



# Gezocht: een multifocale economische bril

---

De praktijk van het economieonderwijs blijkt niet aan het ideaalbeeld te voldoen. Door de sterke focus op het centrale examen, op traditionele economische theorieën en op conventionele didactische methoden slaagt het onderwijs er te weinig in om te enthousiasmeren en algemeen vormend te zijn. Het onderwijs is gebaat bij minder focus op het examen, zodat er meer ruimte ontstaat voor ondernemerschap en didactische vernieuwingen gemakkelijk zijn te realiseren.

**I**n de economie gaat het om keuzes maken en samenwerken (Bovenberg *et al.*, 2016). Tegenover schier onbeperkte wensen staan beperkte middelen. Samenwerken benut verschillen, maar creëert ook uitdagingen. Hoe pakken keuzes en samenwerking uit in het economieonderwijs zelf? In dit artikel bestuderen we de economie van het economieonderwijs.

De praktijk blijkt weerbarstig. We proberen op scholen leerlingen bij te brengen hoe kiezen en samenwerken voor iedereen winst kan opleveren, maar wanneer we dit toepassen op het economieonderwijs levert dat geen flitsend succesverhaal op. Nogal wat keuzes blijken discutabel, en samenwerkingen komen niet altijd van de grond terwijl ze wel potentieel hebben.

De analyse van de onderwijsmarkt doen we in drie stappen. In stap 1 bedenken we hoe een hypothetische ideaalsituatie eruit zou kunnen zien. Door eerst te bekijken welke

keuzes de meeste welvaart opleveren en welke vormen van samenwerken maatschappelijk rendabel zijn, krijgen we een perspectief. Vervolgens confronteren we in stap 2 dit ideaal met de werkelijkheid, waarin dingen niet altijd zo lopen als in de ideaalsituatie. In stap 3 proberen we voorstellen te doen die ideaal en praktijk dichter bij elkaar brengen.

## DE IDEAALSITUATIE

Om een ideaalsituatie te schetsen, gaan we er in de theorie van uit dat 'vraag en aanbod' bij elkaar komen, en dat niemand er dan meer op vooruit gaat zonder een ander te schaden. Dat vereist in eerste instantie dat de keuzes die gemaakt worden 'verstandig' zijn, dat wil zeggen dat de maatschappij alleen die keuzes maakt waarvan de baten de kosten overtreffen. Dat doen we door drie vragen te beantwoorden: Wat wil ik? Wat kan ik? Hoe doe ik wat ik het meeste wil en beste kan?

Allereerst moeten we ons afvragen wie de 'ik' is in deze

### **CEES BANNING**

*Docent aan het St. Maartenscollege te Voorburg en freelance journalist*

### **MARCEL CANOY**

*Distinguished lecturer Erasmus Universiteit Rotterdam en adviseur van de Autoriteit Consument en Markt*

drie vragen. Dat is niet vanzelfsprekend. Wat ideaal voor een scholier is, hoeft niet hetzelfde te zijn als voor een schoolbestuur, een docent of de maatschappij als geheel.

Vervolgens willen we verschillen tussen de actoren benutten om een win-winsituatie te creëren. Hiervoor moeten we ook weten wat anderen beweegt en wat de talenten van anderen zijn. De drie vragen ‘wat ik wil’, ‘wat ik kan’ en ‘hoe ik het doe’ zijn te vertalen als *doelen, talenten en samenwerken*.

### *Doelen*

Wat zijn de doelen van het economieonderwijs? Op deze elementaire vraag is geen eenvoudig antwoord te geven. Vraag het een leerling en die zal antwoorden: een goed cijfer halen. Vraag het een niet zo ambitieuze docent of schooldirecteur en die zal wellicht hetzelfde zeggen. Een hoogleraar zal mogelijk vinden dat economieonderwijs op de middelbare school goed moet voorbereiden op een studie Economie (terwijl het vak nota bene niet eens verplicht is als toelatingseis voor de studie Economie). Andere docenten zullen mogelijk weer andere doelen noemen: leerlingen enthousiast maken voor het vak, klaarstomen voor het ‘harde’ economische leven als volwassene, of economische intuïtie bijbrengen.

In 2002 is er een motie in de Tweede Kamer aangenomen (Tweede Kamer, 2002) waarin de regering werd gevraagd om ‘ondernemerschap’ onderdeel te laten uitmaken van het curriculum, om zo leerlingen voor te bereiden op een eventuele toekomstige carrière. Volgens de tweede commissie-Teulings (hierna: Teulings II) is het vak allereerst bedoeld om mensen een beter begrip bij te brengen van de maatschappij waarin ze leven, en waarin economische mechanismen een grote rol spelen. Dat inzicht leidt tot burgers die beter in de samenleving kunnen opereren.

