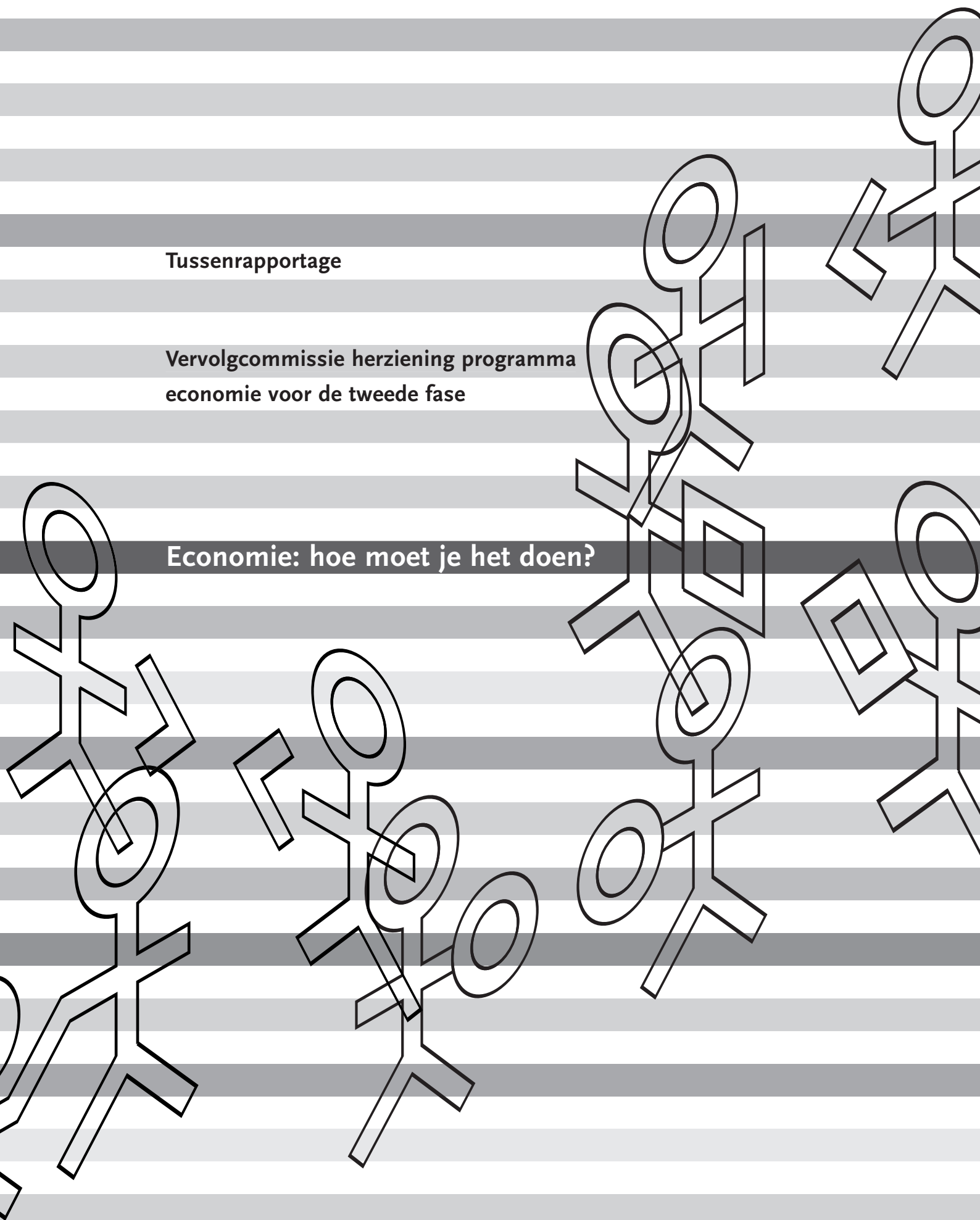
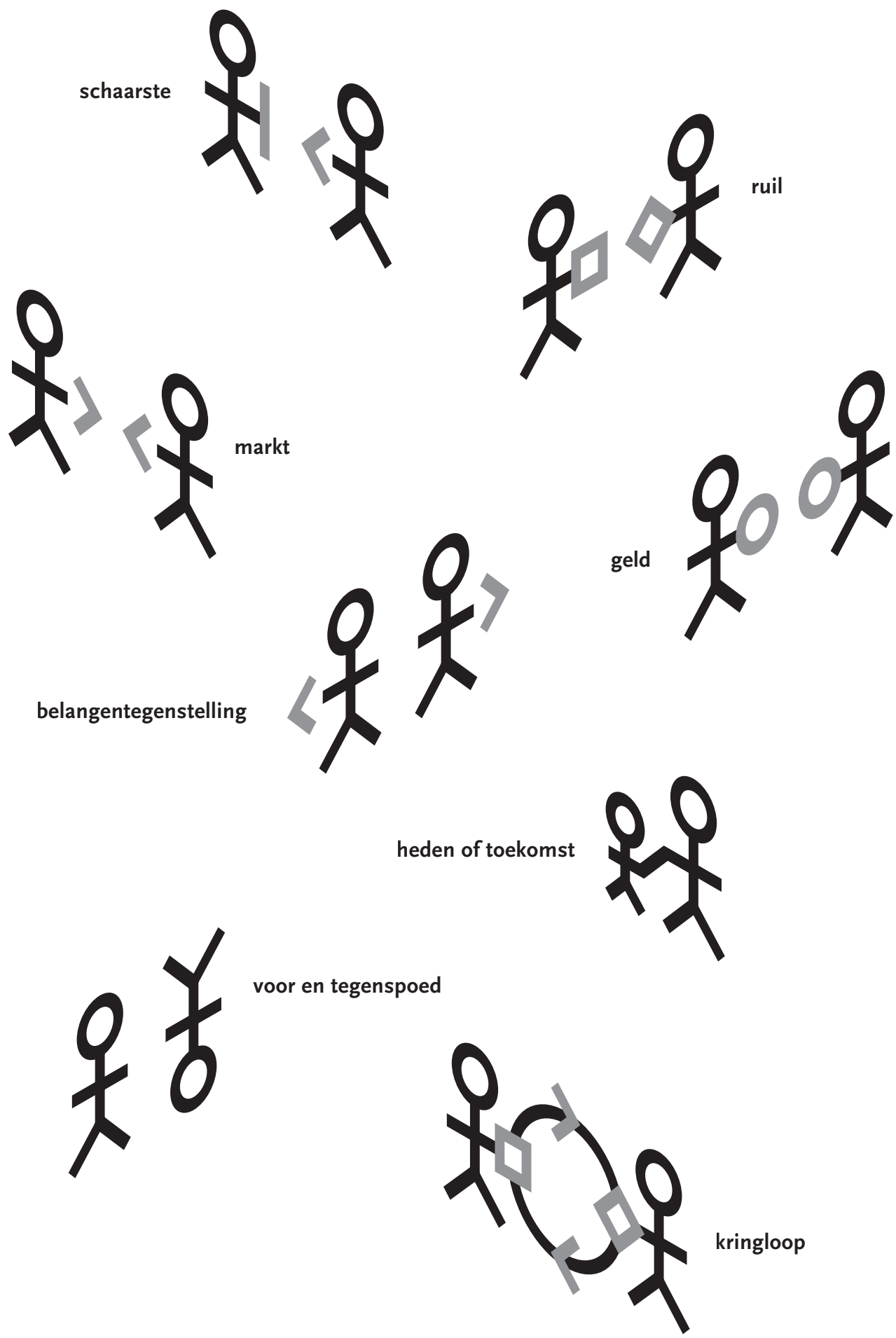


