroorzaken bij het maken van centrale examens.



Het zou voor dit rapport te ver voeren om een complete begrippenlijst vast te stellen. De begrippen zijn gekoppeld aan het examenprogramma, dat nog verder uitgewerkt moet worden. Daarom beperken wij ons tot het geven van richtlijnen waaraan een begrippenlijst moet voldoen bij de vaststelling van het examenprogramma.

Richtlijnen

Het is een noodzaak om kennis te nemen van begrippen om een zekere mate van ‘economische geletterdheid’ te verwerven en uiteindelijk tot abstractere begripsvorming van de beginselen te kunnen komen. De vraag is natuurlijk om welke begrippen het gaat en van welke aard deze zijn. Ten aanzien van de begrippen wordt het volgende voorgesteld:

- Bij het vast te stellen examenprogramma behoort een afgebakende begrippenlijst die de leerlingen kunnen hanteren bij de examens. Het betreft begrippen die de leerlingen actief moeten beheersen. Bij de beginselen zijn trefwoorden vermeld die bij een uitwerking in ieder geval in de begrippenlijst een plaats moeten krijgen. Dit omdat het kennen van deze begrippen een absolute voorwaarde is voor het leren van het betreffende beginsel.
- De begrippenlijst zal een beperkte omvang moeten hebben waarbij de begrippen duidelijk gekoppeld zijn aan de beginselen. Het gaat uitsluitend om conceptuele en instrumentele begrippen. Dit betekent dat thematische en contextgebonden begrippen niet voorgeschreven worden voor het examen. Het is dan ook zeer wenselijk als in de leerboeken een onderscheid gemaakt wordt tussen de programmabegrippen en de thematische begrippen.
- Vanwege de gewenste eenduidigheid in de betekenis en het gebruik van begrippen is het wenselijk dat er aansluiting gezocht wordt bij een algemeen aanvaarde lijst met omschrijvingen voor het vakgebied. Deze lijst bestaat feitelijk uit twee delen, namelijk een lijst met kwantificeerbare, ofwel statistische begrippen (zoals productie, toegevoegde waarde, inflatie en werkloosheid) en een lijst met theoretische, meer wetenschappelijke begrippen (zoals aanbodcurve, comparatieve voordelen en transactiekosten). Het ligt in de lijn der verwachtingen dat een instantie als het CBS mede de verantwoordelijkheid op zich neemt voor zo'n begrippenlijst (zie de strategienota van het CBS, 2001b). Voor wat betreft de theoretische begrippenlijst is daarbij nog de inbreng van anderen noodzakelijk. Gezien de voornemens van het CBS om een niveaudifferentiatie in hun begrippenlijst aan te brengen, is de lijst toegankelijk en geschikt voor het voortgezet onderwijs. De lijst kan als achtergrondlijst dienen met begrippen waar leerlingen passief kennis van nemen en te allen tijde door leerlingen als referentielijst (ook tijdens de examens) geraadpleegd kan worden. Het is daarbij niet nodig om een onderscheid te maken tussen omschrijvingen van begrippen voor havo en vwo.

Figuur 5.2 Matrix van toepassingen en beginselen voor het havo*

toepassingen		beginselen	 schaarste	 ruil
Gezin	Taakverdeling		●	●
	Consumptie		●	
	Levensloop			
Onderneming	Prikkels in bedrijf			
	Balans			
	Technologie/ productie		●	
Productmarkt	Marktstrategie			
	Maken of kopen			●
Arbeidsmarkt	Loonvorming			●
	Investeren kennis		●	
	Sociale zekerheid			
Kapitaalmarkt	Prijs kapitaal			
	Scheiding leiding/eigendom			
Vervoer en milieu	Spits- versus daluur		●	
	Externe effecten			
	Kosten autorijden		●	
Overheid	Collectieve goederen		●	
	Belasting en schuld			
Nationale economie	Fluctuaties werkloosheid			
	Inflatie			
	Nationaal boekhouden			
Internationale economie	Handel en beleid			●
	Valuta en standaarden			

* De bolletjes geven per vraagstuk de twee meest in het oog springende beginselen aan.