Sommige van deze doelen kunnen onderling strijdig zijn. Wat als een hoog cijfer halen ten koste gaat van inzicht en inspiratie? Dit hoeft uiteraard geen tegenstelling te zijn, maar vereist wel dat het leren van examenstof hand in hand gaat met inspiratie. En wat als het examen niet aansluit op het universitair curriculum van de studie Economie? Het is een uitdaging om de doelen op één lijn te krijgen en een balans te vinden.

We gaan – met Teulings II – uit van de volgende doelen (Teulings, 2005): algemene vorming; aansluiten bij mogelijk vervolgonderwijs, vooral op het gebied van vaardigheden; aansluiten bij de onderbouw; en enthousiasme en interesse kweken.

In het huidige economieonderwijs betekent dit dat de leerling leert om door een ‘economische bril’ te kijken naar begrippen als geld, consumptie, productie, belasting, werk, handel, bedrijven, grondstoffen en milieu. Het voornaamste doel van het economieonderwijs is het doorgronden van economische verschijnselen via het aanleren van een ‘economische kijk’.

Leerlingen bestuderen hoe beschikbare middelen, zoals arbeid en kapitaal, worden ingezet voor het maken van producten en diensten. Wordt de beschikbare hoeveelheid tijd, arbeid, grond en kapitaalgoederen zo ingezet dat we krijgen wat we willen?

Naast overdracht van economiekennis moet economieonderwijs leerlingen ook vaardigheden bijbrengen die ze nodig hebben om hun rol in de maatschappij op te pakken. Daarbij gaat het om kritisch en analytisch denken, inzicht verwerven, risico’s op waarde schatten en er verstandig mee omgaan om zo zelf verstandige keuzes te leren maken.

### *Talenten om doelen te bereiken*

Ook de ‘aanbodkant’ van de economie van het onderwijs is complex. Wat zijn de talenten van het onderwijsveld – de potentieel aanwezige sterke kanten – en hoe kan men die zo inzetten dat de doelen bereikt worden?

In de ideaalsituatie beschikt het onderwijsveld en zijn omgeving over de mogelijkheden om bovenstaande doelen te realiseren. Voor docenten betekent dit dat ze gemotiveerd en goed opgeleid moeten zijn, zowel vaktechnisch als op het terrein van pedagogiek. Voor schoolbesturen wil het zeggen dat ze een visie hebben die aansluit bij de doelen en verder voldoende financiële middelen om die visie te realiseren. Voor beide groepen geldt dat de leermethodes hen in staat moeten stellen de doelen te halen en dat de examens aansluiten bij de doelen.

### Samenwerken

Om goed samen te werken zouden onderbouw, bovenbouw, aanpalende vakken, vervolgstudie, lerarenopleidingen, lesmateriaal en examens goed op elkaar afgestemd moeten zijn. Dat is geen eenvoudige opgave. Alles hangt met alles samen, maar alle onderdelen worden ingevuld door andere partijen, met niet altijd dezelfde prioriteiten. Alle partijen moeten niet alleen elkaars doelen kennen, maar ook op de hoogte zijn van ieders goede en sterke kanten en die weten te benutten.

Juist omdat alles met alles samenhangt, is samenwerken bij het economieonderwijs belangrijk. In de ideaalsituatie worden de bovengenoemde vier doelen gedeeld door alle partijen. Om nu een voorbeeld te geven hoe zo'n ideaalbeeld eruit zou kunnen zien, het volgende: er is een breed gedeelde visie op wat inspireren en enthousiasmeren betekent. Het examen biedt daarvoor de ruimte en de lesmethodes ondersteunen het. De schooldirecties en besturen stralen een visie uit waarin dit doel naar voren komt. De opleidingen schenken aandacht aan het onderwerp, en de docenten en leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd om dat doel te bereiken. Docenten delen kennis die het doel dichterbij maakt. In welk opzicht voldoet de praktijk aan dit ideaalbeeld?

### DE HARDE PRAKTIJK

Aan het begin van deze eeuw bleek uit evaluaties, opgenomen in de Vakdossiers 2000 en 2001 (Vakdossier, 2000; 2001), dat leerlingen en docenten het economie-examenprogramma overladen vinden. Het onderwijsveld ervoer het examenprogramma als verouderd en weinig samenhangend. De uitvoerbaarheid van het programma was onder druk komen te staan, hetgeen het gevoel van overladenheid versterkte.

