

# Ambitie en realiteit in het economie-examen: de invulling (deel 1)

Jeroen Hinloopen (J.Hinloopen@uva.nl)

19 april 2019

Op 18 maart is de nieuwste conceptsyllabus economie vwo 2020 gepubliceerd op examenblad.nl. Tegelijkertijd is er een verantwoording gepubliceerd van de syllabuscommissie en wordt docenten gevraagd om via een online enquête te reageren op de conceptsyllabus. Het is voorzien dat in de zomer de definitieve syllabus economie vwo 2020 zal verschijnen. In dit eerste deel van de bespreking van de conceptsyllabus richt ik me op het mandaat van de syllabuscommissie en op de specifieke aanpassingen in domeinen C, D, en E. In deel 2, dat in de volgende TEO verschijnt, bespreek ik in detail de voorstellen voor de domeinen H en I.

## In het kort

Met de conceptsyllabus is een significante stap gezet maar we zijn er nog niet - de conceptsyllabus moet herijkt worden. Voor die update moeten *grosso modo* vijf dingen gedaan worden:

1. Ga als syllabuscommissie niet op de stoel van de docent zitten – dat is niet de taak van het CvTE en, in het verlengde daarvan, van de syllabuscommissie.
2. Houd de kerngedachte van het examenprogramma in stand: de concept-context benadering – daarvan afscheid nemen zou een stap terug in de tijd zijn.
3. Heroverweeg het gekozen conjunctuurmodel – de wiskundige uitwerking van het IS-MB-GA-model gaat veel verder dan de wens van de veldraadpleging van Grift en Schram: de grafische uitwerking van het IS-LM-model.
4. Heroverweeg het schrappen van elementair boekhouden – dat kost meer dan dat het oplevert.
5. Heroverweeg het opnieuw definiëren van de begrippen rondom welvaart - deze discussie is naar tevredenheid beslecht.

Een invoering van de voorgestelde veranderingen per 2020 lijkt mij niet haalbaar – daarvoor zijn de voorstellen (in welke vorm dan ook aangenomen) te ingrijpend.

## De eerste indruk

Er is veel te zeggen over de conceptsyllabus en de onderliggende verantwoording, over de grondige poging om een macro-economisch conjunctuurmodel in te voeren in domein I, over de verbeterde structuur van, met name, domein I, maar ook over de wat academische en belerende toon richting economiedocenten, over het brede mandaat dat de commissie zichzelf aangemeten heeft, en over de sterke mate waarin de commissie op de stoel van de docent is gaan zitten. Maar de belangrijkste vraag is deze: wordt er met de conceptsyllabus nog wel voldoende recht gedaan aan de kern van het examenprogramma waarbij "...leerlingen de analogie tussen uiteenlopende situaties gaan inzien, bijvoorbeeld dat er vraag en aanbod is op de automarkt, maar dat er ook binnen een huishouden vraag en aanbod is. Of dat een onderneming investeert in kapitaalgoederen om daar later geld mee te verdienen, net zoals een mens op jonge leeftijd door onderwijs te volgen investeert in kennis om daarmee later op de arbeidsmarkt emplooi te vinden...Het gaat er dus om dat leerlingen die *economische kijk* aanleren: leren hoe ze die economische concepten in steeds nieuwe contexten kunnen toepassen." (Teulings II, p. 10). Deze vraag is zo belangrijk omdat de syllabuscommissie vindt dat de concept-context-benadering bij macro-economische onderwerpen problemen kan opleveren: "De centrale filosofie van de Commissie Teulings (2006) was dat leerlingen een beperkt aantal concepten leren die ze vervolgens op uiteenlopende contexten toepassen. De commissie heeft geconstateerd dat dit bij de macro-onderdelen niet altijd zonder problemen gedaan kan worden." (CvTE, 2019, p. 27). Het is de vraag in hoeverre deze constatering juist is, en of het aansluit bij de gewenste inrichting van het schoolvak economie. Want het is niet de bedoeling dat het schoolvak economie een lichte versie wordt van het eerste jaar van de studie economie.

## Aanleiding

In januari 2018 verscheen het rapport "Ambitie en realiteit in het economie examen" van Yolanda Grift en Marc Schram dat geschreven is in opdracht van het College voor Toetsen en Examens (CvTE, 2018). In dat rapport wordt verslag gedaan van een veldraadpleging onder docenten economie

waarbij de volgende vraag centraal stond: “Welke adviezen heeft u als docent om te komen tot een beter werkbaar syllabus voor 2020 met relevante stofkeuzes binnen het huidige examenprogramma?”. Grift en Schram komen tot een aantal heldere aanbevelingen die zij zelf als volgt samenvatten: “Uit de inventarisatie blijkt met name dat het havo-programma als overladen wordt ervaren en dat er over het vwo-programma onvrede is over de modelmatige onderbouwing van domein I over macro-economie.” Deze bevindingen vormen de opmaat voor de herziening van de syllabus voor havo en voor vwo. Ter tafel ligt nu de conceptsyllabus vwo 2020; de conceptsyllabus havo 2020 volgt later dit jaar.

### **De veldraadpleging van Grift en Schram**

In het najaar van 2017 zijn in vijf steden (Amsterdam, Breda, Rotterdam, Utrecht, Zwolle) telkens twee opvolgende bijeenkomsten georganiseerd voor economiedocenten. Tijdens iedere eerste bijeenkomst van een ‘focusgroep’ werd deelnemers gevraagd wat en waarom zij positief vinden aan de huidige syllabus, en wat en waarom ze zouden willen verbeteren. De resultaten van deze inventarisaties dienden als opmaat voor iedere tweede bijeenkomst, waarin onder meer een schriftelijk enquête afgenomen werd onder de aanwezigen over macro-economische modellen in de vwo-syllabus.

Samengevat komen Grift en Schram met hun veldraadpleging tot de volgende conclusies (CvTE, 2018, p. 23 - 24): (i) de Phillipscurve en de NAIRU moeten worden geschrapt, (ii) het IS-LM-model moet worden ingevoerd voor de modelmatige onderbouwing van domein I, waarbij het beheersniveau grafisch moet zijn, (iii), het GA-GV-model moet worden geschrapt als het IS-LM-model wordt ingevoerd, (iv) er moet extra aandacht worden besteed aan verschillende economische scholen (bij domein I) en aan niet-conventioneel monetair beleid, en (v) er moet eventueel aandacht voor globalisering komen. En als het IS-LM-model wordt ingevoerd, dan heeft dat ook gevolgen voor de eindtermen die gaan over begrotingsbeleid, zoals het effect van automatische stabilisatoren, van anti- en procyclisch begrotingsbeleid, van fiscaal beleid, en van monetair beleid (inclusief wisselkoers- en geldhoeveelheidsbeleid). De verkeersvergelijking van Fisher blijft behouden.