geld



markt



belangen-
tegenstelling



heden of
toekomst

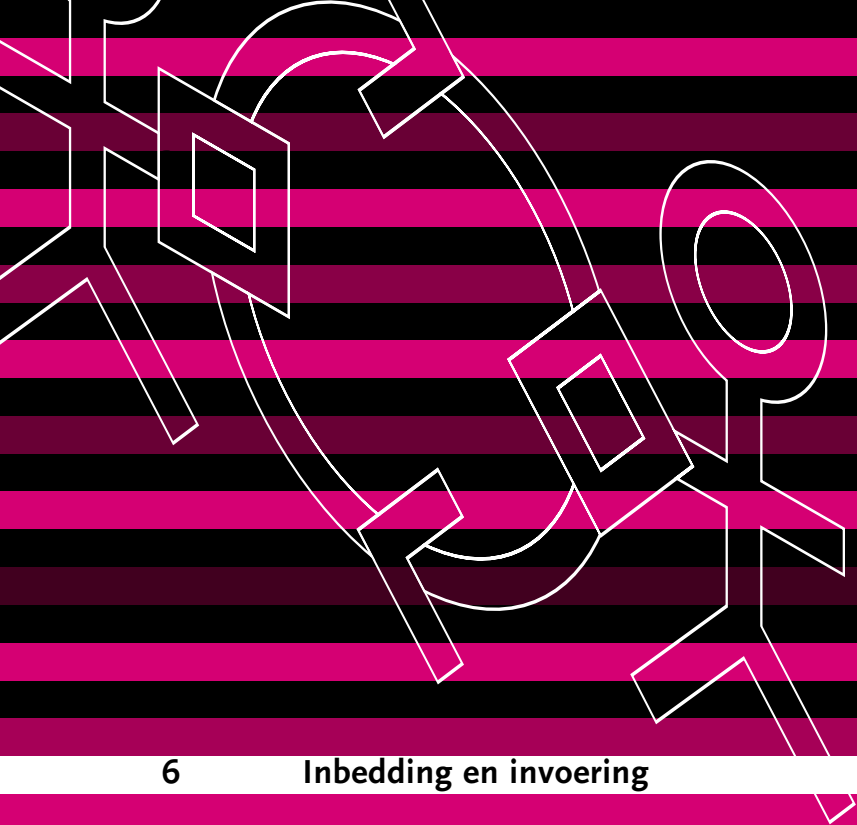


voor- en
tegenspoed



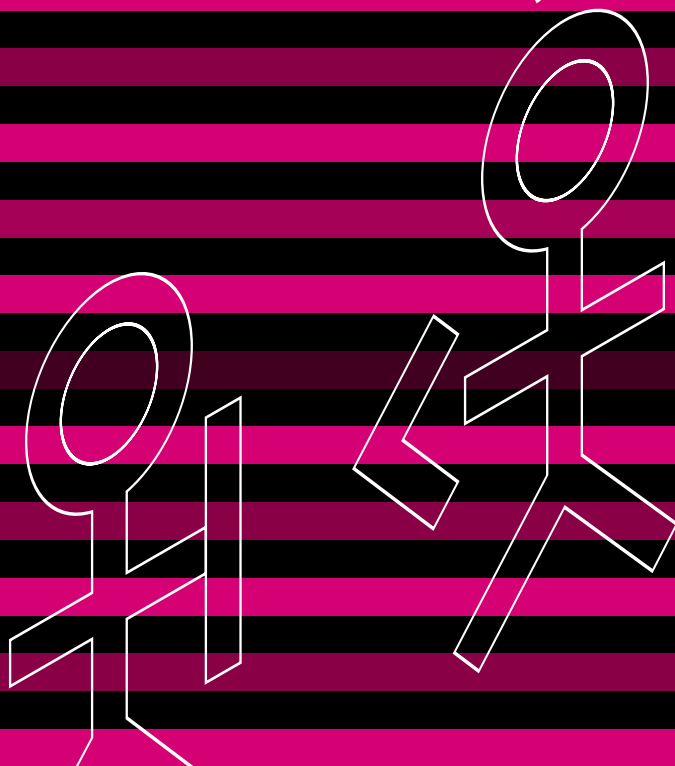
kringloop

	●				
			●	●	
	●	●			
			●	●	
	●	●			
	●				
			●		
				●	●
●			●		
	●	●			
	●				
		●			●
		●		●	
	●		●		
			●		●
●			●		●
		●			●
		●			●
●			●		●



6

Inbedding en invoering



6.1 Inleiding

Een economieprogramma staat niet op zichzelf. Het maakt deel uit van het totale pakket van vakken dat leerlingen volgen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Een ontwerp van het economieprogramma raakt daarom de inhoud van andere vakken en profielen en omgekeerd is het succes van een nieuw economieprogramma mede afhankelijk van wat er in andere vakken tot de lesstof gerekend wordt en welke vaardigheden de leerlingen elders opdoen. De commissie heeft daarom in de hierna volgende paragraaf 6.2 gekeken naar de relatie van het vak economie met de vakken Management & Organisatie, wiskunde en de overige Mens & Maatschappijvakken: geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer.

Aandacht voor de wederzijdse relaties tussen economie en bovengenoemde vakken is als randvoorwaarde van belang voor het ontwerp van een nieuw programma. Naast de inbedding in het totale onderwijsprogramma roept de invoering van een nieuw economieprogramma tal van aandachtspunten op waar de commissie in paragraaf 6.3 enige aandacht aan zal schenken.

6.2 Relaties met andere vakken

Management en Organisatie

In de interviews kwam herhaaldelijk de wens naar voren om bij een nieuw programma economie meer aandacht te schenken aan bedrijven en bedrijfseconomische zaken. Dit vereist afstemming met de inhoud van het vak M&O dat als zelfstandig vak in de tweede fase de aandacht richt op commerciële en niet-commerciële organisaties. Vanuit de evaluaties en de interviews wordt aangegeven dat het vak M&O van betekenis is voor het vervolgonderwijs in de economische richting.

M&O wordt door leerlingen gekozen in de vrije ruimte, veelal door leerlingen met het profiel Economie & Maatschappij en dus in combinatie met economie. Nu bij economie enige aandacht voor bedrijfseconomische aspecten opgenomen wordt, met het oog op de maatschappelijke rol van ondernemingen, ligt voor de hand dat bij de uitwerking tot een examenprogramma economie, de verhouding tussen economie en M&O nader bestudeerd wordt.

Verder is het voor de economische vakken wenselijk dat er eenduidigheid komt in de omschrijving van begrippen. Op dit moment ontbreekt in een aantal onderdelen van de programma's deze eenduidigheid. Een verdere discussie over de aard, inhoud en positie van het vak M&O is in dit advies niet op zijn plaats.

Wiskunde

In de interviews werd aan de rol van wiskunde in het economieprogramma een wisselende betekenis toegekend. Wiskunde levert een zinvolle bijdrage binnen het vak economie om de complexiteit van alledag te reduceren, te abstraheren en consistentie in het denken door te voeren wanneer descriptieve methoden tekortschieten. Het verwerven van wiskundige technieken binnen het vak economie mag echter niet te veel tijd kosten omdat het op zo'n moment ten koste gaat van de tijd die benodigd is om economische intuïtie te ontwikkelen. Waar men bij economie vooral voor moet waken is dat de toegepaste wiskundige technieken niet ontaarden in 'l'art pour l'art'. Wiskunde houdt op functioneel te zijn wanneer het bijvoorbeeld gebruikt wordt om modellen door te rekenen zonder terugkoppeling naar de economie waar het om gaat. Een dergelijke toepassing van de wiskunde sneeuwt ook de leuke kanten van het vak economie onder. Economie in de tweede fase, zo benadrukt de commissie nogmaals, moet enthousiasmerend werken. Het importeren van wiskunde in de economie in de tweede fase moet dus met de nodige terughoudendheid worden verricht. De stroom van ideeën zou echter wel de andere kant op kunnen gaan. Het vak economie bezit de potentie om veel toepassingen aan te leveren voor de wiskundelessen. Deze export van kennis vindt in de praktijk ook plaats maar kan nog versterkt worden.

In aanvulling op het belang dat door de geïnterviewden en de commissieleden aan wiskunde wordt gehecht, heeft ook de VSNU zich hier recentelijk over uitgelaten. In een brief aan het Ministerie van OC&W (januari 2002), als reactie op de notitie 'Continuïteit en vernieuwing', werd een pleidooi gehouden voor de handhaving van wiskunde in alle profielen. Voor de gammavakken wordt als argument aangevoerd dat wiskunde een goed instrument is voor het ontwikkelen van logisch en abstract denken en dat de gammavakken op universitair niveau vaardigheden vereisen op het gebied van rekenen en wiskunde.