Het onderwijsveld vroeg dus om een fundamentele herziening van het economie-examenprogramma. Dat kwam er. In 2005 publiceerde een commissie onder voorzitterschap van Coen Teulings een nieuw examenprogramma voor de tweede fase van havo en vwo, *The wealth of education* (Teulings II). Eerder schetste Teulings in het advies *Economie moet je doen* de hoofdlijnen van het programma (Teulings I).

De kerngedachte van Teulings II is dat het in de economie om een beperkt aantal centrale concepten draait, die

in wisselende contexten steeds hun meerwaarde bewijzen: schaarste, ruil, markt, concurrentie en monopolie, onzekerheid en de verzekering daartegen, de beperkte beschikbaarheid van informatie, risicoselectie, sparen en investeren, samenwerken en geloofwaardige binding aan beloften – al die begrippen keren steeds weer terug.

De kritiek en aanpak van Teulings leidden ertoe dat het economieonderwijs beter aansloot op actuele economische ontwikkelingen en meer paste in de belevingswereld van jonge mensen. Maar daarmee zijn we er nog lang niet (zie ook het preadvies van Teulings in deze bundel). Als alles koek en ei zou zijn, hadden we dit artikel niet hoeven schrijven.

Om uiteenlopende redenen lopen de zaken niet zoals zou moeten en zou kunnen. De kritiek op het Nederlandse economieonderwijs is op te splitsen in drie factoren: de focus op het centraal examen, de focus op de traditionele economische theorie, en de focus op traditionele didactische methoden.

### De focus op het centraal examen

Op basis van Teulings II heeft het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen een examenprogramma geformuleerd met globale eindtermen en een verdeling van de te toetsen stof in het schoolexamen en in het centraal examen. In de syllabus van het College voor Examens worden de globale eindtermen van het centraal examen gespecificeerd.

De vernieuwing werd ingezet aan het begin van dit millennium, tijdens de goede economische tijden. In het nieuwe programma lag de nadruk op de micro-economie. Macroeconomie en de historische context van de economische wetenschap kwamen er bekaaid vanaf (zie ook het preadvies van Teulings en dat van Jacobs en Haan in deze bundel).

Het examenprogramma van het ministerie bepaalt de inhoud *en* de marsroute van de scholen. Iedere school streeft ernaar om zo veel mogelijk leerlingen te laten slagen. Hoe hoger het slagingspercentage, hoe hoger de status van de school. En ook de vakdocent ontleent zijn of haar status voor een substantieel deel aan het aantal leerlingen dat is geslaagd voor het eindexamen. Voor leerlingen en ouders is het slagingspercentage een van de argumenten – naast bijvoorbeeld

de locatie, de keuze van vrienden en vriendinnen, of de levensbeschouwing – om voor een bepaalde school te kiezen.

In de bovenbouw van havo en vwo is het lesprogramma er dan ook op gericht om de leerlingen klaar te stomen voor het eindexamen, waarvan de inhoud op centraal niveau wordt bepaald. Een centraal examen heeft als voordeel dat het een garantie zou kunnen zijn voor een minimumkennisseniveau. Een uniforme normering vermindert ook de kans van willekeur. Maar de ‘speelruimte’ van de individuele docent is daarbij klein: hij wordt beoordeeld op de examenresultaten, en de mogelijkheden van een ‘eigen programma’ zijn beperkt.

## De dominantie in het marktdenken heeft tot een versimpeling in de kennis van economen en economiedocenten geleid

Bij een examen is het wenselijk dat een centraal getoets-te kern aanwezig is, zodat het duidelijk is wat een diploma voorstelt en scholen niet gaan tornen aan kwaliteitsstandaarden. Maar een centraal opgesteld examenprogramma maakt het moeilijk om naar eigen inzicht het vak te doceren of aan te passen aan de interesses van de leerlingen.

Sinds de invoering van Teulings II is de kwaliteit van het eindexamen Economie ieder jaar onderhevig aan zware kritiek. “Kon het vak zich, volgens de eindexamens, vroeger meten met de exacte vakken en de klassieke en moderne talen, daarvan is geen sprake meer. Het prestige van het vak als intellectuele en maatschappelijk relevante exercitie is daardoor in het voortgezet onderwijs aan erosie onderhevig”, constateerde Arnold Heertje in *Trouw* (Heertje, 2013). En ook het afgelopen jaar was er veel discussie tussen docenten – via de sociale media en op bijeenkomsten van de vereniging van docenten economie, de Vecon – over de opgaven en de normantwoorden van het examen.

Confronteren we deze inzichten met de ideaalsituatie,

dan valt op dat de te grote focus op het examen ten koste gaat van diverse doelen. Het is de vraag of de exameneisen bijdragen aan het doel ‘enthousiasme en interesse kweken’. Ook de algemene vorming is er niet bij gebaat dat centralisatie al te veel een stempel drukt op het programma. Maatwerk is weliswaar voor algemene vorming van groot belang. Maar uiteindelijk is het de vraag of het centraal examen wel zo goed aansluit op het vervolgonderwijs.