Tussenrapportage

Vervolgcommissie herziening programma
economie voor de tweede fase

Economie: hoe moet je het doen?





schaarste

ruil

markt

geld

belangentegenstelling

heden of toekomst

voor en tegenspoed

kringloop

Tussenrapportage Teulings II

De vervolgcommissie herziening examenprogramma economie voor de tweede fase havo en vwo.

Voortgezet Onderwijs

In opdracht van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Commissieleden:

Prof. dr. C.N. Teulings (voorzitter)

Drs. G.R. Broer-Nieuwenhuis,

Prof. dr. E.E.C. van Damme,

Dr. F.J.H. Don,

Drs. D. Klarenbeek-Doornebos,

Drs. L.G.W. Knoben (wordt tijdelijk vervangen door drs. K. Blokker),

Drs. J.H.W.L. Steins,

Prof. dr. J.J.M. Theeuwes,

Drs. E.J.M. Welp

Secretariaat:

Dr. H.P. van Dalen,

P. Voorend



Enschede, 28 juni 2004

VO/2753/D/04-91

Verantwoording

© 2004 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Vormgeving: Frans Hesselink grafisch ontwerper bno

Layout: Christel Schoppink (SLO)

Productie: Theo van Leeuwen (SLO)

Correspondentie adres secretariaat commissie Teulings II:

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling

t.a.v. de heer P. Voorend

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 477

E-mail: p.voorend@slo.nl

Inhoud

Inleiding	5
1. Weging en keuze	7
1.1 Doel van het vak	7
1.2 De complexe interactie tussen concepten en contexten	8
1.3 Inductieve benadering	9
1.4 Verschuiving naar micro-economische concepten	9
1.5 De relatie met de basisvorming	10
1.6 De relatie tussen Economie en Management & Organisatie	11
1.7 De verhouding tussen het havo- en het vwo-programma	11
1.8 Het centraal examen en schoolexamen	12
1.9 Nut van een begrippenlijst	13
2. Samenvatting	15
Bijlage I	17

Inleiding

In september 2002 heeft de commissie 'Herziening programma economie voor de tweede fase' het rapport *Economie moet je doen* gepresenteerd. In opdracht van de toenmalige staatssecretaris werd een examenprogramma op hoofdlijnen ontworpen dat in een latere fase door een vervolgcommissie zou worden uitgewerkt tot een volledig examenprogramma. Na de publicatie van het advies voor het programma op hoofdlijnen ontwikkelde de discussie over het advies zich - na een aarzelende start - tot een levendig debat over de te varen koers in de tweede fase van het economieonderwijs; een discussie die langs officiële kanalen werd gevoerd (zoals de reacties op het advies van het Cito en van de lerarenorganisaties VECON en LWEO), maar vooral ook op informele wijze door (hoog)leraren en examenmakers die zich in het debat roerden via conferenties, de landelijke dagbladen en vaktijdschriften als het *Tijdschrift voor Economisch Onderwijs*, *Factor-D* en *Economisch Statistische Berichten*.

Per 1 april 2004 is de vervolgcommissie van start gegaan met als eerste opdracht van het DE Minister van OCenW (in brief aan de Tweede Kamer, d.d. 9 juli 2003) om de vele reacties op het voorstel van de commissie Teulings I te wegen voordat zij start met het ontwerp van een nieuw examenprogramma. De vervolgcommissie (hierna te noemen commissie Teulings II) is de deelnemers aan het debat zeer erkentelijk omdat de opdracht waar de commissie Teulings II voor staat geen eenvoudige invuloefening is. De inbreng van de deelnemers, die het programma in de praktijk moeten brengen, is onontbeerlijk.