### **Revolutie?**

Op het eerste gezicht lijken de aanbevelingen van Grift en Schram bescheiden in hun uitwerking. De aanpassingen in de syllabus in 2017, waarbij de Phillipscurve en de NAIRU zijn opgevoerd, vinden geen genade in de ogen van de economiedocenten (terzijde: in de huidige syllabus zijn de Phillipscurve en de NAIRU alweer geschrapt). Daarnaast wordt voorgesteld om een keuzeonderwerp (een Keynesiaans conjunctuurmodel: het IS-LM-model) op te waarderen tot CE-stof, ten koste van het GA-GV-model, waarbij het IS-LM-model genuanceerd wordt door ook andere economische scholen te behandelen. Dit laatste is belangrijk. Immers: “Het begrijpen van conjunctuurcycli vereist een zekere beperking in aandacht omdat dit gedeelte van de macro-economie een hoge mate van dissensus kent.” (Teulings II, p. 134). Anders gezegd: er is niet één, universeel aanvaard model dat de conjunctuurcyclus verklaart (trouwe lezers van de *American Economic Review* zijn in de editie van april van dit jaar bijvoorbeeld een prachtige, empirische analyse tegengekomen die de conjunctuurbeweging traceert tot micro-economische variaties in de productie van grote ondernemingen; zie Carvalho en Grassi, 2019). Beleidsaanbevelingen die uit een model naar voren komen zijn dan ook altijd conditioneel op het gebruikte model. De bescheidenheid lijkt te worden ondersteund door het gewenste, grafische beheersniveau van het IS-LM-model – een wiskundige formulering kan al gauw de indruk wekken van een onomstotelijke wetmatigheid (zoals we die kennen bij de exacte vakken), zeker voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Tegelijkertijd moeten we ons niet vergissen in de reikwijdte van de voorstellen. Want de behandeling van het IS-LM-model is echt een klus, ook al is het beheersniveau ‘slechts’ grafisch. En als daarmee vervolgens verschillende gevolgen van macro-economisch en monetair beleid doordacht moeten gaan worden, waarbij ook de nuancering van het gebruikte model aan bod moet komen, dan is de uitwerking van de aanbevelingen van Grift en Schram niet bescheiden. Integendeel. Ik verwacht dat genoeg docenten weer terug moeten naar hun schoolboeken (in haar motivatie geeft de syllabuscommissie hiervoor ook een aantal suggesties).

Dat vervolg wordt overigens richtinggevend beïnvloed door een andere, belangrijke conclusie die Grift en Schram optekenen (CvTE, 2018, p. 24): “Uit de bijeenkomsten met docenten is gebleken dat docenten de ambitie van het nieuwe curriculum (“Teulings II”, JH) delen: leerlingen leren met een economische blik naar de wereld te laten kijken. Noch op het vwo noch op het havo willen docenten een of meerdere van de acht domeinen schrappen. Voor leerlingen van beide schooltypen wordt de

volle breedte van de economische wetenschap noodzakelijk geacht.” Dit is zo belangrijk omdat hier de onderwijspraktijk aan het woord is: de docenten die het afgelopen decennium met Teulings II gewerkt hebben. Bij de invoering van het nieuwe programma waren sommige commentaren niet van de lucht. En nu vernemen we eigenlijk voor het eerst wat de ervaring is van het onderwijsveld met het nieuwe programma. Klaarblijkelijk heeft dat programma zich inmiddels in de klas bewezen (dat het nieuwe programma leerlingen een significante kennisvoorsprong geeft voor een vervolgstudie economie is al eerder empirisch aangetoond; zie Grift en Hinloopen, 2016). Wmb noopt dit als zodanig tot terughoudendheid als het gaat om aanpassingen in de fundamentele opzet van het examenprogramma.

### **In bredere context: Teulings II**

De nieuwste conceptsyllabus moet volgens mij worden gewogen binnen de context van de veldraadpleging van Grift en Schram en de basis van het nieuwe examenprogramma: het rapport “The wealth of education” van de Tweede Commissie Teulings (kortweg: “Teulings II”). In weerwil van wat de naam misschien doet vermoeden, is Teulings II het werk van een breed samengestelde commissie geweest waarin expertise en hands-on ervaring was verenigd. Naast drie hoogleraren economie (Coen Teulings, Eric van Damme en Jules Theeuwes), bestond de commissie uit economiedocenten (Loes Broer-Nieuwenhuis en Dorien Doornebos-Klarenbeek), een hbo-docent (Jos Steins), vertegenwoordigers van het CITO (Leon Knob en Kees Blokker), en een vertegenwoordiger van de SLO (Eric Welp). Het secretariaat werd gevoerd door Peter Voorend en Harry van Dalen, met Ingrid Hardebol als contactpersoon vanuit OC&W. De VECON en de LWEO hebben ook input gegeven. Daarbij heeft het tekort aan aandacht voor macro-economie in het rapport van de eerste Commissie Teulings (‘Economie moet je doen’) Teulings II aangezet om daar extra alert op te zijn: “Teulings II heeft een drietal hoogleraren Macro-economie van naam en faam (Bovenberg, Van der Ploeg, en Van Wijnbergen) om advies gevraagd. Hun suggesties hebben een belangrijke rol gespeeld.” (Teulings II, p. 10 - 11). Nog steeds denk ik dat het veld zich gelukkig mag prijzen dat er toen zoveel aandacht, kennis, en kunde bijeen is gebracht om de herziening van het economieprogramma vorm te geven. De tevredenheid onder docenten die Grift en Schram hebben opgetekend over het nieuwe examenprogramma onderstrepen wmb de immer actuele waarde van Teulings II.