### *De focus op de traditionele economische theorie*

Economie is een maatschappelijk vak. Economiebeoefening kent een eigen golfbeweging, en het vak valt moeilijk los te zien van de maatschappelijke context. Dat maakt een historisch perspectief noodzakelijk.

De klassieke economen ontbreken nagenoeg in het huidige curriculum dat wordt gedomineerd door een ouderwetse visie op het vak. Het uit het Frans vertaalde *Economie! Uitgelegd in woord en beeld door de grootste economen* (Simmat en Caut, 2016) illustreert hoe meeslepende ideeën van economen grote invloed hebben gehad op het denken en handelen van mensen. Kortom, klassieke economen mogen in het middelbaar economieonderwijs niet ontbreken.

Traditioneel gaan economen uit van rationeel gedrag. Maar in de praktijk bestaan de homo economicus en de geheel vrije markt niet of nauwelijks. Toch is de economische theorie van rationele individuen en vrije markten een intellectueel bouwwerk met veel invloed op de maatschappij en ook op het economieonderwijs (zie ook het preadvies van Tieleman *et al.* in deze bundel). Het werk van de econoom begint pas echt bij het falen van de markt. Over de perfecte markt is niet veel te zeggen, maar over de correctie van een falende markt heel veel.

De financiële crisis van 2008 is voor een belangrijk deel te wijten aan consumenten en bedrijven die zich op onverantwoorde wijze in de schulden hebben gestoken, en bankiers die dit – maar al te graag – hebben gefinancierd. Volgens gedragseconomen heeft men zich niet-rationeel gedragen. Gedragseconomen en experimentele economen leggen de tekortkomingen van de gangbare veronderstellingen van rationeel gedrag bloot. *Freakonomics* (Dubner en Levitt,

2005) laat zien hoe leuk de resultaten zijn van statistisch onderzoek zonder al te veel theorie. Gedragseconomie bestudeert hoe mensen beslissingen nemen. De keuzes die mensen maken, zijn vaak irrationeel en worden beïnvloed door emoties, gevoelens van rechtvaardigheid en empathie. De *homo economicus* als rationele, egoïstische lustcalculator is dood – maar hebben de leerlingen in het middelbaar onderwijs al een rouwkaart gekregen?

De dominantie van het marktdenken heeft tot een versimpeling in de kennis van economen en economiedocenten geleid. Consumenten en producenten werden gereduceerd tot materialisten. Voor de institutionele en sociale kant van de economie is er nauwelijks aandacht geweest. Meer algemeen kan het rationele, individualistische mensbeeld waarmee hele generaties leerlingen opgroeiden ook het egoïsme van studenten versterken. Zo komen Wang *et al.* (2011) op basis van uitgebreide experimenten tot de conclusie dat er een positieve relatie bestaat tussen het genieten van economieonderwijs en de attitude ten opzichte van hebzucht.

Confronteren we deze inzichten met de ideaalsituatie, dan valt het wederom op dat de gemaakte keuzes ten koste gaan van diverse doelen. Net als hierboven is het de vraag of de gekozen focus bijdraagt aan het doel 'enthousiasme en interesse kweken'. Dit geldt zowel voor de beleving van de leerling, die het gevoel kan krijgen dat economieonderwijs weinig met de echte maatschappij te maken heeft, als voor die van de docent, die zich beperkt voelt bij 'het dichten van de kloof' – omdat het dan te veel gaat afwijken van de leerstof.

### *De focus op traditionele didactische methoden*

De exameneisen bieden min of meer automatisch toegang tot een hbo- en/of universitaire opleiding. Het is minder een kwestie van leerlingen goede economie te leren, en meer een van examens te halen. Kwaliteitslijstjes gaan alleen over de examenresultaten. Andere aspecten van kwaliteit spelen slechts een marginale rol. Dat heeft tot gevolg dat de ruimte en behoefte om te experimenteren met andere vormen van onderwijs beperkt is. Docenten worden geprikkeld om te kiezen voor zekerheid, want dat geeft de meeste garantie dat de leerling slaagt voor het examen. De markt voor economie-

methoden sluit hierop aan: degelijk, maar niet innovatief of ambitieus.

