



Algemene economische ontwikkeling

Auteur(s):

Ruyter van Steveninck, M.A. de

Verschenen in:

ESB, 83e jaargang, nr. 4165, pagina 653, 4 september 1998

Rubriek:

Van de redactie

Trefwoord(en):

eindexamen, economie-beoefening

De diepere bedoelingen van het eindexamen zullen de meeste scholieren een zorg zijn. Zij willen met zo min mogelijk input (= hard werken) een zo hoog mogelijke output (= cijfer) halen, daarmee (vaak onbewust) zeer rationeel gedrag vertonend. Bij velen vertoont de nutscurve overigens een scherpe knik tussen de 5 en de 6.

Maar voor de belastingbetalers ligt dat anders. Ook zij willen hun nut maximaliseren: hun input is het belastinggeld dat naar Onderwijs gaat, en hun output is ... Ja, wat is hun output eigenlijk? Als we ons concentreren op het algemene economie onderwijs op de middelbare school, betekent dit: wat moeten havo- en vwo-leerlingen hebben geleerd, wanneer zij de middelbare school verlaten hebben?

Wetenschappelijke economen hebben snel de neiging om het economie-onderwijs als basis voor de universitaire studie te zien. De meeste eindexamenkandidaten gaan echter geen economie studeren. Bovendien is economie-1 in het eindexamenpakket geen voorwaarde voor toelating. Sterker, je kan zelfs hoofdredacteur van *ESB* worden zonder dat vak in het pakket! Zolang het onmogelijk en onnodig is om in het onderwijs een onderscheid aan te brengen tussen de economen in spe en de rest, is het misschien beter om leerlingen 'economisch te leren denken.' Daarbij zou inzicht in het maken van kleine en grote afwegingen centraal moeten staan.

Economie is immers overall, het speelt een rol bij de meeste contacten tussen mensen. Maar net zo min als iedereen die aan de wet van de zwaartekracht onderhevig is een expert in de fysica is, is iedereen die betrokken is bij tientallen economische transacties

per dag een goed econoom. Het verschil is alleen dat veel mensen dat laatste veel minder snel inzien (en accepteren) dan het eerste. Economisch inzicht kan mensen daarom niet vroeg genoeg worden bijgebracht, en de middelbare school zou een goed begin zijn.

Maar dit is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Om te beginnen moet er een evenwicht worden gevonden tussen het bijbrengen van een bescheiden kwantitatief inzicht (waarom is de term 'Miljoenennota' zo misleidend?), kennis van elementaire begrippen die nodig zijn om verbanden te leggen (wat is een 'elasticiteit?'), en het inzicht om dit toe te passen op dagelijkse economische afwegingen (wat zijn de mogelijke gevolgen van lastenverlichting voor de arbeidsmarkt?). Ook is het nuttig om leerlingen te laten zien dat economen over de 'grote' problemen niet altijd onomstreden oplossingen hebben, maar gelukkig wel vaak in staat zijn om allerlei onzin te kunnen verwerpen.

Hierna zou dan aandacht kunnen worden geschonken aan het feit dat simpel lijkende oplossingen voor maatschappelijke problemen vaak nieuwe problemen creëren. Een hoog minimumloon tegen het armoedevraagstuk, een gegarandeerde overheidsbaan voor iedereen (zoals in wijlen de Sovjet Unie) tegen de werkloosheid, het bijdrukken van geld tegen het overheidstekort. De meesten zullen zich wel realiseren dat dit in de praktijk zo niet werkt, maar slechts weinigen kunnen aangeven waarom precies.

De vaardigheid om op basis van gezond verstand drogredeneringen te kunnen doorprikken zou een volgende stap zijn¹. De 'geslaagde' eindexamenkandidaat hoeft de toekomstige ontwikkeling van de dollarkoers of de beursindex niet te kunnen voorspellen. Maar het zou mooi zijn wanneer hij iemand die beweert dat wel te kunnen, en op basis hiervan belooft uw spaargeld binnen korte tijd te verveelvoudigen, met de nodige argwaan zou bezien. Misschien kan hij zelfs wel uitleggen waarom zo iemand in het slechtste geval een oplichter is, en in het beste geval een sukkel.

Ook belangrijk is dat bij elke economische redenering voor alles gekeken moet worden naar het directe of indirecte belang van de deelnemer in de discussie (of dat nou een vakbond, een notaris, of de minister-president is). Voorbeelden van verborgen agenda's uit het dagelijks leven zijn niet moeilijk te vinden. Aan vrijwel elke politieke beslissing zijn niet alleen baten (door voorstanders wel genoemd) maar ook kosten verbonden (door voorstanders vaak gebagatelliseerd). De discussie rond Fokker is een goed voorbeeld. De meeste betrokkenen waren of directe belanghebbenden, of mensen die de problematiek niet in een goed perspectief konden plaatsen. Hierdoor overdreven ze het aantal verloren arbeidsplaatsen door een partiële analyse, of realiseerden ze niet dat het prestige-aspect van het behouden van Fokker niet gratis was, maar door iemand (de belastingbetaler) bekostigd moest worden.

Een eindexamenkandidaat die dit soort begrip bezit kan met een gerust hart op de maatschappij worden losgelaten. Bovengenoemde vaardigheden (die deels aangeboren, maar deels aan te leren zijn) lijken me veel belangrijker dan het feit dat hij of zij het verschil tussen de neo-klassieke en de Keynesiaanse aanpak van de werkloosheid kan beargumenteren.

Tegen deze achtergrond heeft de redactie een aantal mensen gevraagd om eens kritisch naar de eindexamens havo en vwo van dit jaar te kijken, en daarbij speciale aandacht te schenken aan factoren als moeilijkheidsgraad, consistentie, en maatschappelijke relevantie. Hun

bijdragen treft u hierna aan.

Zie ook:

J.L. de Kruijk en L. Lodder, [Economie op school, wat heb je eraan?](#), *ESB*, 4 september 1998, blz. 654-656.

C. van Marrewijk, [Tunneleconomie](#), *ESB*, 4 september 1998, blz. 656-658

¹ Zie bijvoorbeeld P. Krugman, What do undergrads need to know about trade, in *Pop internationalism*, MIT Press, 1996, blz. 117-125.