### **Mankiw en Dixit**

Sinds de invoering van het nieuwe programma herinnert iedere syllabus aan de bron: “Op basis van ‘Teulings II’ heeft het Ministerie van O.C. en W een examenprogramma geformuleerd met globale eindtermen en een verdeling van de te toetsen stof in het SE en in het CE. In deze syllabus worden de globale eindtermen van het CE-deel van het examenprogramma nader gespecificeerd.” In Teulings II wordt de kern van het nieuwe examenprogramma weer teruggevoerd op het werk van twee economen: “Wie nu, nadat de commissie Teulings I en Teulings II daar vier jaar mee geworsteld hebben het nieuwe programma beziet, moet constateren dat het resultaat kan worden gezien als een bundeling van ideeën van twee belangrijke economen, Gregory Mankiw en Avinash Dixit. Mankiw, hoogleraar economie op Harvard (...) heeft ervoor gepleit om de micro-economie meer centraal te stellen, en om binnen de macro-economie te beginnen met het langetermijnevenwicht, en pas daarna de conjunctuurtheorie te bespreken als kortetermijnafwijkingen van het langetermijngroei-pad. Deze volgorde leidt tot een veel beter begrip. Dit is precies de manier die de commissie Teulings II voor ogen heeft. Dixit, hoogleraar economie op Princeton (...), heeft ervoor gepleit dat economie-onderwijs (...) zou moeten beginnen met speltheorie, waarin individuen zich realiseren dat zij het gedrag van hun omgeving kunnen beïnvloeden en van die mogelijkheid strategisch gebruik kunnen maken.” Deze basis is nog steeds relevant. De commissie die verantwoordelijk is voor de conceptsyllabus verwijst ook weer naar het werk van Mankiw. Strategisch gedrag lijkt een wat ondergeschoven kindje te worden, maar daarover later meer.

### **De kern van het examenprogramma**

Inmiddels zijn we ruim tien jaar verder en is het mijn ervaring dat de kern van het nieuwe programma bij economiedocenten goed tussen de oren zit (niet in de laatste plaats omdat een steeds groter wordende groep economiedocenten niet anders gewend is; menig beginnend economiedocent zat nog op de basisschool toen Teulings II verscheen). Wellicht ten overvloede luidt die kern als volgt: “Het nieuwe programma is erop gericht dat leerlingen de analogie tussen uiteenlopende situaties gaan inzien, bijvoorbeeld dat er vraag en aanbod is op de automarkt, maar dat er ook binnen een

huishouden vraag en aanbod is. Of dat een onderneming investeert in kapitaalgoederen om daar later geld mee te verdienen, net zoals een mens op jonge leeftijd door onderwijs te volgen investeert in kennis om daarmee later op de arbeidsmarkt emplot te vinden.” (Teulings, II, p. 10). De uitwerking van deze kern heeft acht onderscheidende concepten opgeleverd die in gezamenlijkheid de economische kijk aanmeten. Over die concepten wil nog wel eens verwarring ontstaan. Is het ene concept belangrijker dan het andere? In welke volgorde moeten ze behandeld worden? Wat is hun onderlinge verband? Teulings II schrijft daar zelf over: “Deze ordening (van de acht concepten, JH) zegt echter niets over de vraag in welke volgorde de concepten in werkelijkheid moeten worden aangeboden. Het programma laat docenten en methodemakers daar volledig vrij in.” (Teulings II, p. 37). Hoewel er een zekere logische opbouw is in de concepten, zeker in het begin, is er strikt genomen geen sprake van een hiërarchische relatie – het ene concept dient niet als bouwsteen voor het andere concept. Natuurlijk zijn er tal van dwarsverbanden te maken, maar dat gebeurt in de klas – didactiek is een zaak van de docent. Het aantrekkelijke van het programma is dat er een verzameling aan inzichten wordt aangereikt dat leerlingen in staat stelt om verschillende contexten langs dezelfde economische logica te doordenken.

### **Visie syllabuscommissie**

De syllabuscommissie signaleert mogelijke problemen met de concept-context-benadering bij macro-economische onderwerpen: “De centrale filosofie van de Commissie Teulings (2006) was dat leerlingen een beperkt aantal concepten leren die ze vervolgens op uiteenlopende contexten toepassen. De commissie heeft geconstateerd dat dit bij de macro-onderdelen niet altijd zonder problemen gedaan kan worden. Een drietal voorbeelden kan dit verduidelijken.” (CvTE, 2019, p. 27).

Ik denk dat deze fundamenteel andere insteek nadere discussie behoeft. Het stelt immers de centrale gedachte uit Teulings II ter discussie. Voor deze bijdrage is die discussie te omvangrijk. Toch wil ik signaleren dat die discussie economisch inhoudelijk gevoerd kan worden, of meer conceptueel. Die inhoudelijke discussie lijkt mij een stap terug in de tijd. Bijvoorbeeld: de syllabuscommissie voert als eerste het voorbeeld van de multiplier op: “Ten eerste leert het Keynesiaanse kruis dat –bij gegeven rente en inflatie –een hogere vraag van de een leidt tot een nog hogere geaggregeerde vraag en dus een hoger inkomen van de ander via de werking van de multiplier. Dit is een ‘positieve’ terugkoppeling: een hogere vraag lokt meer vraag uit. Dit is geheel anders op microniveau: hogere vraag van de een leidt tot een hogere prijs en dus tot lagere vraag van de ander. Terugkoppelingen zijn dan ‘negatief’” (CvTE, 2019, p. 27). Wat de syllabuscommissie hier zegt over ‘microniveau’ is in zijn algemeenheid simpelweg onjuist. Iedereen met jonge kinderen die het computerspel Fortnite spelen (zoals ondergetekende) zal dit beamen. De waarde van Fortnite voor mijn zoon stijgt met het aantal gebruikers – het is nu eenmaal leuker om het spel te spelen als je vriendjes het ook spelen. De terugkoppeling is hier positief (wat dit netwerkeffect met de prijs doet hangt overigens van meerdere zaken af).