De doelstelling voor de bovenbouw vwo en havo vereist dat leerlingen in de toekomst hun economische kennis kunnen gebruiken in praktijksituaties. Leerlingen moeten in staat zijn hun kennis toe te passen. Idealiter kunnen ze het begrip van concepten gebruiken in uiteenlopende contexten. Immers, zij hebben de concepten nodig om het contextprobleem op te lossen. Het is niet nodig dat eerst de concepten behandeld en begrepen zijn, alvorens de leerlingen met de contexttoepassing te confronteren. Als leerlingen dicht bij hun belevingswereld blijven, leren ze vanuit de contexten naar de concepten toe te werken. Dit sluit aan bij het sociaal constructivisme, dat aanneemt dat het verwerven van kennis en vaardigheden vooral het resultaat is van constructieve denkactiviteiten van de leerlingen. De docent heeft een actieve rol bij het stimuleren en begeleiden van die denkactiviteiten.

In het bestaande examenprogramma wordt echter onvoldoende een beroep gedaan op de constructieve denkactiviteiten van de examenkandidaat. De kennis wordt getoetst en de mate waarin deze kennis kan worden toegepast, maar de leerling wordt niet uitgedaagd tot creatieve en/of constructieve denkactiviteiten. Helaas zijn deze laatste twee eigenschappen ook niet sterk vertegenwoordigd in de bestaande lesmethoden. Leerlingen worden nauwelijks uitgedaagd om verbanden te leggen met hun eigen ervaringen en hun kennis van economische verschijnselen, of om vervolgens deze ervaringen kritisch te analyseren.

De markt voor lesmethoden is er een waarin educatieve uitgeverijen de aanbieders zijn en de leerlingen en docenten de vragers, waarbij de docenten de lesmethode kiezen. In de optimale situatie weet de docent zelf wel het beste welk lesmateriaal er nodig is om zijn 'dienst' zo goed mogelijk te kunnen aanbieden.

Het aanbod van lesmateriaal is groot. Docenten kunnen gebruikmaken van een methode van een educatieve uitgeverij. Maar er zijn ook docenten die hun eigen lesmateriaal samenstellen en daarmee hun leerlingen naar het eindexamen begeleiden. En er zijn docenten die een eigen methode ontwikke-

len en soms een eigen website onderhouden, en zo hun eigen lesmateriaal ter beschikking stellen aan een groot publiek. De in het middelbaar onderwijs gebruikte economiemethodes van de educatieve uitgeverijen zijn allemaal gebaseerd op de concepten van het examenprogramma Teulings II.

Didactische innovatie is stiefmoederlijk bedeed in de methoden. Enigszins gechargeerd kunnen we stellen dat de leerling en de docent de volgende marsroute voorgelegd krijgen: *uitleg – opgaven maken – controle – toets*. Sluit dit nog wel aan bij de huidige leerling en zijn voorkeur om zelfstandiger en op een meer onderzoekende of verkennende manier te mogen werken? Zou de nadruk niet moeten komen te liggen op het zelf ontdekken? Immers, uit wetenschappelijk onderzoek van David Sousa (2011) blijkt dat zelf ontdekte kennis beter beklift.

## **Juist omdat alles met alles samenhangt en niemand regie voert, houdt men in het veld elkaar in innige passiviteit omstrengeld**

Uit ondervragingen van leerlingen blijkt vaak dat ze economie belangrijk vinden, maar de stof saai (Flare, 2016). Gezien de technische mogelijkheden, het belang van het snel actualiseren van informatie, de interesse van de leerlingen en de noodzaak van het delen van informatie, is het verrassend dat er zo weinig gebruik wordt gemaakt van de mogelijkheden die er zijn. Interactiviteit biedt de kans om de stof minder saai te maken, tot leven te brengen en expressiever te presenteren.

Daarnaast wordt er relatief weinig kennis gedeeld door economiedocenten. Er zijn websites met lesvideo's waar docenten op hun eigen manier uitleg geven aan economische onderwerpen (zoals [www.osacademie.nl](http://www.osacademie.nl) en [www.economie-lokaal.nl](http://www.economie-lokaal.nl)), maar het delen van kennis, inzicht en eigen mate-

riaal is nog niet optimaal. Hoopgevend zijn initiatieven zoals bijvoorbeeld De Vrolijke Economen. Deze werkgroep telt twaalf leden en stelt bundels samen met activerende werkvormen voor economie en M&O. Ook op de website [citraoengeel.nl](http://citraoengeel.nl) worden er filmpjes en lesmateriaal gedeeld, evenals op [www.osacademie.nl](http://www.osacademie.nl). Maar van een actieve uitwisseling, zoals bijvoorbeeld docenten Nederlands op een Facebook-pagina doen, zijn economen nog ver verwijderd.