In hoofdlijnen komt de uitkomst van de weging van discussiepunten erop neer dat het geheel van concepten dat de commissie Teulings I introduceerde voor de tweede fase een goed uitgangspunt biedt om de veelzijdigheid van het vak economie over het voetlicht te brengen. De commissie Teulings II neemt zich daarom voor om een lijst van concepten op te stellen dat het examenprogramma vormgeeft (eerst voor havo, vervolgens voor vwo) waarbij binnen die concepten meer aandacht aan macro-economie gegeven wordt. Om het vak tot een werkelijk uitdagend en maatschappelijk relevant vak te maken dienen de concepten toegepast te worden. Met andere woorden, de transfer van kennis komt naar de mening van de commissie tot ontwikkeling door de concepten te herkennen en toe te passen in verschillende contexten. De keuze van contexten is in hoge mate het voorrecht van de docent. Voor het centraal examen wil de commissie echter een beperkt aantal contexten vastleggen. Voor de keuze van contexten en de overdracht van kennis - kortom 'Hoe moet je economie doen' - nodigt de commissie gaarne het onderwijsveld uit om mee te denken in woord of geschrift. Om het denken over vorm en inhoud van het vak te stimuleren wordt door de commissie, in samenwerking met VECON en LWEO, in oktober een 'brainstorm'-dag georganiseerd.

1. Weging en keuze

Deze tussenrapportage geeft puntsgewijs weer hoe de commissie Teulings II de belangrijkste discussiepunten beoordeelt die het onderwijsveld naar voren heeft gebracht en hoe zij de reacties uit het veld wil meewegen in het nieuwe examenprogramma. Achtereenvolgens komen de volgende onderwerpen aan bod: (1) doel van het vak; (2) de complexe interactie tussen concepten en contexten; (3) de inductieve benadering; (4) de verschuiving naar micro-economische concepten; (5) de relatie met de basisvorming; (6) de relatie met Management & Organisatie (M&O); (7) de verhouding tussen het havo- en vwo-programma; (8) de verhouding tussen school- en centraal examen; en (9) het nut van een begrippenlijst.

1.1 Doel van het vak

In het rapport *Economie moet je doen* werd het doel van het vak economie voor de tweede fase geformuleerd als het ontwikkelen van een economische kijk op maatschappelijke verschijnselen. Deze doelstelling werd door de meeste deelnemers aan het debat onderschreven, hoewel sommigen de doelstelling vertaalden in de opvatting dat de leerling de economiepagina van kranten zou moeten kunnen “lezen, begrijpen en kritisch beoordelen” (zie VECON, 2003).

Nieuwsberichten uit de krant lenen zich uitstekend om een onderwerp te introduceren. De krant levert context en zet vaak door gekleurde opinies een economiedebat op scherp: de grote maatschappelijke vraagstukken en het menselijk drama (armoede, werkloosheid, conflicten) dat daar soms mee gepaard gaat passeren in een paar honderd woorden de revue en prikkelen de gedachten. Maar de krant kan niet de enige leverancier van context zijn al was het alleen maar omdat de verhalen die in de krant staan vaak vele lagen kennen en veel achtergrondkennis vereisen. Om de concepten van de economische wetenschap te kunnen begrijpen vormen gestileerde alledaagse praktijkvoorbeelden vaak een betere context. Bovendien zullen leerlingen in het dagelijks leven en later in de levensloop met vele economische vragen te maken krijgen in een hele andere context dan in de krant beschreven.

De commissie Teulings II onderschrijft de doelstelling van het vak economie in de tweede fase zoals deze in het rapport *Economie moet je doen* is omschreven. De kunst is om het nuttige met het aangename te verenigen. Het nuttige van het vak is dat het aanzet tot denken over oplossingen voor economische problemen. In een maatschappij waarin steeds nadrukkelijker de burger wordt gewezen op zijn eigen verantwoordelijkheid in zaken als pensioen, onderwijs en zorg, ligt het voor de hand om de burger van de toekomst ook toe te rusten met kennis en vaardigheden waarmee hij of zij weloverwogen beslissingen kan nemen. Maar er gaat ook veel aangenaams schuil achter de inzichten die het vak economie biedt. In de wijze waarop het vak wordt beoefend en gedoceerd moet ook verwondering en bewondering doorklinken.

Conclusie 1

Het doel van het vak economie is het ontwikkelen van een economische kijk op maatschappelijke verschijnselen. Bij het vormgeven en uitdragen van het vak dient de veelzijdigheid en relevantie van het vak economie tot uiting te komen.

1.2 De complexe interactie tussen concepten en contexten

In het rapport *'Economie moet je doen'* werd ter illustratie van de interactie tussen theorie en praktijk een matrix ontworpen waarin een achttal zogenaamde 'beginselen' herhaaldelijk terugkomen in *verschillende* toepassingsgebieden (zie Teulings I, hoofdstuk 5). Achteraf bemerkte de commissie Teulings II dat het gebruik van de term 'beginselen' connotaties oproep die het debat alleen maar vertroebelden. Met name Heertje en Schöndorff (2003) vonden dat de matrix gekenmerkt werd door inconsistentie en willekeur en het Cito koesterde enige twijfels over het implementeren van deze matrix in de praktijk van het onderwijs. Voor de commissie Teulings I was de matrix vooral bedoeld als een presentatiemodel in het rapport en is de matrix niet een doel op zich.