### **Afscheid van Teulings II?**

Nu geef ik direct toe dat er bij ieder voorbeeld wel weer een tegenvoorbeeld te verzinnen is. En dat is precies het punt: als de context-concept-benadering ter discussie wordt gesteld, dan is dat niet het niveau waarop deze discussie gevoerd zou moeten gaan worden. Het gaat om de conceptuele opzet van Teulings II. Is het verstandig om die los te laten ten faveure van een aantal onderwerpen die laten zien dat de aangeleerde economische bril niet overall even scherp de details ontwaart? Ik waag dat te betwijfelen. Nergens is die scherpste perfect – dat is inherent aan een schoolvak (in dit verband merkte ik eerder op: “Ergens moet de lijn getrokken worden rondom de nucleus van het vak, en dat er discussie zal ontstaan over de randen van deze nucleus is voorspelbaar. De een wil meer nuancering over het meten van welvaart, de ander wil meer gedragsaspecten in het programma, en ga zo maar door. Maar in het vo is daar geen ruimte voor. Zo leer je bij natuurkunde de wetten van Newton en pas later, als je natuurkunde studeert, leer je dat het net even wat anders zit.” Hinlopen, 2009). Het is in ieder geval meer discussie waard dan de voorbeelden die de syllabuscommissie nu aandraagt. Want het was (en, bij mijn weten, is) niet de bedoeling dat het schoolvak economie een slap aftreksel gaat worden van het eerste jaar van een studie economie. Integendeel. Voor verreweg de meeste leerlingen betreft het schoolvak economie eindonderwijs. Binnen die context stelde de commissies Teulings zichzelf de vraag wat we die leerlingen nu moeten leren. Daarbij kwamen ze uit op een beperkt aantal fundamentele concepten die leerlingen in steeds wisselende contexten herkennen. Hoe belangrijk sommige onderdelen van het vakgebied economie voor specialisten ook mogen lijken, voor weer andere specialisten zouden weer andere onderwerpen opgenomen moeten worden (ik

noem maar een ander voorbeeld: circulaire economie). Maar daar komen we met z'n allen nooit uit. Ik zou daarom zeer terughoudend zijn om af te wijken van de fundamentele kijk op het schoolvak economie van Teulings II. Mocht die stap toch genomen worden, dan kan ik me niet voorstellen dat dat gedaan zou worden zonder dat daar in het veld uitvoerig over gediscussieerd is.

## Macro economie

Hoe zat het dan ook alweer met macro-economie in Teulings II? Volgens mij zijn ze er glashelder over: "In dit rapport worden drie onderdelen van de macro-economie onderscheiden. Ten eerste de *economie van het publieke belang* ofwel hoe overheidsoptreden behulpzaam kan zijn bij de bestrijding van allerlei vormen van marktfalen, bijvoorbeeld bij collectieve goederen, bij misbruik van monopoliekracht, of bij risicoselectie in verzekeringen. Dit onderdeel is ingebed in de micro-economie, die leert waarom markten falen, en dus hoe de overheid de uitkomst kan verbeteren. Het tweede onderdeel is de *langetermijntwikkeling* in de *Wealth of Nations*. Waarom groeit de economie? Waarom groeit de economie van het ene land sneller dan die van het andere? En waarom blijft de ongelijkheid zo groot? Dit deel is de toepassing van micro-economie op geaggregeerd niveau (...) Het concept Welvaart en Groei is aan dit onderdeel gewijd. Het derde onderdeel van de macro-economie gaat over de *kortetermijnafwijkingen van het langetermijnevenwicht* ofwel de conjunctuurtheorie, waaraan Keynes zo'n belangrijke bijdrage heeft geleverd. Dit komt aan de orde in het concept Goede Tijden, Slechte Tijden." (Teulings II, p. 11).

Ik denk dat de oorsprong van de discussie over macro-economie voor een deel terug te voeren is op de opmerking die daarna volgt: "De wijze waarop dit concept (Goede tijden, slechte tijden, JH) wordt behandeld wijkt echter af van de wijze waarop dat vroeger gebeurde: weg is de multiplier, nieuw is de aandacht voor de rol van loon- en prijsrigiditeit, waardoor over de conjunctuurcyclus vooral de omvang van het bruto nationaal product varieert, en veel minder het prijsniveau." (Teulings II, p. 11). Afscheid nemen van de multiplier is het veld zwaar gebleken.

De oorsprong van de discussie over macro-economie is volgens mij ook gelegen in een andere observatie die uit de veldraadpleging van Grift en Schram naar voren kwam: "Wat tevens opvalt, is dat naar de mening van docenten het ambitieniveau van toetsing in het CE achterblijft bij het ambitieniveau van de syllabus, die een bredere algemeen-economische basis biedt." (CvTE, 2018, p. 13). Ik denk dat de vwo-examens van de afgelopen jaren de macro-economie nog niet helemaal hebben afgetoetst op de manier waarop Teulings II dat voor ogen heeft, en zoals het citaat hierboven dat samenvat. De macro-economie binnen het examenprogramma is zodoende niet echt gaan leven.

Tegelijkertijd kan met recht afgevraagd worden of de huidige syllabus wel recht doet aan macro-economie zoals Teulings II dat voor ogen had. Ik denk dat de syllabuscommissie goed werk heeft verricht door de verrommeling in, vooral, domein I tegen te gaan, en door een aantal macro-economische onderwerpen toe te voegen. De invoering van een modelmatige onderbouwing van de conjunctuuranalyse lijkt mij een mogelijke verrijking, indachtig ook de veldraadpleging van Grift en Schram. Ik vraag me wel af of de syllabuscommissie in haar enthousiasme hier niet te ver in is gegaan. Maar daarover later meer.

## Conceptsyllabus

Na lezing van de conceptsyllabus en de onderliggende verantwoording ben ik enigszins positief gestemd. De commissie heeft haar taak serieus opgevat, en dat is als zodanig winst. Bovendien heeft ze een uitvoerige verantwoording geschreven voor de gemaakte keuzes. Ook dat is te prijzen. Tegelijkertijd denk ik dat de commissie in haar ambitie op onderdelen het doel voorbij geschoten is, en dat daardoor met name de centrale gedachte achter Teulings II geweld aangedaan wordt. Ik denk dat nu een tussenstap gewenst is waarbij de huidige conceptsyllabus op een aantal onderdelen wordt herijkt zodat er een bijgewerkte conceptsyllabus komt die ook weer aan het veld wordt voorgelegd alvorens een definitieve syllabus vastgesteld wordt. Deze veldraadpleging zou bij voorkeur niet door het CvTE gedaan moeten worden, maar bijvoorbeeld door de VECON of de LWEO (om de valkuil van de slager die zijn eigen vlees keurt te vermijden). Want ik denk dat de huidige conceptsyllabus vermijdbare weerstand zal oproepen die de implementatie van de verbeteringen die er weldegelijk in staan, in de weg zal staan.