Economie kan een cruciale rol spelen bij het oplossen van hedendaagse en toekomstige maatschappelijke vraagstukken en daarom is het gewenst dat samenwerking wordt gezocht met andere vakken, zoals aardrijkskunde, geschiedenis, filosofie en maatschappijwetenschappen. Die samenwerking ontbreekt nu en economie wordt de leerling van het middelbaar onderwijs aangeboden als een mono-disciplinair vak, terwijl Economie – een combinatie van exact en maatschappelijk denken – zich uitstekend leent om het interdisciplinaire denken te stimuleren. Door thematisch onderwijs krijgt de schoolopleiding meer samenhang. Leerlingen leren de grenzen tussen de vakken te doorbreken. Economie bereidt leerlingen voor op een relationeel denken, door verschillende disciplines met elkaar te combineren: gamma verbindt alfa en bèta.

Confronteren we deze inzichten met de ideaalsituatie, dan zien we – net als bij de vorige problemen – dat de gemaakte keuzes niet optimaal zijn en ten koste gaan van algemene vorming en enthousiasmering.

De te grote rol van examens, de te nadrukkelijke invloed van het marktdenken en ook het gebrek aan didactische vernieuwing leiden ertoe dat minimaal twee van de vier doelen niet goed worden gehaald. Het leidt tot te weinig vrijheid van docenten, te weinig inspiratie bij leerlingen en – misschien wel het belangrijkste – het bereidt leerlingen onvoldoende voor op het economische leven dat gaat komen.

Ook het samenwerken blijkt in de praktijk niet goed van de grond te komen. De lesmethodes kunnen de actualiteit niet bijbenen waardoor ze de aansluiting met de realiteit missen, en het onderwijsveld en de examens houden elkaar in een kip/ei-problematiek gevangen. Docenten delen onderling onvoldoende kennis en de lerarenopleidingen slagen



er niet genoeg in om docenten goed voor te bereiden op het bereiken van de doelen.

## **INSTITUTIES ALS BRUG TUSSEN THEORIE EN PRAKTIJK**

Wat zijn de mogelijkheden om de ideale en feitelijk wereld dichter bij elkaar te laten komen? We bespreken hier drie opties per geïdentificeerd manco.

### *Minder focus op het centraal examen*

De dominantie van het centrale examen gaat ten koste van vrijheid en dreigt daarmee doelen als inspiratie naar de achtergrond te duwen. Uit de vorige paragraaf bleek dat er te weinig vrijheid is, maar dat de vrijheid die er is, ook niet voldoende benut wordt. Hoe moet dat anders?

Er is, als het gaat om de sterke centrale aansturing, een soort paradox van hiërarchie ontstaan. Er is immers centrale sturing nodig om af te dwingen dat er minder centrale sturing komt. Dat kan bijvoorbeeld door het schoolexamen een zwaarder gewicht te geven. Dit geldt overigens ook voor andere vakken.

Op dit moment wordt het eindcijfer voor de helft bepaald door het schoolexamen, en voor de andere helft door het schriftelijke centraal examen. Wanneer het schoolexamen een zwaarder gewicht zou krijgen, wordt de invloed van de economiedocent op het eindcijfer groter. In de loop der tijd is die invloed juist beperkt om een systeem te creëren met een gelijk speelveld. De vraag is of een dergelijk gelijk speelveld wel nodig is, zeker in het licht van de trend dat vervolgopleidingen in toenemende mate eisen gaan stellen die uitstijgen boven een generiek examen. Meer intercollegiale samenwerking bij de schoolexamens zou een bijdrage kunnen leveren om de kwaliteitsstandaarden hoog te houden en tegelijk flexibiliteit te bieden.

Concreet: docent van school X controleert ook de schoolexamens van school Y. Nu kennen we bij het centraal examen het fenomeen van de ‘tweede corrector’, dat in de praktijk vaak als een stok achter de deur werkt. “Daardoor kijken leraren het werk van hun leerlingen goed na. Veel beter dan de schoolexamens”, constateert leraar, lerarenopleider

en publicist Ton van Haperen (Van Haperen, 2013). Een tweede correctie bij de schoolexamens zou tot een kwaliteitsimpuls kunnen leiden en de flexibiliteit vergroten.

Van de overheid wordt er verwacht dat ze meer vrijheid geeft, maar van het veld mag dan ook verwacht worden dat men die vrijheid benut. De ontstane ruimte geeft mogelijkheden met experimenten en kennisdelen. Een systematische monitor om vast te stellen wat werkt en wat niet werkt, is een manier om de kijken hoe het veld met de vrijheid omgaat.

De vrijheid moet als het ware ‘verdiend worden’. Het veld zou *commitment* moeten tonen en toezeggen dat het zich onderwerpt aan intercollegiale toetsing en transparantie, want alleen op die manier is de overheid bereid de teugels te laten vieren.