Los van deze geluiden over de betekenis van wiskunde in termen van wiskundige vaardigheden en de abstracte manier van denken, blijken er enige afstemmingsproblemen te zijn tussen wiskunde en economie. Voordat nadere uitspraken over de rol van wiskunde bij het vak economie worden gedaan, is het goed om deze knelpunten te benoemen. Om een voorbeeld te noemen: in de grafische uitwerking van lineaire functies worden verschillende werkwijzen gevolgd met wiskundig niet-correcte 'vertalingen'. Bij het lezen van grafieken worden binnen wiskunde en economie verschillende termen gebruikt en wordt er een andere oplossingsmethode voor lineaire vergelijkingen gevolgd. Daarnaast ondervinden wiskundeleerlingen aansluitingsproblemen wanneer zij economie volgen: indexcijfers worden niet behandeld, cumulatieve percentages komen bij wiskunde later, en hetzelfde geldt voor absolute en relatieve getallen en elasticiteiten. Verder is het verschil in gebruik van de rekenmachine verwarrend, omdat de grafische rekenmachine niet bij economie ingezet mag worden.

De commissie komt daarom tot het volgende standpunt ten aanzien van de rol van wiskunde voor het programma economie: wiskunde is voor alle leerlingen in de tweede fase een belangrijke bouwsteen in het leerproces ter bevordering van het logisch en abstract leren denken. Deze disciplinerende kracht in het denken is vooral voor economie en het vervolgonderwijs nodig, met name gericht op ondersteuning in de gamvakken. Bij economie moet gebruik gemaakt kunnen worden van een aantal (reken)vaardigheden die bij wiskunde aangeleerd worden. Afstemming in de programma's is hierbij een belangrijke voorwaarde, zowel in vorm en inhoud als in de tijd. Dit kan deels ondervangen worden door voorbeelden van economische toepassingen aan te leveren voor de ontwikkeling van vaardigheden bij wiskunde. Een nadere omschrijving is nodig van de wiskundige vaardigheden die bekend verondersteld worden en in het programma aangewend moeten kunnen worden. Het gebruik van grafieken, tabellen en eenvoudige modellen, als ook statistisch materiaal dat bewerkingen vereist, zijn nuttige vormen om inzicht en begrip van economische beginselen te ontwikkelen.

Maatschappijvakken

Al decennia is er, voornamelijk op papier, aandacht voor vakkenintegratie of -samenwerking in het cluster van de mens & maatschappijvakken (M&M). Gegeven de bestaande structuur van vakprogramma's met vaklessen en vakexamens, vakdocenten vanuit vakopleidingen met vakbevoegdheden en vakverenigingen heeft het tot nu toe

tot weinig geleid in de praktijksituatie. Door de centrale toetsing per vak blijft in de meeste scholen de vakkensamenwerking beperkt tot thematisch projectonderwijs. De roep om vakoverstijgend onderwijs blijft wel aanhouden, vooral door de versterkte betekenis van het leren van algemene vaardigheden in de tweede fase en de geconstateerde overladenheid van het totale pakket. Een winstpunt zou te behalen zijn als er gezocht wordt naar meer samenhang tussen de profielvakken onderling zonder te streven naar volledige integratie.

De geïnterviewden noemden met name de mogelijkheden om afstemming tussen geschiedenis en economie te realiseren. Voor de andere vakken zagen ze meer aanknopingspunten in vakoverstijgend themaonderwijs of bij praktische opdrachten en profielwerkstukken.

De commissie ziet voor de M&M-vakken mogelijkheden tot meer samenwerking of inhoudelijke afstemming. De afstemming zou gezocht kunnen worden in de ruimtelijk structurerende werking van economische processen en de historische context waarin economische verschijnselen zich afspelen. Bij economie kan in de maatschappijgerichte benadering juist aansluiting gevonden worden bij situaties die ontleend worden aan de lesinhoud van aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer.

6.3 Invoering nieuw programma

De invoering van een nieuw programma roept tal van aandachtspunten op die onlosmakelijk met innovaties verbonden zijn.

Omvang programma

Met de mogelijke verplaatsing van economie in de basisvorming naar het differentiële deel mag de kennis van het programma van de basisvorming niet zonder meer als uitgangspunt genomen worden. De leerlingen in de tweede fase starten het vak economie met een zeer beperkte voorkennis, ook indien het programma van de basisvorming gevolgd is. Om tot enig economisch inzicht te komen en tijd beschikbaar te hebben voor het aanleren van vaardigheden is een handhaving van de omvang van het vak (520 en 440 studielasturen voor respectievelijk vwo en havo) noodzakelijk. De aan-

dacht voor vaardigheden in het programma is onlosmakelijk verbonden met het onderwijs in de tweede fase. Met name het aanleren van de onderzoeksvaardigheden bij de maatschappelijke vakken vereisen veel tijd.

Doorlopende leerlijn

In het verlengde hiervan is het nodig om bij de uitwerking van dit programma voor de tweede fase een doorlopende leerlijn te vormen vanuit de basisvorming. Handhaving van economie in de basisvorming op scholen voor havo en vwo is zeer wezenlijk voor een gedegen oriëntatie op het vak in de tweede fase. Door een aanpassing van het programma in de basisvorming en het aanbrengen van niveaudifferentiatie kan de aansluiting met het vak in de tweede fase verbeterd worden. Als leerlingen een beter beeld van de inhoud van het vak krijgen en van hun capaciteiten en belangstelling is daarmee een betere keuze te maken.

Nascholing

De docenten algemene economie zullen met dit vernieuwde programma, verwoord in economische beginselen, met een inhoudelijke vernieuwing te maken krijgen. Er mag niet verondersteld worden dat docenten de nieuwe vakontwikkelingen direct in hun lespraktijk kunnen plaatsen. Tevens betekent de didactische aanpak om in samenwerking met concrete vraagstukken te werken een vrij rigoureuze verschuiving in de methodiek. Deze vernieuwde elementen in de inhoud en de aanpak zijn niet uitsluitend vast te leggen in nieuwe leermethoden. Daarvoor is het nodig dat docenten zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch de gelegenheid krijgen om een nascholingscursus volgen. De commissie ziet het als een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle invoering van het programma dat docenten vertrouwd worden gemaakt met de nieuwe inhoud en dat zij de gelegenheid hebben om vanuit voorbeeldsituaties de didactische werkwijze te ontwikkelen. Het mag niet verondersteld worden dat docenten in hun eigen tijd via een individuele oriëntatie op de nieuwe vakinhoud, met als toevoeging de beschrijving van enkele lesvoorbeelden, voldoende vertrouwd raken met de beoogde werkwijze. De vernieuwing zou daarmee sterk afgezwakt kunnen worden. Een gegronde nascholing is voor wat de commissie voorstaat dan ook een belangrijke voorwaarde.