## Mandaat

Ambitie is te prijzen. En de ambitie van de commissie komt duidelijk naar voren als ze schrijft dat “De commissie heeft geconstateerd dat het huidige programma op een groot aantal onderdelen niet voldoet.” (p. 6). Ik denk dat de commissie hiermee het huidige programma tekort doet, evenals allen die er sinds 2001 aan, en mee hebben gewerkt. Het lijkt erop dat de commissie haar eigen constatering heeft gebruikt om zichzelf een breed mandaat op te leggen. Ze heeft zich niet alleen beperkt tot de punten die uit de veldraadpleging van Griff en Schram naar voren kwamen, ze stelt daarnaast een aantal andere veranderingen voor in andere domeinen dan domein I. Daarbij stelt ze zelfs voor een deel van de CE-stof over te hevelen naar het SE, en neemt ze in de basis afscheid van de concept-context-benadering zoals eerder beschreven. Ik vind het van belang om te markeren dat die veranderingen niet voortkomen uit de veldraadpleging van Griff en Schram, en dat ze sinds de invoering van Teulings II ook geen dominant onderwerp van gesprek geweest zijn.

Het zichzelf breed aangemeten mandaat kan ook gelegen zijn in de overtuiging van de commissie dat ze de waarheid in pacht heeft en het veld veel moet uitleggen over economie. Of dat zo is weet ik niet, maar het is soms wel de teneur van de conceptsyllabus en de bijbehorende verantwoording. Bijvoorbeeld (CvTE, p. 62): “De commissie wil ook voorkomen dat examens wel begrijpend lezen toetsen, maar niet economisch inzicht. Bijvoorbeeld, een vraag kan een lange inleiding hebben over de problemen rondom de Brexit. Als vervolgens de vraag wordt gesteld om uit te leggen waarom de IS-curve dalend is, dan is de Brexit-inleiding overbodig voor het goed beantwoorden van die vraag.” Dat een economietoets niet bedoeld is om begrijpend lezen af te toetsen hoeft geen enkele economiedocent verteld te worden. Dit advies komt mij, eerlijk gezegd, nogal respectloos over.

## Verandercriteria

De syllabuscommissie legt zichzelf vier criteria op waaraan iedere aanpassing moet voldoen. Deze criteria staan in tabel 1.

Tabel 1: De verandercriteria van de syllabuscommissie

Beproeft en vertrouwd	Concepten mogen academisch niet-controversieel zijn en concepten moeten robuust zijn voor alle tijden. Docenten kunnen de herziening goed doceren. De didactische gereedschappen zijn helder.
Economisch begrip	De concepten van de herziening zijn economisch relevant. De concepten in de herziening sluiten aan bij de economische werkelijkheid. Het begrip van het macro-economisch beleid wordt sterker. Het kritisch denkvermogen neemt toe. Begrip van de geschiedenis van het economisch denken en de economische geschiedenis wordt groter.
Samenhang	De herziening wil de samenhang in het examenprogramma vergroten door expliciete links te leggen met de andere domeinen en de samenhang binnen domeinen H en I te versterken
Vaardigheden	Vaardigheden van leerlingen verbeteren door een meer analytische en modelmatige aanpak

De oorsprong van deze criteria ken ik niet. Maar het is te prijzen dat de syllabuscommissie haar werkwijze op deze manier verantwoordt. Tegelijkertijd kennen deze criteria minimaal drie aandachtspunten waarvan de eerste de gemakkelijkste is om te verhelpen: het gebruik van het woord ‘concept’. Ik denk dat het veld een directe dienst bewezen wordt als dat wordt gebruikt op de manier zoals dat sinds 2005 bij de introductie van Teulings II gedaan wordt. Zoals het nu door de syllabuscommissie wordt gebruikt (niet alleen in de criteria overigens, maar in de gehele verantwoording, bijvoorbeeld: “De commissie ziet de conjunctuurklok daarom niet als een concept.”(CvTE, 2019, p. 28) ontstaat er vermijdbare verwarring.

### Aanbeveling 1

Gebruik in de verantwoording voor de conceptsyllabus het woord ‘concept’ op de manier zoals dat wordt gedaan sinds de invoering van Teulings II in 2005.

## Stoel van de docent

Het tweede aandachtspunt is serieuzer van aard en manifesteert zich in de eerste drie criteria: de nadrukkelijke didactische insteek. Sterker, de verantwoording van de conceptsyllabus staat bol van didactische overwegingen, tot aan aanwijzingen voor methodemakers aan toe (daar is zelfs een heel hoofdstuk aan gewijd). Zo schrijft de syllabuscommissie in haar verantwoording (CvTE, 2019, p. 6): “De commissie wil bovendien veel explicieter maken welke economische mechanismen achter de economische concepten schuilgaan, vooral bij de macro-economische analyses. Daardoor ontstaat duidelijkheid over de wijze waarop concepten gedoceerd en geëxamineerd gaan worden en krijgen leerlingen, docenten en toetsenmakers meer houvast.” Hoe goed bedoeld ook, dit is niet de manier waarop het onderwijs in Nederland georganiseerd is. Een syllabuscommissie gaat niet over didactiek. Zoals de commissie Dijsselbloem schreef: “...volgens de commissie (Dijsselbloem, JH) zou de overheid over de onderwijsinhoud moeten gaan en daarop sturen in de vorm van het kerncurriculum, examens en toezicht; de scholen zouden moeten gaan over de inrichting van het onderwijs, het pedagogisch-didactisch klimaat.” ([www.parlement.com](http://www.parlement.com)). Het onderwijs in Nederland is ook zo geregeld: de Wetgever gaat over de grote lijnen van de inhoud van het onderwijs (zoals een syllabus) maar gaat daarbij niet op de stoel van de docent zitten. Het primaat van de didactiek ligt bij de docent, niet bij een syllabuscommissie. Nu is de neiging van een commissie die zich buigt over de eindtermen van een schoolvak om zich ook met didactiek te bemoeien er een van alle tijden. Zo was de Commissie Teulings I op de stoel van de docent gaan zitten door een lans te breken voor probleemgestuurd onderwijs. Terecht liep het veld daar tegen te hoop. Teulings II keerde dan ook schielings op haar schreden terug en erkende dat: “...didactiek een keuze is van het onderwijsveld. Kortom, 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.” (Teulings II, p. 21 – 22). Samengevat: “De commissie formuleert slechts het examenprogramma, de wijze van doceren is de verantwoordelijkheid van docenten en methodeschrijvers.” (Teulings II, p. 10). De vrijheid van didactiek is een groot goed. Daar zou een syllabuscommissie niet in moeten willen treden.