De commissie Teulings II heeft gezien de discussie rond dit onderwerp besloten om het begrip 'beginsel' te vervangen door 'concept' en het begrip 'toepassingsgebied' door 'context'. De commissie heeft om twee redenen gekozen voor de 'concept-context'-benadering. Allereerst om de begripsverwarring te bestrijden die de term 'beginselen' oproep. Een tweede, en een wellicht belangrijkere reden is dat de nexus 'concept-context' aansluit bij de algemene doelstelling binnen het onderwijs om leerlingen algemene kennis en vaardigheden te laten ontwikkelen die zij binnen verschillende vakken kunnen toepassen¹. Het ontwikkelen van een economische kijk op maatschappelijke zaken vergt immers van leerlingen dat zij uiteindelijk in staat moeten worden geacht om *concepten* en vaardigheden in een andere dan de gebruikelijke, maar wel overeenkomstige *context* te kunnen toepassen. *Hoe deze transfer* van kennis uiteindelijk tot stand komt is een zaak van docenten en niet van de commissie.

Het idee om een beperkt aantal concepten als ruggengraat voor een programma te laten dienen is niet nieuw en kan men ook aantreffen in menig leerboek zoals het boek *Principles of Economics (2001)* van Mankiw waar tien zogenaamde basisprincipes opgesomd worden alsook in het nationale examenprogramma in de VS waar twintig basisprincipes de kern van het programma vormen. Voor het centraal examen ligt het voor de hand om het programma te structureren langs de lijn van concepten en een beperkt aantal verplichte contexten en de docenten de vrijheid te geven om schoolexamen vorm te geven met contexten naar keuze. Op deze verdeling van taken binnen het examen komen we later (par. 1.8) terug in deze rapportage.

Conclusie 2

De keuze van contexten waarin concepten tot leven komen is in hoge mate het voorrecht van de docent. De bepaling van de concepten vormt de kerntaak van de commissie Teulings II.

¹ Deze benadering komt ook in andere plannen en adviezen voor de tweede fase naar voren (zie bijvoorbeeld het rapport voor het scheikundeonderwijs 'Chemie tussen context en concept, 2003' en het KNAW advies 'Ontwikkelen van talent in de tweede fase, 2003').

1.3 Inductieve benadering

In de discussie rond het rapport kwam herhaaldelijk het gespreksonderwerp naar voren dat de commissie inductieve en deductieve leermethoden onterecht tegenover elkaar stelt terwijl zij elkaar juist aanvullen (Heertje en Schöndorff, 2002). Voorts is er in het veld de nodige spraakverwarring ontstaan door de verschillende interpretaties van het begrip inductie. De een ziet het als het afleiden van wetmatigheden, voor weer een ander staat inductief onderwijs voor 'probleemgestuurd onderwijs' (LWEO, 2002).

De commissie Teulings I heeft met haar pleidooi voor een inductieve benadering willen aangeven dat zij een type economieprogramma bepleit waarin theorie en toepassing niet gescheiden zijn, maar waarin de leerling juist getraind wordt om theoretische mechanismen in uiteenlopende omstandigheden te leren herkennen en toepassen.

De commissie Teulings II is van mening dat de betrokkenen gelijk hebben wanneer zij naar eigen inzicht de lesmethode willen kiezen die het beste de eindtermen kan realiseren. Didactiek is geen zaak van de programma-commissie. Voorop staat dat de docent vanuit zijn professionele competentie zelf de wijze moet kunnen kiezen waarop kennis wordt overgedragen. De kerntaak van de commissie Teulings II is de invulling van een nieuw examenprogramma.

Conclusie 3

De commissie adviseert over de invulling van het examenprogramma en niet over de didactiek. De keuze van didactiek is een zaak die docenten op basis van hun professionele competentie en ervaring zelf moeten maken.

1.4 Verschuiving naar micro-economische concepten

In het rapport *Economie moet je doen* is aangegeven hoe in de economische wetenschap bij het verklaren van maatschappelijke verschijnselen steeds meer aansluiting is gezocht in termen van het handelen van mensen in de samenleving. In menige discussie werd het programma geïnterpreteerd als een programma dat te zwaar leunt op micro-economische theorieën en dat er alleen maar aandacht zou worden besteed aan individuele beslissingsprocessen binnen huishoudens en bedrijven en niet aan maatschappelijke keuzes (LWEO, 2002). Het programma wekt de suggestie "alsof we in Nederland te maken hebben met een liberale nachtwakersstaat" (LWEO, 2002). Voorts werd herhaaldelijk opgemerkt dat leerlingen vaak zullen worden geconfronteerd met nieuws dat macro-economisch van aard is en dat om die reden meer aandacht voor macro-economische onderwerpen gerechtvaardigd is. De burger als kiezer zal zich moet kunnen wapenen met kennis over zaken die het publieke belang treffen (Kalshoven, 2002).

De commissie Teulings II heeft om dit zwaarwegende punt te bespreken het advies ingewonnen van een aantal vooraanstaande macro-economen. De hoogleraren A.L. Bovenberg, F. van der Ploeg en S.J.G. van Wijnbergen hebben het rapport *Economie moet je doen* gelezen evenals de officiële reacties die naar aanleiding van het rapport opgesteld zijn door de lerarenorganisaties LWEO en VECON en de Citogroep (zie bijlage). De persoonlijke adviezen komen in hoofdlijnen neer op de volgende punten:

- 1 De grotere aandacht voor micro-economische concepten is terecht omdat de moderne micro-economie de economische bril is waarmee economen de werkelijkheid bekijken. De suggestie dat de moderne micro-economie de markt zou verheerlijken en van toepassing is op een liberale nachtwakersstaat is niet gerechtvaardigd. De moderne micro-economie geeft juist inzicht in de imperfecties van de markt en laat zien waarom er vele instituties zijn ontstaan om collectieve belangen te verdedigen.
- 2 De grotere aandacht voor micro-economische concepten maakt het mogelijk om dichter aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen, terwijl macro-economische onderwerpen vaak abstract zijn.
- 3 De adviseurs pleiten wel voor meer aandacht voor macro-economische onderwerpen en vraagstukken. De manier waarop er meer aandacht voor macro-economie dient te komen wordt verschillend ingevuld door de drie adviseurs. De commissie volgt in deze het advies van Bovenberg en van van Wijnbergen. In hun ogen kan binnen de concepten die Teuling I schetste meer aandacht worden besteed aan macro-economische problemen. De gedachte is om het verschijnsel van prijs- en loonrigiditeit en enige rudimentaire conjunctuurtheorieën aan bod te laten komen.