Een belangrijke rol is hier eveneens weggelegd voor de schrijvers van nieuwe methoden, die vooraf vertrouwd moeten raken met inhoud en werkwijze van het nieuwe programma. Voor docenten en methodeschrijvers is het daarom van belang om in een vervolgcommissie voorbeelduitwerkingen te maken en dat er voorbeeldexamens worden opgesteld. Ook zullen zij voldoende tijd moeten krijgen om passend lesmateriaal te ontwikkelen.

Vervolg

De hoofdlijnen van dit rapport zullen nader uitgewerkt moeten worden tot een examenprogramma. Om tot een goed werkbaar programma te komen is betrokkenheid gewenst van leerplankundigen, wetenschappers, vakdidactici, CEVO- en CITO medewerkers, de vakvereniging en docenten. Bij de uitwerking zal tot een nadere bepaling gekomen moeten worden van de omvang, de verschillen tussen havo en vwo, de rol van vaardigheden en de begrippenlijst. Met name de rol van begrippen en de betekenis van institutionele kennis in een nieuw examenprogramma zal nader bepaald moeten worden binnen de richtlijnen die in het adviesrapport omschreven staan.

Middelen

Ook zijn de nodige 'middelen' noodzakelijk om het programma tot een succes te maken. Een vernieuwing in het onderwijs is onlosmakelijk verbonden met vernietiging van bestaand onderwijskapitaal, met name van de docenten en methodenmakers. Het Schumpeteriaanse begrip van 'creative destruction' doet hier opgeld. Een economieprogramma dat innovatief wil zijn, vergt niet alleen een forse inspanning van docenten en methodenmakers om hier een coherent geheel van te maken, het vergt ook een blijvende bemoeienis van wetenschap en beleid om dit programma levend te houden. In dat opzicht is het opvallend hoe in de VS de bemoeienis van economische wetenschappers veel groter is, hoe intensief verschillende Federal Reserve Banks (Minneapolis, St. Louis, etc.) zich inspannen om leerlingen economisch geletterd te maken. In Nederland zijn er wel platforms en websites geïnitieerd door leraren, maar deze initiatieven hebben als nadeel dat de vernieuwing van de vakinhoud vaak uitblijft. Het tegenspel van de wetenschap komt alleen op het moment dat er een eindexamen geëvalueerd moet worden. Om daar structureel verandering in aan te brengen is het bijvoorbeeld een mogelijkheid om economie levend en vernieuwend te maken door een aantal belanghebbenden (bijvoorbeeld CBS, Koninklijke Vereniging voor de

Staatshuishoudkunde, FNV/CNV, VNO/NCW, CPB, SER, DNB, het Nibud, verschillende departementen, media, vakbladen, universiteiten) te laten meewerken aan een website die kan fungeren op het terrein van scholing. Hiermee kan een stimulerende leeromgeving voor docenten en leerlingen worden gecreëerd. Het materiaal zou bijvoorbeeld kunnen omvatten:

- marktspellen, veilingen, experimenten voor in de klas
- interactieve opdrachten
- wijzigingen van en aanvullingen op de begrippenlijst
- gegevens en simulatieprogramma's die gedownload kunnen worden
- enquêtes en discussieplatform
- bronnenboeken met betrekking tot de maatschappelijke vraagstukken, de specifieke markten
- informatie over ondernemingen.

6.4 Tot besluit

De commissie heeft de hoofdlijnen aangegeven aangaande de inhoud van het economieprogramma en de voorgestane werkwijze. In het verlengde daarvan zijn veel aandachtspunten de revue gepasseerd en er valt nog veel te doen. De verdere uitwerking van het programma staat niet los van een aantal omstandigheden. De belangrijkste daarvan vragen hier om aandacht:

Het aantal studielasturen

Het ontwikkelen van een 'economische kijk' door het leren van de economische grondbeginselen kost tijd. Een reductie van het aantal studielasturen voor het vak in de tweede fase doet geen recht aan het nieuwe programma.

Het vak economie in de basisvorming

Als het vak economie niet meer als verplicht vak tot het pakket van de basisvorming behoort, is economie het enige vak in de tweede fase dat zonder voorkennis start. Dit maakt het onmogelijk dat leerlingen bewust vanuit belangstelling en capaciteiten het E&M-profiel kiezen. Ook wordt het voor een leerling onmogelijk om enig zicht te krijgen op het vak M&O in het vrije deel.

Het kiezen van het E&M-profiel met M&O als keuzevak lijkt het meeste op een blinde gok of een negatieve keus, terwijl dit voor het vervolgonderwijs in de economische richtingen de meest gedegen voorbereiding is.

Een vak voor alle leerlingen

Economie is, naast kernvak in het E&M-profiel, een aantrekkelijk algemeen vormend vak voor leerlingen in de Natuurprofielen. De capaciteiten en interesse van deze leerlingen sluiten vaak goed aan bij economie. Zij kunnen hun abstractere manier van denken bij economie aanwenden in een maatschappelijk vak en bewuster voor een eventuele vervolgopleiding in de economische richting kiezen.

De verdere uitwerking van dit rapport tot een examenprogramma zal nog veel met zich meebrengen. Naast het formuleren van eindtermen komen allerlei bijkomende zaken rond vaardigheden en begrippen, het maken van een leerplan en het ontwerpen van een grondige nascholingsmogelijkheid. Daarna zal het ontwerpen van nieuwe lesmethoden zijn beslag moeten krijgen. De commissie is ervan overtuigd dat al deze inspanningen meer dan de moeite waard zijn.