### *Een multifocale economische bril*

Er zijn genoeg ontwikkelingen in wetenschap en samenleving om ook in het economieonderwijs de deuren wijd open te zetten bij een breed, relationeel mensbeeld dat aansluit bij andere menswetenschappen. Recente ontwikkelingen in de economische wetenschap ondersteunen een breder mensbeeld. Zo geeft de gedragseconomie aan dat mensen lang niet altijd rationeel handelen. Als mensen moeite hebben met kiezen, zijn ze meer aangewezen op vertrouwen in anderen. Een ‘bredere bril’ opzetten voor economie is een kwestie van cultuurverandering. Die cultuurverandering vindt deels al plaats, zoals we in de vorige paragraaf al schreven. Een visie op een toekomstbestendig en samenhangend economieonderwijs kan aansluiten bij de hoofdlijnen van het recente advies Ons onderwijs2032 (Onderwijs2032, 2016). Dit advies legt de nadruk op persoonlijkheidsvorming (‘verstandig kiezen’) en socialisering (‘goed samenwerken’). Het gaat in het onderwijs van de toekomst niet alleen om het ‘vaardig’ (cognitieve vaardigheden) worden, maar ook ‘waardig’ en ‘aardig’.

Een cultuurverandering kan zorgen dat het onderwijs van de toekomst leerlingen leert te ontdekken wie ze zijn en wat ze belangrijk vinden. Zo leren ze zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leven. Naast de bekwaamheid om zelfredzaam te zijn gaat het in de toekomst om samenwerken en rekening houden met anderen – ook met degenen



met andere voorkeuren en talenten. Verder is creativiteit van het grootste belang. Dit vergt van leerlingen dat ze verbanden leren leggen. Niet vakken, maar domeinen en thema's vormen de kern van het toekomstige onderwijs.

Een breder mensbeeld in het economieonderwijs leidt tot verstandigere keuzes die doelen dichterbij brengen: zowel algemene vorming als het kweken van enthousiasme en interesse gaat gemakkelijker als het onderwijs beter aansluit bij de realiteit en belevingswereld van leerlingen. In die belevingswereld is het van groot belang dat leerlingen ook worden geschoold in het zoeken naar de waarheid. "We zijn de waarheid uit het oog verloren", constateerde onlangs Kees Kraaijeveld in *de Volkskrant* (Kraaijeveld, 2016). Kraaijeveld stelt dat de waarheid 'de grote vergeten waarde' van onze tijd dreigt te worden. We leven volgens hem in tijden van *post-truth politics*, waarin de leugens regeren. Als voorbeeld noemt hij onder meer de campagneretoriek van de Amerikaanse presidentskandidaat Trump, en de leugens die Brexiteers bij de Leave-campagne in Groot-Brittannië de wereld instuurden. Bij het vergaren van informatie en kennis moeten leerlingen leren het kaf van het koren te onderscheiden.

#### *Meer focus op vernieuwende didactische methoden*

Een hierboven gesignaleerd probleem is dat er relatief weinig kennis wordt gedeeld door docenten. Gezien wat er technisch mogelijk is, het belang van het snel updaten van informatie, de interesse van de leerlingen en de noodzaak om informatie te delen, zouden we de mogelijkheden goed moeten kunnen gebruiken.

Bij vernieuwende didactische methoden moet er een beroep worden gedaan op de constructieve denkactiviteiten van de leerlingen. Zij moeten worden uitgedaagd om zelf de economie te ontdekken en dwarsverbanden te leggen met bijvoorbeeld geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijwetenschappen. Daarbij gaat het om het stimuleren van samenwerken, innovatie en creativiteit. Op de middelbare school zijn de economische beginselen het beste te leren door aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, school, sport, familie, vrienden en de sociale media. Door in te spelen op de actualiteit krijgen leerlingen inzicht in de samenleving en dat kan bijdragen aan goed burgerschap. De missie zou geslaagd zijn als leerlingen dit zelf ontdekken en met elkaar delen.

#### **CONCLUSIE**

Als we de doelen van Teulings II bekijken, dan valt op dat het met de aansluitingsdoelen wel redelijk goed zit, maar dat we bij de doelen 'algemene vorming' en 'enthousiasmeren' nog ver verwijderd zijn van het optimum. De markt kan benut worden door innovatieve oplossingen te bedenken voor methodes waardoor docenten zich beter ondersteund voelen. De markt kan zijn werk doen door het stimuleren van bottom-up-initiatieven van docenten zelf. De overheid moet vooral loslaten, met name als het gaat om de dominante rol van het examen. In alle opzichten is er een cultuurverandering nodig, bij alle actoren in het veld.