De concepten die de commissie Teulings I aanreikte (zoals averechtse selectie, externe effecten, monopolievorming, schaalvoordelen) maken het evenwel mogelijk de vele instituties te begrijpen die een rol spelen in de economie van het publieke belang. Men kan bijvoorbeeld op eenvoudige wijze met behulp van een partiële evenwichtsanalyse de macro-economische welvaartswinsten (via de zogenaamde 'Harberger triangles') van bijvoorbeeld een immigratiestroom analyseren. De Keynesiaanse 'multiplier' zal als een keuzeonderwerp in het programma voor het schoolexamen worden opgenomen.

Conclusie 4

Meer aandacht voor macro-economie valt goed in te passen binnen de structuur die in het rapport *'Economie moet je doen'* geschetst wordt. De commissie Teulings II wenst in het programma meer aandacht aan macro-economie te besteden en zal dit willen realiseren door de keuze van contexten waarin macro-economische vraagstukken aan bod komen.

1.5 De relatie met de basisvorming

Een van de discussiepunten van het debat richtte zich op de beperking die de commissie opgelegd werd om uitsluitend het programma voor de tweede fase te herzien (onder andere VECON, 2003). De commissie onderschrijft echter de wens om duidelijke doorlopende leerlijnen te trekken.

Het bewerkstelligen van een doorlopende leerlijn behoort zeker tot de mogelijkheden van scholen gezien de huidige voorstellen van de commissie Meyerink aan de Tweede Kamer. In het nieuwe leergebied Mens en Maatschappij komt dit als volgt ter sprake: *"Het leergebied Mens en Maatschappij is erop gericht een kader op te bouwen om die wereld (van de leerling) beter te begrijpen. Het maatschappelijk en economisch perspectief doen dat vanuit het gezichtspunt van de burger als producent en als consument, en als deelnemer aan de 'civil society'.* " De inhoud van het vak economie (ook bij andere vakken) in de basisvorming heeft een 'bestaansgericht' karakter. Alle leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs verwerven langs deze weg ook veel institutionele kennis van de Nederlandse economie. In de tweede fase wordt

dit *bestaansgerichte* karakter in de visie van de commissie Teulings II verbreed in de richting van maatschappelijke problemen. Onderwijservaring leert echter dat pas rond de leeftijd waarop leerlingen een start maken met de tweede fase zij een notie ontwikkelen over maatschappelijke *belangentegenstellingen*. Het programma voor de tweede fase bouwt dus logisch voort op het programma in de basisvorming. Het is de verantwoordelijkheid van het veld om aan de hand van de nieuwe kerndoelen van de 'mens en maatschappij'-vakken een degelijk programma voor de nieuwe basisvorming te maken, zodat leerlingen goed voorbereid aan de vernieuwde tweede fase kunnen beginnen.

Conclusie 5

Het examenprogramma economie voor de tweede fase bouwt - in het kader van de wens tot het komen van doorlopende leerlijnen - voort op een degelijk programma in de nieuwe basisvorming.

1.6 De relatie tussen Economie en Management & Organisatie

In haar rapport gaf de commissie Teulings I aan dat bedrijfseconomie en algemene economie steeds meer verweven raken. In een van de voorgesprekken maakte Heertje dit ook duidelijk: "Als het vak Management en Organisatie (M&O) vernieuwd wordt, zal het dichter bij de algemene economie komen te liggen. Het onderscheid is eigenlijk te kunstmatig."

Zoals een aantal maatschappelijke sleutelfiguren stelde in gevoerde interviews met de commissie: "Basisbegrippen als balans en resultatenrekening behoren nu eenmaal tot de algemene vaardigheden van elke burger". Om een indicatie te geven van begrippen waar de commissie niet omheen kan zijn zaken als stroom- en voorraadgrootheden, activa en passiva, kosten en opbrengsten. Over onderwerpen zoals budgettering, vermogensopbouw, levensloopbepalingen of pensioenopbouw kan geen heldere discussie gevoerd worden zonder kennis van bedrijfseconomische basisbegrippen. Een ander argument om aandacht te schenken aan bedrijfseconomische principes is het feit dat niet alle leerlingen het vak M&O volgen.

Er bestaat echter enige angst voor overladenheid van het programma, waarbij bovendien onvoldoende aandacht besteed wordt aan de doorlopende leerlijn tussen economie en M&O (VECON, 2003) Het veld heeft een duidelijk signaal afgegeven om het onderscheid tussen economie en M&O te waarborgen. Door de aandacht te richten op een beperkt aantal contexten, kan hieraan worden tegemoet gekomen.

Conclusie 6

Bedrijfseconomische principes kunnen niet onbesproken blijven in het nieuwe economieprogramma. De commissie zal er daarentegen zorg voor dragen dat het onderscheid tussen M&O en Economie wordt gewaarborgd. In de uitwerking van basale concepten kunnen tal van contexten worden gekozen zodat het vak Economie en M&O elkaar kunnen aanvullen.