Literatuurlijst

- Akerlof, G.A., 1997, *Social Distance and Social Decisions*, *Econometrica*, 65: 1005-1027.
- Alchian, A.A., 1977, *Why Money?*, *Journal of Money, Credit and Banking*, 9: 133-140.
- Alchian, A.A., en W.R. Allen, 1983, *Exchange & Production – Competition, Coordination & Control*, 3e editie, Wadsworth, Belmont.
- Axelrod, R., 1984, *The Evolution of Co-operation*, Basic Books, New York.
- Becker, G.S., 1976, *The Economic Approach to Human Behavior*, University of Chicago Press, Chicago.
- Berghuis, G., A.J. Bielderman, en W.G. Jansen, 1985, *Economie, Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs*, no. WB3, WRR, Den Haag.
- Bergstrom, T.C., en J.H. Miller, 1997, *Experiments with Economic Principles*, McGraw-Hill, New York.
- Bethell, T., 1998, *The Noblest Triumph*, St. Martin's Press, New York.
- Bronneman-Helmers, H.M., L.J. Herweijer, en H.M.G. Vogels, 2002, *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*, SCP, Den Haag.
- CBS, 2001a, *Jaarboek onderwijs in cijfers 2001*, Kluwer/CBS, Voorburg/Heerlen.
- CBS, 2001b, *Statistieken die tellen – Strategie voor de middellange termijn 2002-2005*, Voorburg/Heerlen.
- Claassens, F., 1995, *Eindelijk ... een doelstelling*, *Tijdschrift voor het economisch onderwijs*, 95: 203-206.
- Coase, R.H., 1960, *The Problem of Social Cost*, *Journal of Law and Economics*, 3: 1-44.
- Coase, R.H., 1998, *The New Institutional Economics*, *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 88: 72-74.
- Coppieters, P., en L. Mondelaers, 1997, *Nieuwe opvattingen over het economie-onderwijs in het buitenland – I: Het 'Economics 16-19 Project' in Engeland*, *Economische Didaktiek*, 30: 7-13.
- Coppieters, P., en L. Mondelaers, 1997, *Nieuwe opvattingen over het economie-onderwijs in het buitenland – II: Het Nuffield-BP Business and Economics for GCSE*, *Economische Didaktiek*, 30: 9-12.

- Dixit, A., en B. Nalebuff, 1991, *Thinking Strategically – The Competitive Edge in Business, Politics, and Everyday Life*, W.W. Norton, New York.
- Hansen, W.L., 1998, Principles-Based Standards: On the Voluntary National Content Standards in Economics, *Journal of Economic Education*, 29: 150 – 156.
- Hayek, F.A., 1945, The Use of Knowledge in Society, *American Economic Review*, 35: 519-530.
- Holt, C.A., 1999, Teaching Economics with Classroom Experiments, *Southern Economic Journal*, 65: 603-610.
- Holt, C.A., en M. Capra, 2000, Classroom Games: A Prisoner's Dilemma, *Journal of Economic Education*, 31: 229-236.
- Kanning, W., 1999, Inhoudelijke vernieuwing van de programma's economie bij HAVO en VWO, *Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs*, 99: 83-87.
- Klamer, A., en D.N. McCloskey, 1992, Accounting as the Master Metaphor of Economics, *European Accounting Review*, 1: 145-160.
- Kourilsky, M.L., en S.R. Carlson, 1996, Mini-Society and YESS! *Learning Theory in Action*, *Children's Social and Economics Education*, 1: 1-14.
- Krugman, P., 1994, *Peddling Prosperity – Economic Sense and Nonsense in the Age of Diminished Expectations*, W.W. Norton, New York.
- Lambooy, J.G., E. Wever, en O.A.L.C. Atzema, 1997, *Ruimtelijke economische dynamiek*, Coutinho, Bussum.
- Lazear, E.P., 2000, Economic Imperialism, *Quarterly Journal of Economics*, 215: 99-146.
- Lowenstein, R., 2001, *When Genius Failed – The Rise and Fall of Long-Term Capital Management*, Fourth Estate, London.
- Mankiw, N.G., 2001, *Principles in Economics*, Harcourt College Publishers, Forth Worth.
- Mankiw, N.G., 1992, The Reincarnation of Keynesian Economics, *European Economic Review*, 36: 559-565.

Manski, C.F., 2000, Economic Analysis of Social Interactions, *Journal of Economic Perspectives*, 14: 115-136.

Ministerie van OC&W, 1998, *Economische vakken – Examenprogramma's profielen vwo/havo*, SDU, Den Haag.

Polanyi, M., 1966, *The Tacit Dimension*, Anchor Books, New York.

Rameckers, F., 1993, *Bouwstenen voor de basisvorming – Een leerplan economie*, Wolters Noordhoff, Groningen.

Robbins, L., 1932, *An Essay on the Nature and Significance of Economic Science*, MacMillan, London.

Salemi, M.K., 1998, How Economists Can Improve Economic Education, *The Region*, Federal Reserve Bank of Minneapolis.

Sargent, T.J. 1986, *The End of Four Big Inflations*, in: T.J. Sargent, Rational Expectations and Inflation, Harper & Row, New York.

Shafir, E., P. Diamond en A. Tversky, 1997, Money Illusion, *Quarterly Journal of Economics*, 112: 341-374.

Siegfried, J.J., en B.T. Meszaros, 1997, National Voluntary Content Standards for Pre-College Economics Education, *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 87: 247-253.

Smith, A., 1776/1976, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Oxford University Press, Oxford.

Spulber, D.F., 1999, *Market Microstructure – Intermediaries and the Theory of the Firm*, Cambridge University Press, Cambridge

Stigler, G.J., 1963, Elementary Economic Education, *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 53: 653-659.

Stiglitz, J.E., en J. Driffill, 2000, *Economics*, W.W. Norton, New York.

Verhoef, E., 2002, Schaarste op de weg, in: H. van Dalen en F. Kalshoven (red.), *Meesters van de welvaart*, Balans Uitgeverij, Amsterdam.

Voorend, A., 2001, *De leerlingen doorlopen het vak Economie*, SLO, Enschede.

Voorend A. en A. Gijssen, 2000, *Vakdossier 2000 – Economie*, SLO, Enschede.

Voorend A. en A. Gijssen, 2001, *Vakdossier 2001 – Economie*, SLO, Enschede.

Wall, N., S. Barnes, D. Lines, en J. Wales, 1994, The Nuffield Economics and Business Project, *Economics and Business Education*, 2: 23-26.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 1986, *Basisvorming in het onderwijs*, Rapporten aan de regering no. 27, Staatsuitgeverij, Den Haag.