## Gedeeltelijke didactische toets

Een insteek vanuit didactische overwegingen waarbij *een deel* van een syllabus wordt herzien levert bovendien een ander probleem op: waarom zouden de veranderingen in de conceptsyllabus wel aan die didactische criteria moeten voldoen, en de rest van de syllabus niet? Waarom de concept-context benadering wel verlaten bij macro-economische onderwerpen, maar niet bij micro-economische onderwerpen? Ik heb in ieder geval niet kunnen achterhalen of de syllabuscommissie het gehele programma volgens haar eigen criteria beoordeeld heeft.

## Selectieve samenhang concepten

Deze ongewenste implicatie, waarbij een verzameling van (didactische) criteria op slechts een deel van het gehele examenprogramma wordt toegepast, heeft nog een andere ongewenste implicatie: de selectieve benoeming van de samenhang tussen de concepten. De syllabuscommissie benoemt dit expliciet in haar derde criterium en stelt: “Verder meent de commissie dat de samenhang in het economieprogramma op talloze plekken kan worden versterkt. Daartoe geeft dit verantwoordingsdocument expliciete verwijzingen naar nieuwe concepten in domeinen H en I gelinkt kunnen worden aan concepten uit de andere domeinen van de syllabus.” (CvTE, 2019, p. 12). Dit is vanwege drie redenen ongewenst. Ten eerste: hier gaat een syllabuscommissie niet over. Werken met de talrijke dwarsverbanden (transfers) tussen de verschillende concepten om steeds wisselende contexten te duiden, is de kern van het didactische proces. Het is ook de kerngedachte achter Teulings II. Maar dat gebeurt in de klas, niet in de syllabus. Juist hier kan het verschil tussen havo en vwo worden aangezet, tussen de nabije en verre transfer, tussen de behandeling van een context vanuit één of vanuit meerdere concepten (eerder ben ik hier in meer detail op ingegaan; zie Hinlopen, 2010).

Ten tweede wekt dit de suggestie dat de door de syllabuscommissie benoemde verbanden tussen de concepten, de enige verre transfers zijn die gekend moeten worden. Maar er zijn veel meer transfers tussen de verschillende concepten, en die hangen ook weer van de context af. Dit is juist de kracht van de concept-context benadering i.c.m. de vrijheid van didactiek van de docent.

Ten derde, er zijn vanzelfsprekend ook allerlei transfers tussen andere concepten onderling, anders dan H en I. Maar die worden door de syllabuscommissie niet benoemd. Moeten die transfers niet gemaakt kunnen worden? Of moet daar dan weer wel teruggesproken worden op de didactische vrijheid van de concept-context benadering? En wat nu als een context vanuit, zeg, concept F en concept I benaderd kan worden, zoals het stabiliteitspact? Welke transfers moeten leerlingen dan kennen? De door de syllabuscommissie benoemde transfers mbt domein I wel, en de niet benoemde transfers voor domein F niet? En zo verder. Kortom, de syllabuscommissie zou zich niet op dit hellend vlak moeten willen begeven.

### **De klas is het domein van de docent**

Nogmaals, de inkleuring van de concept-context benadering door inkijkjes te geven in nabije en verre transfers tussen de concepten is het domein van de docent, niet van de syllabuscommissie. Algemeener gesteld: wat er precies in de klas gebeurt weet de syllabuscommissie niet. En dat moet ze ook niet willen weten. Er wordt bijvoorbeeld allerlei lesmateriaal gebruikt, 'goed' en 'fout', mooi en lelijk, uitgebreid en beknopt, papier en digitaal, noem maar op. Dat is nu eenmaal onvermijdelijk (en wenselijk!) aan de manier waarop het onderwijs in Nederland is georganiseerd. De syllabuscommissie lijkt de inrichting en uitvoering van het schoolvak economie als een centraal geleide activiteit te zien. Het is de paradox van de syllabuscommissie dat ze zich met macro-economische domeinen bezighoudt en daarbij docenten wil micro managen. Ik denk dat het veld een grote dienst bewezen wordt als iedere speler zich rolvast betoont. Kortom:

#### **Aanbeveling 2**

Ga als syllabuscommissie niet op de stoel van de docent zitten - motiveer de gemaakte keuzes in de syllabus niet vanuit didactische overwegingen en laat de benoeming van mogelijke dwarsverbanden tussen concepten achterwege.

### **Positie CvTE**

Ook het CvTE zou meer rolvast kunnen zijn. Eerlijk gezegd vind ik het ingewikkeld dat het CvTE de verantwoording van de syllabuscommissie heeft gepubliceerd, en dat er filmpjes op de site van het CvTE te vinden zijn waarin de conceptsyllabus wordt toegelicht, inclusief de te gebruiken didactiek. Hoe goed bedoeld ook, welbeschouwd staat de overheid hier een bepaalde didactiek voor - Kamerleden zouden de Minister van Onderwijs hier Kamervragen over kunnen stellen (we kunnen ons allemaal de vragen over Staatsdidactiek wel voorstellen). Het CvTE zou zich niet moeten inlaten met didactiek – het primaat voor het pedagogisch-didactisch klimaat ligt bij de scholen, niet bij de Wetgever. Mocht de syllabuscommissie behoefte hebben aan een nadere didactische duiding, dan moeten ze daar andere kanalen voor vinden dan de CvTE, en zich daarbij niet afficheren als syllabuscommissie. Filmpjes met didactische aanwijzingen horen eigenlijk niet op de site van het CvTE staan.

#### **Aanbeveling 3**

Het CvTE zou meer rolvast moeten zijn, en zich moeten onthouden van het geven van impliciete en expliciete didactische aanwijzingen.