1.7 De verhouding tussen het havo- en het vwo-programma

Zowel de VECON, de LWEO als het Cito hebben hun bezwaren geuit over het feit dat het rapport in eerste instantie geschreven lijkt voor het vwo, waardoor het havo er "bekaaid" vanaf komt. Volgens de LWEO (2002) doet het examenprogramma geen recht aan de specifieke kwaliteiten van de havo-leerling en aan de specifieke eisen

waaraan de havo-leerling moet voldoen. Bij de start van de commissie Teulings I werd het probleem van het zogenoemde 'theezakjes'-model (de havo krijgt een verwaterd vwo-programma voorgeschoteld) terdege onderkend, met name omdat het praktisch bij ieder examenprogrammaontwerp ter sprake komt. Desalniettemin heeft de commissie Teulings I het verwijt gekregen dat zij het theezakjes-model heeft toegepast, en, naar het oordeel van de commissie Teulings II, niet geheel ten onrechte. Dit maakt duidelijk hoe moeilijk het is om een werkelijk afzonderlijk programma voor het havo te maken.

De LWEO en het Cito suggereren om bij het vervolg van het herzien van het examenprogramma eerst een havo-versie te ontwikkelen en daarna een vwo-versie. Een dergelijke volgorde van werken heeft als voordeel dat een samenhangend havo-programma de basis vormt dat de nodige verdieping krijgt in het vwo-programma. Deze suggestie zal de commissie gaarne overnemen. De commissie zal zijn uiterste best doen om een differentiatie aan te brengen in het programma, niet alleen naar havo/vwo maar wellicht ook naar profielen. Het onderwijsveld heeft namelijk te maken met een heterogene groep van leerlingen die het vak economie volgen.

De inrichting van het examenprogramma zal zich richten op de modale leerling, i.c. de leerling die het profiel Economie & Maatschappij (E&M) heeft gekozen. Het is echter wel wenselijk dat het vak een uitstraling heeft naar de 'Natuurprofiel'-leerlingen (leerlingen die Natuur & Techniek (N&T) of Natuur & Gezondheid (N&G) hebben gekozen) en wellicht dat via het schoolexamen een differentiatie aangebracht kan worden die recht doet aan de kwaliteiten van de verschillende groepen leerlingen (C&M, N&T, N&G en E&M). Om tegemoet te komen aan de belangstelling en de competenties van de heterogene leerlingenpopulatie wil de commissie onderzoeken in hoeverre zij binnen het examenprogramma een differentiatie kan aanbrengen waarbij bijvoorbeeld leerlingen met aardrijkskunde in hun pakket zich kunnen richten op economische geografie, leerlingen met wiskunde zich kunnen toeleggen op groeimodellen, leerlingen met geschiedenis in hun pakket zich kunnen richten op economische geschiedenis en leerlingen met maatschappijleer zouden kunnen bestuderen hoe instituties (markten, collectieve acties) functioneren. Een dergelijke modulaire opbouw maakt het mogelijk om de vaardigheden die men binnen een profiel opbouwt te benutten én om een zeker enthousiasme en interesse voor het vak te ontwikkelen. Economie is een pluriform vak en op deze wijze kan die pluriformiteit constructief gebruikt worden.

Conclusie 7

De commissie wil differentiatie aanbrengen in het examenprogramma naar havo- en vwo-niveau, waarbij het havo-programma als vertrekpunt dient. Voorts wil de commissie onderzoeken of in het aanbieden van programma's een modulaire opbouw mogelijk is waarbij leerlingen de samenstelling van de economielesstof tot op zekere hoogte zelf kunnen bepalen zodat de lesstof beter overeenkomt met hun belangstelling en competenties.

1.8 Het centraal examen en schoolexamen

Een belangrijk probleem dat door de commissie Teulings I nog niet diepgaand is behandeld is de vraag in welke vorm het centraal examen en het schoolexamen gegoten worden. Het Cito heeft (zie Blokker, 2004) aangegeven dat tot op heden de examens (en examenmakers) ongewild de wetgevende macht in handen hebben terwijl het in theorie de rol van de uitvoerende macht behoort te hebben. Het

examenprogramma, dat de wetgevende macht zou moeten hebben, bood in het verleden weinig houvast. Om een dergelijke ongewenste rolverdeling te voorkomen zou de commissie Teulings II een antwoord moeten geven op de vraag hoe en in welke vorm de lesstof over het schoolexamen en centraal examen verdeeld moet worden. Alle concepten kunnen in zowel het centraal examen als het schoolexamen aan de orde komen en getoetst worden. Om de vormgeving van het centraal examen te concretiseren wordt eraan gedacht om een voorbeeldexamen uit te werken (voor havo en vwo) dat aangeeft hoe het programma getoetst kan worden.

De vormgeving van het schoolexamen is een zaak van de scholen. Het Ministerie van OCenW is momenteel bezig om scholen meer keuzevrijheid op tal van terreinen te bieden en de commissie Teulings II gaat hier graag in mee. In het ontwerpen van een programma wil de commissie vrijheid scheppen voor scholen en docenten in het kiezen van contexten waarmee zij de concepten over het voetlicht brengen. Op deze wijze kan het programma tegemoet komen aan de behoefte aan diversiteit. Een van de punten van discussie in de veldraadpleging maar ook in de commentaren (LWEO, 2002, Kalshoven, 2002 en Heertje en Schöndorff, 2003) was immers dat bepaalde onderwerpen, zoals ontwikkelingssamenwerking, milieueconomie of technologische vooruitgang, verwaarloosd werden in het programma.

Het verschil tussen centraal examen en schoolexamen zit vooral in de contexten. Voor het centraal examen zal de commissie een beperkt aantal contexten voorschrijven waarin de concepten in ieder geval moeten worden herkend. Het staat de examenmakers echter vrij om ook andere contexten aan de orde te laten komen. Voor het schoolexamen zal de commissie een langere lijst met keuzecontexten opstellen, waarvan er een aantal in de lespraktijk aan de orde moet komen. Deze keuze kan dus tussen scholen, maar ook binnen scholen verschillen. Door binnen een school voor diverse groepen leerlingen uiteenlopende keuzecontexten aan te bieden kan het programma worden gedifferentieerd naar de belangstelling en capaciteiten van de leerling (denk aan het verschil tussen E&M- en N&T-leerlingen, zie ook conclusie 7). De keuzecontexten die gebruikt worden voor het schoolexamen zijn gediensig aan het centraal examen omdat leerlingen reeds voorbereid zijn op het herkennen en toepassen van concepten in verschillende contexten. Beide examens vullen elkaar aan.