Bijlagen

Bijlage I Instellingsbesluit Commissie Economie**Instelling commissie economie**

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,

Besluit:

Artikel 1 **Instelling commissie**

Er is een commissie economie, hierna te noemen: de commissie.

Artikel 2 **Taak**

1. De commissie heeft tot taak om uiterlijk 1 augustus 2002 een eenmalig advies uit te brengen over de hoofdlijnen van de gewenste aard en inhoud van het vak economie in de bovenbouw van vwo en havo. Deze hoofdlijnen moeten de grondslag kunnen vormen van een daarop gebaseerde uitwerking tot examenprogramma's in een latere fase.

De commissie besteedt in elk geval aandacht aan:

- a de functies en doelstellingen van het vak;
- b de mede daaruit vast te stellen hoofdbenaderingen en hoofdonderwerpen van het vak;
- c de relatie met andere vakken, waaronder in elk geval management en organisatie en wiskunde;
- d de relatie met de basisvorming;
- e de benaderingswijzen in het vak: de oriëntatie, de mate van abstractie en het theoretisch gehalte;
- f het onderscheid tussen vwo en havo;
- g de studeerbaarheid van het programma, binnen het gegeven aantal studielasturen;
- h een indicatie van het te bereiken niveau.

Artikel 3 Samenstelling

De commissie bestaat uit een voorzitter, tevens lid en acht overige leden.

1. Voorzitter, tevens lid van de commissie is prof. dr. C.N. Teulings te Amstelveen.
Leden van de commissie zijn:
 - drs. M.J.M. Borghols te Leiden;
 - prof. dr. E.E.C. van Damme te Tilburg;
 - dr. F.J.H. Don te Den Haag;
 - drs. H. Goudsmit te Warmond;
 - dr. S.J. Keuning te Amsterdam;
 - prof. dr. H.A. Keuzenkamp te Amsterdam;
 - drs. D. Klarenbeek te H.I. Ambacht;
 - drs. A.L.T. Wels te Veldhoven.

2. De commissie wordt ondersteund door twee secretarissen:
 - drs. J.P. Voorend te Breukelen en
 - dr. H.P. van Dalen te Gouda.

3. De beraadslagingen van de commissie worden bijgewoond door een waarnemer namens het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen:
 - drs. R.J. Offerein te Den Haag.

4. De voorzitter, leden en secretarissen zijn benoemd op grond van hun inhoudelijke deskundigheid op het gebied van de economie. Zij leveren hun bijdrage zonder last of ruggespraak en met inachtneming van het vertrouwelijke karakter van het interne beraad van de commissie.

Artikel 4 Vergoedingen

De voorzitter, leden en secretarissen van de commissie ontvangen een vergoeding voor hun werkzaamheden en reis- en verblijfkosten. De voor de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) geldende regeling voor reis- en verblijfkosten is van toepassing tenzij er andere afspraken zijn gemaakt.

Artikel 5 ***Intellectueel eigendom***

Tussentijdse rapporten van de commissie alsmede het uiteindelijke advies zijn eigendom van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Artikel 6 ***Beheer stukken***

Het beheer van de stukken van de commissie geschiedt met inachtneming van de ter zake geldende bepalingen van het beheersreglement van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
Na opheffing van de commissie wordt het archief overgedragen aan de centrale archiefbewaarplaats van bovengenoemd ministerie.

Artikel 7 ***Bekendmaking***

Deze beschikking wordt geplaatst in het blad Uitleg van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Van deze plaatsing zal mededeling worden gedaan in de Staatscourant.

Artikel 8 ***Inwerkingtreding en duur***

Deze beschikking treedt in werking met ingang van de derde dag na de datum van uitgifte van Uitleg waarin dit besluit wordt geplaatst en werkt terug tot en met 1 augustus 2001. Deze beschikking eindigt op 1 augustus 2002.

Artikel 9 ***Citeertitel***

Deze beschikking wordt aangehaald als Instellingsbeschikking Commissie Economie.

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen,

drs. K.Y.I.J. Adelmund

Bijlage II Samenstelling adviescommissie

Toelichting van de achtergrond van de leden van de commissie per datum van instelling.

Tot leden zijn benoemd:

prof. dr. C.N. Teulings	hoogleraar arbeidseconomie aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam, directeur van het Tinbergen Instituut en verbonden aan het Onderzoekscentrum voor Financieel Economisch Beleid (OCFEB) van de Erasmus Universiteit Rotterdam, tevens voorzitter
drs. M.J.M. Borghols	coördinator havo-afdeling en docent economie aan het Ashram College te Alphen aan de Rijn
prof. dr. E.E.C. van Damme	hoogleraar economie aan de Economische Faculteit en het CentER van de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg
dr. F.J.H. Don, drs. H. Goudsmit	directeur Centraal Planbureau (CPB) te Den Haag vakdidacticus lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en voorzitter vaksectie algemene economie van de vakvereniging voor economiedocenten VECON
dr. S.J. Keuning	directeur macro-economische statistieken en publicaties van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) te Voorburg
prof. dr. H.A. Keuzenkamp	hoogleraar Economie aan de Faculteit Economie en Econometrie van de Universiteit van Amsterdam te Amsterdam
mevrouw drs. D. Klarenbeek	docente economie en geschiedenis aan het Walburgcollege te Zwijndrecht
drs. A.L.T. Wels	docent economie en decaan aan SG Were Di te Valkenswaard

Als secretaris zijn benoemd:

mevrouw drs. J.P. Voorend	vakmedewerker economie en projectleider, Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) te Enschede
dr. H.P. van Dalen	stafmedewerker van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) te Den Haag en verbonden aan het OCFEB van de Erasmus Universiteit te Rotterdam

Ondersteuning

drs. C.J.E Ermers	docent economie aan het Rodenborch College te Rosmalen en vakmedewerker economie bij de SLO te Enschede
mevrouw C. Schoppink	secretariaatmedewerker bij de SLO te Enschede

