

HET ECONOMIE-MAVO-PROJECT

A. L. A. Moret

R. N. J. van Oosten

P. C. J. van der Wel

DE ECONOMISCHE KRINGLOOP IN DISCUSSIE IV

In het kader van het economie-MAVO-project verricht het SLO-team een onderzoek naar de vertaalbaarheid van de economie. Het hanteert daarbij een didactisch model. In dit artikel beschrijven de SLO-medewerkers wat er gebeurt wanneer dit didactisch model wordt losgelaten op de economische kringloop. Zij reageren daarmee op de artikelen van collega Vernooy.

Het SLO-team is het volledig met Vernooy eens, dat de eenvoudige kringloop bij het beginonderwijs in de economie, bijv. in de onderbouw, een onding is. Het team onderschrijft ook van harte zijn stelling dat: "...veronderstellingen, die wij als vereenvoudingen bedoelen, geen nieuwe barrières mogen vormen in het denkproces". Uitgaande van deze stelling meent het SLO-team aan te kunnen geven dat er aan de introductie van het kringloopmodel nog een belangrijke didactische fase vooraf zou dienen te gaan. Hiertoe geeft de volgende bijdrage een aanzet.

Het Motorleerboek

Er is maar weinig kennis die leken **zomaar** kunnen leren. Dit geldt voor grijpbare zaken maar nog in veel sterkere mate voor de ongrijpbare zaken. Het is heel goed mogelijk iemand te leren hoe een motor in elkaar zit. Zelfs iemand die nog nooit onder een motorkap heeft gekeken kan, als het leerboek maar goed genoeg is, de naam, de plaats en de functie van alle schroefjes, nippeltjes en dergelijke van buiten leren. Voorspelbaar is echter wel dat al deze kennis, tenzij ze in het vervolg regelmatig gebruikt zal worden, weer snel vergeten zal worden.

Heel anders ligt dat bij iemand die in zijn vrije tijd al geregeld met auto's heeft zitten prutsen. Zo iemand kent een hoop onderdelen al bij naam, weet uit ervaring waar sommige dingen thuishoren, en waar ze voor dienen. Voor zulke leerlingen is het motorleerboek een open boek. (Tenzij deze persoon om de één of andere reden een weerstand tegen leerboeken heeft natuurlijk). Zulke leerlingen zullen ook veel gemotiveerder aan het werk gaan. Zij *herkennen* de

beschreven onderdelen. Voor hen is de nieuwe kennis nuttig. Zij kunnen de nieuw geleerde woorden gebruiken in gesprekken met andere autoliefhebbers.

De slechte loper

Zoals we in het voorafgaande hebben aangegeven wordt kennis sneller verworven en beter eigen gemaakt naarmate deze kennis beter aansluit op de reeds aanwezige ervaringen. Om nog maar een voorbeeld te gebruiken: het is erg moeilijk om aan iemand die niet weet hoe een schaakbord eruit ziet en nog nooit een schaakstuk heeft gezien uit te leggen hoe de loop van een paard in het schaakspel is. Bij begripsvorming ligt het leren nog veel moeilijker. Iets concreets als de loop van een paard valt aan een leek nog wel uit te leggen. Maar leer deze leek nu eens het *bestaan* van een goede of een slechte loper, of bij voorbeeld een open lijn. Het zijn slechts gedachtenconstructies, maar toch staan ze centraal in de schaaktheorie.

In de gangbare onderwijspraktijk beschouwt men helaas de economische begrippen nog als kennis die geleerd en verwerkt kan worden op eenzelfde wijze als de nippeltjes uit het eerder genoemde motorleerboek. Aan dit *aanleren* van begrippen zijn echter een aantal gevaren verbonden, die niet altijd genoeg worden onderkend.