### **Evenwicht**

Het derde aandachtspunt van de criteria die de syllabuscommissie zichzelf heeft opgelegd, is dat aanpassingen en/of aanvullingen er niet door worden begrensd in relatie tot het bestaande examenprogramma: zorgen de voorgestelde veranderingen en/of aanvullingen voor een evenwichtige concept-opbouw, voor een evenwichtige verdeling van de examenstof over de concepten heen, voor een evenwichtige afspiegeling van het vakgebied economie, voor een syllabus die in evenwicht is met Teulings II, en zo verder. Deze onbegrensdeheid kan tot merkwaardige voorstellen leiden. Zo kunnen we bijvoorbeeld in de conceptsyllabus lezen dat een politiek-economische discussie over herverdelingsvraagstukken tot de examenstof moet gaan behoren. Een discussie in de klas kortom als onderdeel van het CE. Ik vraag me echt af hoe dat centraal afgetoetst moet gaan worden (in het tweede deel van mijn bespreking, wat in de volgende TEO zal verschijnen, kom ik in detail terug op



de voorstellen voor domein H en I). Een evenwichtige herziening van de syllabus lijkt mij van groot belang om gewenste veranderingen effectief doorgevoerd te krijgen.

### Verdeling van examenstof over concepten

Wie de syllabus ter hand neemt ontkomt niet aan de scheve verdeling van de lesstof over de verschillende concepten: domein D (kleine drie pagina's), domein E (anderhalve pagina), domein F (ruim een pagina), domein G (anderhalve pagina), domein H (vier pagina's), en domein I (vijf pagina's). Dit staat in schril contrast met de opbouw van de verschillende concepten in Teulings II, waarbij . Tezamen omvatten domeinen H en I in de conceptsyllabus meer pagina's dan de overige CE-domeinen bij elkaar.

Tabel 2: Relatieve zwaarte van de zes CE-concepten uit het examenprogramma

Concept	Teulings II		Huidige syllabus		Conceptsyllabus	
	Pagina's	Gewicht	Pagina's	Gewicht	Pagina's	Gewicht
Markt	18	21%	3	26%	3	19%
ruilen over de tijd	11	13%	1,5	13%	1,5	9%
samenwerken en onderhandelen	12	14%	1	9%	1	6%
risico en informatie	14	16%	1,5	13%	1,5	9%
welvaart en economische groei	15	17%	2,5	22%	4	25%
goede tijden, slechte tijden	17	20%	2	17%	5	31%

Tabel 2 roept bij mij de vraag op of de domeinverdeling zoals die wordt voorgesteld in de conceptsyllabus wel in evenwicht is, temeer het grootste domein in omvang (domein I) ook het meest controversiële is, zoals eerder aangehaald: "Het begrijpen van conjunctuurcycli vereist een zekere beperking in aandacht omdat dit gedeelte van de macro-economie een hoge mate van dissensus kent." (Teulings II, p. 134). En sla het artikel van Vasco Carvalho en Basile Grassi in de april editie van dit jaar van de *American Economic Review* er nog maar eens op na voor een heel andere verklaring van de conjunctuurcyclus dan een macro-economisch conjunctuurmodel. Ik herhaal dit omdat het een belangrijk punt is: ook het IS-MB-GA-model blijft een theoretisch construct met een zwakke empirische onderbouwing die geen universeel geaccepteerde verklaring geeft voor de economische conjunctuur.

De scheve verdeling van de examenstof over de verschillende concepten in de conceptsyllabus is voor mij de opmaat voor een simpele beslissingsregel: de herhaalde-spelen-test.

### De HS-test

"De supermarkt die een prijzenslag met zijn naaste concurrenten begint, weet dat hij morgen al een reactie kan verwachten van zijn concurrenten. Op zo'n moment is een belangrijke vraag of de prijzenslag wel een verstandige marketingstrategie is. Kan de supermarkt niet beter stilzwijgend samenwerken en zichzelf niet verlagen tot de stap van een prijzenoorlog? Een van de mechanismen die samenwerking (of samenspanning) kan bevorderen, is het besef dat het spel vandaag niet eindigt maar morgen of overmorgen zich herhaalt. Voor de kortzichtigen die de toekomst niet laten meewegen in hun beslissingen, bestaan er nauwelijks dilemma's: zij gaan eenvoudig voor de optie die vandaag de meeste winst oplevert; dat zet menige samenwerkingsrelatie onder druk. De schaduw van de toekomst heeft echter een sterke invloed op samenwerking. Zelfs de gevangene in het traditionele gevangenedilemma zal in zijn overwegingen mee moeten nemen dat het verlinken van een medegevangene gevolgen kan hebben voor zijn toekomst, als hij vrijkomt en de dreiging van een aanslag reëel is." (Teulings II, p. 92). Op deze manier begint de beschrijving van domein F (Samenwerken en Onderhandelen) in Teulings II voor vwo. De herhaling van eenmalige spelen is het dominante thema van die beschrijving. Op havo worden herhaalde spelen niet behandeld, op vwo wel. Herhalen van spelen komt in tal van contexten terug. Een leerling hoeft maar te bedenken dat de interactie met je burens echt anders dan met de mensen die op de camping naast je staan, en het idee van het kijken met een economische bril komt tot leven. Maar het bijzondere is dit: herhaalde spelen zijn geen onderdeel van de syllabus, hoewel het wel voorgeschreven staat in Teulings II. In de conceptsyllabus zijn ze ook niet opgenomen.

Ik heb niet kunnen achterhalen in welke syllabus de herhaalde spelen voor vwo gesneuveld zijn. Los daarvan is herhaling van spelen van groot belang. Je hoeft de krant maar open te slaan en te lezen over de miljardenboetes die de EU uitdeelt voor overtreding van het kartelverbod om een voor leerlingen herkenbare situatie te vinden voor een discussie in de klas (kartels zijn een voorbeeld van het herhalen van het gevangenedilemma). Maar ook het stabiliteitspact, dat in de conceptsyllabus gepromoveerd is van verplichte context tot expliciete examenstof, kan (en moet) ook begrepen worden als een strategisch spel. Met het niet opnemen van herhaalde spelen in de syllabus wordt Teulings II geweld aangedaan. Het idee dat Teulings II ook stoelt op het werk van Dixit verdwijnt hiermee verder de achtergrond (nog even los van het feit dat verschil tussen havo en vwo in domein F erg klein is geworden). Hier komt nog bij dat juist het herhalen van spelen eenvoudig kan worden nagebootst met klaslokaalexperimenten. Eerlijk gezegd kan ik geen enkele reden verzinnen waarom herhaalde spelen uit het vwo-programma gehaald zijn. Ik kom dan ook op twee aanbevelingen.