De markt voor economieonderwijs functioneert beter als de verschillende verbeteringen in onderlinge samenhang

#### In het kort

- ▶ Het economieonderwijs voldoet niet aan het ideaalbeeld.
- ▶ Er is te veel focus op het centrale examen, de traditionele economische theorie en de traditionele didactische methoden.
- ▶ Er is behoefte aan vernieuwing, bijvoorbeeld door economie meer te verbinden met andere wetenschappen.

worden aangepakt. Maar het is sterker dan dat. De verbeteringen functioneren in grote mate als communicerende vaten.

Als de cultuur verandert, dan is het gemakkelijker om het examen aan te passen. Als de focus op het examen minder knellend wordt, ontstaat er meer ruimte voor ondernemerschap, verbetert het businessmodel voor uitgevers en zijn didactische vernieuwingen gemakkelijk te realiseren. Omgekeerd, als schoolbesturen docenten aanmoedigen en belonen op ondernemerschap, netwerken en kennisdelen, dan wordt er beter samengewerkt. Tot slot, als er meer ondernemerschap bottom-up ontstaat, verandert de cultuur vanzelf.

Juist omdat alles met alles samenhangt en niemand aan zet lijkt of de regie voert, houdt men in het veld elkaar in innige passiviteit omstrengeld. De examencommissie kijkt naar het veld voor ze aanpassingen maakt. Het veld kijkt naar het examen en past de activiteiten daarop aan. De opleidingen en methodes hobbelen daar weer achteraan.

In de goede traditie van de gedragseconomie wordt het daarom tijd voor een *nudge* (Thaler en Sunstein, 2008). Zo'n duwtje kan ervoor zorgen dat partijen die vast zitten in een 'verkeerd evenwicht' (een uitkomst die voor alle partijen minder gunstig uitpakt) in een beter evenwicht belanden zonder te forceren: er is geen dwang, de partijen doen het zelf en de voorkeuren worden gerespecteerd. Iemand moet daarvoor de eerste stap zetten. Juist omdat iedereen aan elkaar zit vastgeketend, kan dat in beginsel iedereen zijn. Het veld kan de eerste stap zetten en de rest zal volgen. Of de examencommissie kan ook de eerste stap zetten, of de overheid. En wie weet komt er wel een nieuwe lesmethode die de trigger voor algehele vernieuwing blijkt.

## LITERATUUR

Bovenberg, L., M. Canoy en F. Haan (2016) *Economie = relaties*. Visiedocument te vinden op <https://goldschmedingfoundation.org/wp-content/uploads/VISIEDOCUMENT24-03-2016.pdf>.

Dubner, S.J. en S. Levitt (2005) *Freakonomics*. New York: William Morrow.

Flare (2016) *Impact & Succes. Kwalitatieve marktexploratie naar de kansen voor een nieuwe lesmethode economie gebaseerd op de visie van Bovenberg, Canoy & Haan*. Amsterdam: Flare. Studie is op te vragen bij [www.flare-innovation.com](http://www.flare-innovation.com).

Haperen, T. van (2013) *Hilarisch wantrouwen*. Column te vinden op [tonvanhaperen.com](http://tonvanhaperen.com).

Heertje, A. (2013) *Ondermaats examen economie*

tast het vak aan. *Trouw*, 30 mei 2013.

Kraaijeveld, K. (2016) *We zijn de waarheid uit het oog verloren*. *De Volkskrant*, 8 oktober 2016.

Onderwijs2032 (2016) *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032. Publicatie te vinden op <http://onsonderwijs2032.nl>.

Simmat, B. en V. Caut (2016) *Economie! Uitgelegd in woord en beeld door de grootste economen*. Bussum: Uitgeverij Thoth.

Sousa, D. (2011) *How the brain learns*. Los Angeles: SAGE Publications.

Teulings, C. (2005) *Advies van de commissie Herziening programma economie voor de tweede fase The Wealth of Education*

Thaler, R.H. en C.R. Sunstein (2008) *Nudge*. New Haven: Yale University Press.

Tweede Kamer (2002) *Motie-Giskes (2002-2003, 28 600 XIII, nr. 35)*.

Vakdossier (2000) *Vakdossier 2000 economie havo/vwo*. Enschede: SLO. Publicatie te vinden op [www.slo.nl/downloads/archief](http://www.slo.nl/downloads/archief).

Vakdossier (2001) *Vakdossier 2001 economie havo/vwo*. Enschede: SLO. Publicatie te vinden op [www.slo.nl/downloads/archief](http://www.slo.nl/downloads/archief).

Wang, L., D. Malhotra en J.K. Murnighan (2011) *Economics education and greed*. *Academy of Management Learning & Education*, 10(4), 643–660.