Verschijnselen

Net zo goed als een slechte loper niet echt bestaat, bestaat bij voorbeeld ook de sector consumptiehuishoudingen niet echt. In het economie-onderwijs hanteren we een hele reeks *niet feitelijke* begrippen. Om er een paar te noemen: markt, geldstroom, volkomen-concurrentie, nut. Deze begrippen beschrijven echter een door leerlingen nog niet waargenomen *werkelijkheid* (eigenlijk is het zo dat men deze *werkelijkheid* pas kan waarnemen met behulp van dat begrip. Je zou zelfs niet eens over *werkelijkheid* moeten spreken, maar daar kunnen we later nog op terugkomen. Leerlingen (leken) hebben een eigen wijze van waarneming en maken gebruik van eigen ordeningen van de door hen waargenomen verschijnselen. Zij wijken hiermee af van datgene wat er in het betreffende vak plaatsvindt. Verwarrend hierbij is dan bovendien dat de leerlingen een aantal van de woorden waarmee economische begrippen worden aangeduid al kennen. Ze worden, zij het zeer diffuus, gebruikt in de leefwereldtaal.

De gangbare praktijk

In de gangbare onderwijspraktijk zien we echter vaak dat de leerlingen vrijwel onmiddellijk door hun docent worden aangesproken vanuit een wetenschappelijk begrippenapparaat. De docent zegt al snel: Dit zijn *de* produktiefactoren, dit zijn *de* sectoren van de economie. De docent doet zijn best de door hem geïntroduceerde begrippen *aan te kleden*. Hij rekent erop dat wanneer hij maar genoeg voorbeelden geeft het abstracte begrip wel *gezien* zal worden. In de eerste fase van het onderwijsleerproces bestaat de taak van de economie-leraar dan voor een groot gedeelte uit het corrigeren van het taalgebruik van de leerlingen. Iedere economie-leraar leert in zijn lespraktijk attent te zijn op afwijkende interpretaties van de geïntroduceerde begrippen. De docent definieert een begrip: bij voorbeeld *Consumptie is...*, en corrigeert vervolgens de leerlingen wanneer ze een afwijkende inhoud aan het nieuwe begrip geven. Op deze wijze leren de leerlingen langzamerhand *verkeerde* interpretaties af. De begrippen krijgen door dressuur het karakter van handelingsvoorschriften. De leerlingen kunnen met deze voorschriften verder komen bij het maken van daarop afgestemde opgaven. Proefwerken en zelfs examens kunnen aldus een positief beeld geven van de bereikte resultaten.

Economie en werkelijkheid

Wanneer u nu denkt dat het zo'n vaart niet loopt, moet u maar eens verder lezen. Vernooy stelt: *Veronderstellingen die wij als vereenvoudigingen bedoelen, mogen geen nieuwe barrière vormen in het denkproces*. Dat zijn wij met hem eens. Maar onze stelling is dat zelfs de eenvoudige kringloop een barrière kan vormen. Dat werken wij leraren ook wel in de hand, bij voorbeeld door over consumenten of zelfs gezinnen te spreken. We maken het zo beeldend dat de leerlingen bij wijze van spreken de patat-eter in de snackbar om de hoek kunnen zien staan. We versterken de suggestie nog door te doen alsof de pijlen concrete geld- en goederenstromen voorstellen. De leerlingen zien bij wijze van spreken de stoet vrachtauto's langs zich heen trekken. Maar wat hebben ze dan geleerd? Niet veel meer dan een kunstje dat verdere voortgang blokkeert. Wie het niet gelooft moet maar eens proberen het volgende probleem aan zijn leerlingen uit te leggen. (We citeren uit de docentenbladen van onze tweede klas eenheid: Wie is Rijk?)

Waarom ondernemers zo rijk zijn: een blokkade

Wie betaalt de afschrijvingen? U heeft zorgvuldig het kringloopmodel uitgelegd met $Y = C + I$. Dat de gezinnen dus alleen de netto toegevoegde waarde ontvangen en daarvan weer ter waarde van C aan goederen en diensten uitgeven enzovoort, enzovoort. Iedereen snapt het. En dan de volgende morgen komt er prompt een slimmert. *Mijnheer? De gezinnen ontvangen toch alleen maar het netto nationaal inkomen..., dus nadat de afschrijvingen er al vanaf zijn getrokken. Maar ze kopen daarvan weer voor een bedrag C aan goederen. En in de verkoopprijs van die goederen hebben de fabrikanten ook weer de afschrijvingskosten opgenomen. Dus de fabrikanten krijgen twee keer de afschrijvingen terug. Hoe zit dat nou?*

Hoe zoudt u dit probleem in de klas oplossen?