Conclusie 8

Alle concepten maken deel uit van het programma voor zowel het centraal als het schoolexamen. Voor het centraal examen zal de commissie voor een aantal concepten tevens een paar contexten formuleren waarin die concepten in ieder geval moeten worden herkend. Voor het schoolexamen formuleert de commissie een lijst met mogelijke contexten, waaruit een school kan kiezen, met dien verstande dat die keuze ook niet voor alle leerlingen binnen één school gelijk hoeft te zijn. Op die manier is het mogelijk om binnen een school het programma te differentiëren naar leerlingen met een uiteenlopend profiel, vakkenpakket of belangstelling.

1.9 Nut van een begrippenlijst

In het rapport (blz. 99) werd melding gemaakt van de wenselijkheid om in het onderwijs een algemeen aanvaarde lijst van begrippen te gebruiken. In de commentaren (VECON, 2003) wordt deze lijst als 'behulpzaam' gezien, zolang er maar gewaakt wordt tegen het samenstellen van "een wetenschappelijke lijst" waarbij docenten geen inbreng hebben. Anderen (LWEO, 2002) juichen een begrippenlijst juist toe omdat zo'n lijst duidelijkheid kan scheppen voor methode- en examenmakers,

maar het maken van een begrippenlijst zou in samenspraak moeten gebeuren met docenten en examenmakers. En het Cito (Knoben *et al.*, 2003) stelt “het gaat ons bij een begrippenlijst niet om een canon van begrippen en definities, maar om een heldere afbakening van het schoolvak economie”. Het CBS heeft inmiddels op haar website een begrippenlijst die voor het gebruik van economische statistieken haar nut kan bewijzen hoewel deze te moeilijk lijkt voor havo-leerlingen².

De commissie Teulings II is terughoudend over het ontwikkelen van een omvangrijke begrippenlijst die bestemd is voor leerlingen. De belangrijkste reden voor die terughoudendheid is genoemd door Teulings I: “het idee kan ontstaan dat men economische kennis vergaart wanneer men de ‘Schwere Wörter’ van het vak kan reproduceren.” (blz. 98). Voorts lenen niet alle begrippen zich om ‘in steen gebeiteld’ te worden. In de praktijk vallen er drie soorten begrippen te ontwaren: (1) formele begrippen, (2) populariserende begrippen en (3) meetbegrippen, ofwel begrippen die de formele begrippen operationaliseren.

De eerste groep van begrippen behoren door de commissie Teulings II te worden omschreven en vormen de kern van het examenprogramma. De tweede groep van begrippen zijn onlosmakelijk verbonden aan het feit dat ieder vak zijn eigen retorica bezit en dat het vastleggen van populariserende begrippen (bijvoorbeeld de arbeidsmarkt) of beelden (bijvoorbeeld kringloop) weinig zin heeft. Taal leeft. En tot de derde groep behoren de begrippen die het CBS heeft opgesteld en deze begrippenlijst zou wel degelijk haar waarde kunnen bewijzen als communicatiemiddel tussen docenten, examenmakers (CEVO, Cito) en methodemakers en in die functie zal een pleidooi voor een uniforme begrippenlijst gezien moeten worden.

De prioriteit van de commissie ligt bij het omschrijven van de formele concepten die het examenprogramma vormen. Hiermee geeft de commissie invulling aan de suggestie van het LWEO (2002) dat er eerst een examenprogramma dient te liggen en dat pas daarna aan een begrippenlijst kan worden gedacht.

Conclusie 9

Een begrippenlijst kan een nuttige functie vervullen als middel om de communicatie tussen examenmakers, methodemakers en docenten te bevorderen. De commissie Teulings II zal zich beperken tot het formuleren van de formele begrippen. Het CBS zou in samenspraak met het veld de operationele begrippen kunnen omschrijven.

² zie voor een overzicht <http://www.cbs.nl/nl/standaarden/begrippen/index.htm>

2. Samenvatting

De commissie Teulings II heeft de volgende conclusies getrokken uit het debat naar aanleiding van het advies van Teulings I:

- 1 *Doel van het vak.* Het doel van het vak economie is het ontwikkelen van een economische kijk op maatschappelijke verschijnselen. Bij het vormgeven en uitdragen van het vak dient de veelzijdigheid en relevantie van het vak economie tot uiting te komen.
- 2 *Keuze van contexten.* De keuze van contexten waarin concepten tot leven komen is in hoge mate het voorrecht van de docent. De bepaling van de concepten vormt de kerntaak van de commissie Teulings II.
- 3 *Didactiek.* De commissie adviseert over de invulling van het examenprogramma en niet over de didactiek. De keuze van didactiek is een zaak die docenten op basis van hun professionele competentie en ervaring zelf moeten maken.
- 4 *Verhouding micro-macro-economie.* Meer aandacht voor macro-economie valt goed in te passen binnen de structuur die in het rapport *Economie moet je doen* geschetst wordt. De commissie Teulings II wenst in het programma meer aandacht aan macro-economie te besteden en zal dit willen realiseren door de keuze van (eventueel verplichte) contexten waarin macro-economische vraagstukken aan bod komen.
- 5 *Relatie met basisvorming.* Het examenprogramma economie voor de tweede fase bouwt - in het kader van de wens tot het komen van doorlopende leerlijnen - voort op een degelijk programma in de nieuwe basisvorming.
- 6 *Relatie met M&O.* Bedrijfseconomische principes kunnen niet onbesproken blijven in het nieuwe economieprogramma. De commissie zal er daarentegen zorg voor dragen dat het onderscheid tussen M&O en Economie wordt gewaarborgd. In de uitwerking van basale concepten kunnen tal van contexten worden gekozen zodat het vak economie en M&O elkaar kunnen aanvullen.
- 7 *Verhouding havo-vwo.* De commissie wil differentiatie aanbrenge(n) in het examenprogramma naar havo- en vwo-niveau, waarbij het havo-programma als vertrekpunt dient. Voorts wil de commissie onderzoeken of in het aanbieden van programma's een modulaire opbouw mogelijk is waarbij leerlingen de samenstelling van de economielesstof tot op zekere hoogte zelf kunnen bepalen zodat de lesstof beter overeenkomt met hun belangstelling en competenties.
- 8 *Verhouding centraal/schoolexamen.* Alle concepten maken deel uit van het programma voor zowel het centraal als het schoolexamen. Voor het centraal examen zal de commissie voor een aantal concepten tevens een paar contexten formuleren waarin die concepten in ieder geval moeten worden herkend. Voor het schoolexamen formuleert de commissie een lijst met mogelijke contexten, waaruit een school kan kiezen, met dien verstande dat die keuze ook niet voor alle leerlingen binnen één school gelijk hoeft te zijn. Op die manier is het mogelijk om binnen een school het programma te differentiëren naar leerlingen met een uiteenlopend profiel, vakkenpakket of belangstelling.

- 9 *Begrippenlijst.* Een begrippenlijst kan een nuttige functie vervullen als middel om de communicatie tussen examenmakers, methodemakers en docenten te bevorderen. De commissie Teulings II zal zich beperken tot het formuleren van de formele begrippen. Het CBS zou in samenspraak met het veld de operationele begrippen kunnen omschrijven.

Kort samengevat, de commissie Teulings II neemt zich voor om (1) een lijst van concepten op te stellen die het examenprogramma vormgeeft (eerst voor havo, vervolgens voor vwo) waarbij bezien wordt op welke terreinen meer aandacht aan macro-economie gegeven kan worden; (2) voor het centraal examen dienen concepten voor een beperkt aantal contexten te worden begrepen en/of toegepast en daaraan gekoppeld dient er tevens een voorbeeldexamen uitgewerkt te worden (voor havo en vwo) dat aangeeft hoe het programma getoetst kan worden; (3) voor het schoolexamen dient een lijst van keuzecontexten opgesteld te worden die docenten de vrijheid geeft om het lesprogramma aan te passen aan interesses en kwaliteiten van de docent en de leerlingen; en (4) er zal worden onderzocht in hoeverre een modulaire opbouw van het lesprogramma mogelijk is zodat leerlingen het economieprogramma enigszins zelf kunnen inrichten.

Bijlage I

Lijst van reacties

Officiële reacties

Knoben, L.G.W., Dieteren, N. en Blokker, K., *Teulings op examen, Citogroep*, d.d. 10 januari 2003.

LWEO, *Reactie op rapport 'Economie moet je doen'*, d.d. 18 december 2002.

VECON, *Reactie op 'Economie doen, deden we al'*, d.d. 31 januari 2003.

Reacties in de vakbladen en landelijke dagbladen

Blokker, K., 2004, *Examens: van wetgevende naar uitvoerende macht?*. In: Tijdschrift voor Economisch Onderwijs, pag. 49-54.

Boot, A.W.A., 2002, *Economie-onderwijs op de schop*. In: Het Financieel Dagblad, 7 oktober 2002.

Haperen, T. van, 2002, *Economie-onderwijs deugt wel*. In: NRC Handelsblad, 8 oktober 2002.

Heertje, A., en Schöndorff, R., 2002, *Inductief niet zaligmakend*. In: Tijdschrift voor Economisch Onderwijs, pag. 212-215.

Heertje, A., Schöndorff, R., 2003, *Inconsistent economieprogramma*. In: ESB, 27 juni 2003, pag. 301-303.

Kalshoven, F., 2002, *De economie van de kapper en de modernisering van het onderwijs*. In: De Volkskrant, 5 oktober 2002.

Knoben, L., *Lingua economica*. In: Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs

Maas, H., 2002, *Teulings en het centraal schriftelijk*. In: Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs, pag. 208-210.

Welp, E., en Verbree, C., 2003, *Teulings in de les: speltheorie*. In: Tijdschrift voor Economisch Onderwijs, pag. 320-322.

Reacties van de voorzitter:

Teulings, C.N., 2002, *Economie moet je doen*. In: Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs, pag. 311-316.

Teulings, C.N., 2002, *Economie moet je doen*. In: ESB, 4 oktober 2002, pag. 700-702.

Teulings, C.N., 2003, *Economie moet je doen. maar is het micro of macro?*, In: Factor D, zomer 2003, pag. 1-5.

Schriftelijke reacties van:

Het Centraal Bureau voor de Statistiek, d.d. 23 maart 2004.

De Nederlandsche Bank, d.d. 9 maart 2004.

Schriftelijke reacties op uitnodiging van de commissie op het rapport *Economie moet je doen* (de volledige tekst van deze reactie is terug te vinden op www.slo.nl):

Prof. dr. A.L. Bovenberg (Universiteit Tilburg), d.d. 10 mei 2004

Prof. dr. S.J.G. van Wijnbergen (Universiteit van Amsterdam), d.d. 7 juni 2004

Prof. dr. F. van der Ploeg (University of Florence en Universiteit van Amsterdam), d.d. 21 mei 2004.