Bijlage III Lijst met gesprekspartners**Er zijn gesprekken gevoerd met de volgende personen**

dr. H.H.F. Wijffels	Sociaal Economische Raad (SER), Den Haag
prof. dr. A.W.A. Boot	McKinsey & Company, Amsterdam en Universiteit van Amsterdam, Amsterdam
prof. dr. A. Heertje	Universiteit van Amsterdam, Amsterdam
dr. A.H.G. Rinnooy Kan	ING-groep, Amsterdam
prof. dr. J. Klaassen	VSNU en Vrije Universiteit, Amsterdam
prof. dr. F. Leijnse	HBO-Raad, Den Haag en Erasmus Universiteit, Rotterdam
ir. M.A. Mittelmeijer	HBO-Raad, Den Haag
prof. dr. P. Coppieters	Universiteit van Antwerpen, Antwerpen
mevrouw dr. L.J. Gunning	Academisch Medisch Centrum (AMC), Amsterdam
drs. A.J.E.G. Renique	VNO-NCW, Den Haag
drs. J.A.M. Klaver	VNO-NCW, Den Haag

Voorts zijn de volgende vakspecialisten geraadpleegd*vakdidactici*

mevrouw ir. H.C. Kneppers	vakdidacticus algemene economie, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam
drs. A.W. Rinzema	docent vakdidactiek algemene economie, Fontys Lerarenopleiding Tilburg
drs. H.A.J.P. van den Hout	opleidingscoördinator algemene economie en bedrijfseconomie, Fontys Lerarenopleiding Tilburg

toetsontwikkelaars CITOgroep, Arnhem

drs. L. Knobben wetenschappelijk medewerker economie,
examens havo/vwo

drs. K. Blokker wetenschappelijk medewerker economie,
examens havo/vwo

drs. N. Dieteren wetenschappelijk medewerker economie,
examens havo/vwo

voorzitter commissie geschiedenis

prof. dr. P. de Rooy hoogleraar Nederlandse geschiedenis aan de
Universiteit van Amsterdam

voorzitter commissie aardrijkskunde

prof. dr. R. van der Vaart directeur onderwijs van de Faculteit Ruimtelijke
Wetenschappen aan de Universiteit Utrecht

Bijlage IV Samenvatting interviews

Er is een achttal interviews gehouden met bestuurders en wetenschappers. De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van de volgende vragen:

- 1 Hoe denkt u over de relatie tussen het vak economie in havo respectievelijk vwo en het vervolgonderwijs in het hbo en w.o.?
- 2 Hoe denkt u over de bijdrage van het vak aan de maatschappelijke vorming van leerlingen (burgerschapsvorming)?
- 3 Wat zou volgens u inhoudelijk centraal moeten staan in het programma economie?
- 4 Welk belang hecht u aan institutionele kennis versus analytisch denken?
- 5 Hoe zou meer samenhang kunnen worden aangebracht?
- 6 Hoe kijkt u naar de betekenis van micro en macro in het programma?
- 7 Hoe kijkt u naar de bedrijfseconomische component in het vak en de relatie met het vak management & organisatie?
- 8 Wat ziet u als het nut en/of de noodzaak van samenhang van het vak economie met andere vakken (waaronder wiskunde en andere zaakvakken)?

Bijdrage maatschappelijke vorming

Iedereen ziet een rol voor het vak economie in de maatschappelijke vorming van jonge mensen. Het herkennen van economische mechanismen in de samenleving, waar een ieder deel van uitmaakt als burger, helpt om de wereld om ons heen te begrijpen en zicht te krijgen op de rollen die we daarin vervullen. Dit wordt meerdere malen verwoord met “leren de economische pagina’s van de krant te lezen en begrijpen”. Eén geïnterviewde benadrukt het onderscheid tussen zijns- en waardeoordelen.

Algemeen vormend karakter

Vrijwel alle geïnterviewden benadrukken dat de rol van het vak economie primair moet bijdragen aan de algemene vorming; de economische (theoretische) inhoud is van secundair belang. Vanuit het hbo wordt wel gemeld dat het vak inhoudelijk niet goed aansluit bij de economische vervolgonderwijsopleidingen. Toch zien ook zij vooral het nut van

algemene economische kennis als competentie van het niveau van 'economisch denken'. Kennis is een instrument in het leerproces. Vanuit het w.o. wordt ook de grootste waarde gehecht aan algemene vorming, met enig zicht op de vervolgstudie. Het vak is daarmee zinvol voor leerlingen in alle profielen.

Programma

Micro- versus macro-economie

Iedereen zegt dat er meer aandacht voor micro-economie moet komen, veelal vanwege de betekenis van het individu in het economisch proces. Daarnaast moet niet geheel voorbij gegaan worden aan de macro-economie. Ook daarbij pleiten allen voor het starten bij het individu. Macro-economie wordt wat breder in beschouwing genomen; van 'het is een optelsom van individuele keuzes en afwegingen' tot 'de rol van de overheid en het functioneren van de economie in zijn geheel'. De essentie hierbij is dat de dingen die op micro-niveau op macro-niveau soms niet gelden of anders uitwerken en dat moet in de inhoud van het vak een plaats krijgen.

Inhoud

Het antwoord op de vraag naar de centrale inhoud van het vak waaiert meerdere kanten op. Het belangrijkste dat genoemd wordt, is: de werking van markten en veel meer aandacht voor bedrijven. Daarnaast ook inkomensvorming en -verdeling en aandacht voor de individuele afwegingen en keuzes. Onder de antwoorden worden ook geluiden gehoord die bij andere vragen passen: meer micro-economische benadering, aandacht voor economische analyse, leren redeneren en modelleren, enige bedrijfseconomische aspecten, minder rekenvaardigheden.

Institutionele versus analytische kennis

Enige institutionele kennis is wel nodig, zodat duidelijk wordt hoe de instituties werken en waarom. Feitelijke kennis is zeker geen doel op zich. Naast 'weten' is leren denken van belang en een aantal noemt de rol van modellen daarbij. Modellen worden gezien als hulpmiddel om naar relaties en samenhang in economische processen te kijken. Het moet geen 'praatvak' worden. Modellen kunnen ook bijdragen aan begrip van de complexe werkelijkheid, maar moeten niet ingezet worden als techniek.

Verskil tussen havo en vwo

Enkelen melden hier iets over. Dit betreft het verschil in abstractieniveau (vwo leerlingen begrijpen meer vanuit een theoretisch kader), het verschil in tempo (havisten hebben meer tijd en herhaling nodig), en het verschil in manier van leren (de havist is meer op de praktijk gericht). Daarbij wordt ook aangeduid dat op het havo institutionele kennis in het programma gepast is, maar dat er ook gewerkt moet worden aan analytische vaardigheden en vergroting van de intellectuele bagage.

Relatie met andere vakken

Management en Organisatie

Algemeen vindt men dat er meer aandacht voor bedrijven moet komen en eigenlijk zouden een paar basiszaken van de bedrijfseconomie bij algemene economie ondergebracht moeten worden. Een aantal betwijfelt hardop of het vak M&O überhaupt wel moeten worden gegeven. Gegeven het bestaan van het vak wordt er gepleit voor een meer bedrijfskundige inhoud. Alleen voor de economische richtingen van het vervolgonderwijs in het hbo is M&O een belangrijk vak als voorbereiding.

Wiskunde

Wiskunde wordt als analytische vaardigheid gemeld, maar tegelijkertijd vindt men dat het geen grote rol moet spelen. Het gaat vooral om het functiebegrip dat gebruikt moet kunnen worden om een bijdrage te leveren aan economische inzicht in wetmatigheden. Wiskunde in de economie leidt de aandacht af, terwijl economie veel toepassingen kan aanleveren voor de wiskundelessen. Een deelnemer betwijfelt of de toegepaste wiskunde een bijdrage levert aan het begrip. Het lijkt er op dat het niet veel meer is dan het aanleren van rekentruc's en pleit daarom voor export van economie naar wiskunde en niet andersom. Vanuit het hoger onderwijs wordt gemeld dat het niet wegneemt dat leerlingen die voldoende begrip van wiskunde hebben hun abstracte denkvermogen goed in economie kunnen aanwenden. Voor hen vergemakkelijkt het de economische analyse.

Overige vakken

Hier noemt men alleen de economische geschiedenis. Bij andere vakken (aardrijkskunde en maatschappijleer) zijn er thematische aanknopingspunten, zoals arbeid, onderontwikkeling en milieu.

Bijlage V Ordening economie tweede fase

Om een indruk te krijgen welke keuzemogelijkheden, inhoud en studielasturen gelden voor havo en vwo worden hier in het kort deze parameters opgesomd.

Economie in de tweede fase: vwo

Positie in de tweede fase

- **Economie 1,2 is een verplicht vak in het profiel E&M**
- **Economie 1,2 is een keuzevak in het vrije deel**
- **Economie 1 is ook een keuzevak in het vrije deel**

Studielasturen

- **Economie 1: 280 studielasturen**
- **Economie 1,2: 520 studielasturen**

Inhoud

Het examenprogramma is omschreven in de volgende domeinen: Domein A: Vaardigheden en werkwijzen, Domein B t/m Q : Inhoudelijke domeinen (zie voor de beschrijving van domeinen en eindtermen: Ministerie van OC&W, 1998)

Centraal examen

Het centraal examen gaat over de domeinen B tot en met Q, in combinatie met domein A. Bij economie 1 komt domein O niet in het centraal examen voor. Tijdelijk vervallen voor economie 1 de domeinen D en P en voor economie 1,2 het domein O.

Schoolexamen

Het schoolexamen gaat over de domeinen B tot en met Q (economie 1: met uitzondering van domein O), in combinatie met domein A. Het schoolexamen bestaat uit toetsen en praktische opdrachten.

Weging

Het eindcijfer voor economie bestaat voor 50 procent uit het cijfer voor het centraal examen en voor 50 procent uit het schoolexamencijfer. De weging van het schoolexamen is 60 procent voor de toetsen en 40 procent voor de praktische opdrachten.

Tijdelijke afwijkingen

Het aantal verplichte praktische opdrachten is tijdelijk één. De school mag kiezen voor meer praktische opdrachten. De toetsen wegen tijdelijk voor 80 procent mee in het schoolexamencijfer. De praktische opdrachten wegen tijdelijk voor 20 procent mee in het schoolexamencijfer. Deze tijdelijke maatregelen zijn in 2002 verlengd met een verruiming op twee onderdelen: de weging van de praktische opdracht mag variëren tussen 20 en 40 procent en de domeinen die niet centraal getoetst worden, mogen ook buiten het schoolexamen blijven.

Economie in de tweede fase: havo

Positie in de tweede fase

- **Economie is een verplicht vak in het profiel cultuur en maatschappij dat in de vrije ruimte aangevuld mag worden tot economie 1,2**
- **Economie 1 is een keuzedeelvak in het vrije deel**
- **Economie 1,2 is een verplicht vak in het profiel Economie & Maatschappij**
- **Economie 1,2 is een keuzevak in het vrije deel.**

Studielasturen

- **Economie 1: 220 studielasturen**
- **Economie 1,2: 440 studielasturen**

Inhoud

Het examenprogramma is omschreven in de volgende domeinen: Domein A: Vaardigheden en werkwijzen en Domein B t/m Q : Inhoudelijke domeinen (zie voor de beschrijving van domeinen en eindtermen: Ministerie van OC&W, 1998)

Centraal examen

Het centraal examen gaat over de domeinen B tot en met Q, in combinatie met domein A. Bij economie 1 komt domein O niet in het centraal examen voor. Tijdelijk vervallen voor economie 1 de domeinen D en P en voor economie 1,2 het domein O.

Schoolexamen

Het schoolexamen gaat over de domeinen B tot en met Q (economie 1: met uitzondering van domein O), in combinatie met domein A. Het schoolexamen bestaat uit toetsen en praktische opdrachten.

Weging

Het eindcijfer voor economie bestaat voor 50 procent uit het cijfer voor het centraal examen en voor 50 procent uit het schoolexamencijfer. De weging van het schoolexamen is 60 procent voor toetsen en 40 procent voor praktische opdrachten.

Tijdelijke afwijkingen

Het aantal verplichte praktische opdrachten is tijdelijk één. De school mag kiezen voor meer praktische opdrachten. De toetsen wegen tijdelijk voor 80 procent mee in het schoolexamencijfer. De praktische opdrachten wegen tijdelijk voor 20 procent mee in het schoolexamencijfer. Deze tijdelijke maatregelen zijn in 2002 verlengd met een verruiming op twee onderdelen: de weging van de praktische opdracht mag variëren tussen 20 en 40 procent en de domeinen die niet centraal getoetst worden, mogen ook buiten het schoolexamen blijven.

Besteladres

SLO, specialisten in leerprocessen
Afdeling Verkoop
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 305

AN 5.614.8307
isbn 90 329 2092 8

Colofon

Redactie
Anneke Voorend en Harry van Dalen

Productie
Theo van Leeuwen slo

Vormgeving
Frans Hesselink grafisch ontwerper bno

Druk
SDU grafisch bedrijf