#### **Aanbeveling 4**

Neem herhaalde spelen weer op in domein F van de syllabus economie vwo.

Mocht de herhaling van spelen het toch niet halen (nogmaals, ik zou niet kunnen bedenken waarom dat zo zou moeten zijn), dan zou bij andere toevoeging wel telkens de vraag gesteld moeten worden of die toevoeging dan belangrijker is dan herhaalde spelen. De HS-test kortom:

#### **Aanbeveling 5**

Bepaal voor iedere toevoeging aan het programma of het van groter belang is dan herhaalde spelen.

In deel 2 van mijn bespreking van de conceptsyllabus, die zal verschijnen in de volgende TEO, zal ik de HS-test gebruiken om de toevoegingen van nieuwe onderwerpen in domein H en I te beoordelen.

### **Internationale handel en handelsbeleid**

Het begrijpen van internationale handel obv comparatieve voordelen is een schoolvoorbeeld van het kijken met de economische bril: "Natuurlijk kunnen de principes van ruil niet alleen binnen de context van het gezin worden uitgelegd. Het is van oudsher het domein van internationale handel. De econoom David Ricardo (1772 – 1823) was een van de eersten die dit expliciet maakte en verduidelijkte hoe twee landen ondanks het feit dat een van de landen een absoluut voordeel had in het produceren van goederen, er toch wederzijds profijtelijke handel kon ontstaan zolang beide landen maar handelen volgens hun comparatieve voordelen." (Teulings II, p. 54). De syllabuscommissie merkt op: "Het is voor de commissie onduidelijk waarom internationale handel, vrijhandel en protectionisme zijn opgenomen in domein H...De commissie stelt voor om H3.6 te verplaatsen naar domein C (ruil), waar het naar het oordeel van de commissie het meest logisch is en het beste tot zijn recht komt. Immers, handel vindt plaats op basis van specialisatie en comparatieve voordelen, concepten die in domein C staan." (CvTE, 2019, p. 48 – 49).

### **Verschuiving lesstof van CE naar SE**

Op zichzelf heeft de syllabuscommissie hier een punt, maar de verschuiving is minder onschuldig dan het lijkt. De syllabuscommissie stelt: "De commissie denkt hiermee klein onderhoud te hebben verricht dat de samenhang en logische indeling van concepten ten goede komt." (CvTE, 2019, p. 49). Wat de syllabuscommissie zich hier niet lijkt te realiseren, is dat ze een verschuiving van lesstof voorstelt van het CE naar het SE. Dat is geen klein onderhoud, meer een fundamentele keuze. Die keuze kan natuurlijk gemaakt worden, maar een discussie die deze (vooralsnog impliciete) verschuiving markeert, lijkt mij gewenst. Want zoals we allemaal geleerd hebben op de opleiding kent het leerstuk van de internationale economie twee componenten: een reële component (goederenstromen) en een monetaire component (geldstromen). Tot op zekere hoogte is dit vergelijkbaar met het bestaan van een reële en van een monetaire economische kringloop. De syllabuscommissie stelt nu voor om de twee componenten van internationale economie op te splitsen: het reële deel wordt ondergebracht in het SE, de monetaire component is onderdeel van het CE. Het lijkt mij belangrijk dat het veld zich deze voorgestelde verdeling over CE en SE realiseert, en dat ze zich erover uitsprekt (wat iets anders is dan de vragen die over internationale economie worden gesteld in de online enquête van de CvTE nav de conceptsyllabus). Want er spelen hier meer zaken dan misschien op het eerste zicht wordt bedacht.

## Extra verklaringen internationale handel

De syllabuscommissie stelt voor om de verklaring voor reële handel obv comparatieve voordelen uit te breiden met twee andere verklaringen: factorbeschikbaarheid, en 'liefde voor variëteit' icm met schaalvoordelen en transportkosten. Daarnaast zou handelsbeleid in meer detail besproken moeten worden (inclusief vrijhandelsverdragen, (anti)dumping, en het steunen van beginnende industrieën), en wordt aangeraden aandacht te besteden aan het globaliseringstrilemma van Dani Rodrik waarbij overheden (economieën) ten hoogste twee van drie 'doelen' kunnen nastreven: globalisering, democratie, en nationale soevereiniteit.

Vooropgesteld: voor deze voorstellen is zeker een lans te breken. Er bestaat grote consensus onder economen over de theorie van de internationale economie, en de empirische onderbouwing van die theorie is sterk. We begrijpen heel goed wat tarieven voor gevolgen hebben, waarom we welke handelsstromen observeren, en handelsoorlogen zijn heel goed uit te leggen in de klas. Bovendien zijn deze mechanismen goed uit te leggen binnen de concept-context benadering van het examenprogramma. Niet voor niets komt internationale handel in meerdere keuzeonderwerpen terug. Indien gewenst kunnen docenten er hun hart aan ophalen (terzijde: het globaliseringstrilemma van Dani Rodrik zou ik dan weer niet voorschrijven; daarvoor is het simpelweg van te recente datum – het moet zich nog bewijzen als onderdeel van de canon economie; een mooi keuzeonderwerp lijkt mij voldoende).

## Concept ruil en internationale handel

Toch werpt het voorstel van de syllabuscommissie minimaal drie vragen op: een inhoudelijke vraag, een vraag over rolvastheid, en een invoeringsvraag. De inhoudelijke vraag ligt voor de hand: zijn de onderdelen van de (reële) internationale economie die de syllabuscommissie wil opvoeren in het concept ruil wel in evenwicht met de andere onderdelen van dat concept? Is het inderdaad zo dat een leerling moet weten van drie verschillende verklaringen van internationale handel alvorens aan de slag te kunnen gaan met de andere concepten? Ik waag dat te betwijfelen. Een gerelateerde vraag is deze: is het logisch om over handelsverdragen en 'liefde voor variëteit' (waarbij de vraag van een groep consumenten met heterogene productvoorkeuren stijgt door productdifferentiatie) te beginnen bij de behandeling van het concept ruil, als leerlingen net begonnen zijn aan het schoolvak economie? Dat lijkt mij ingewikkeld. Een docent kan er natuurlijk voor kiezen om die onderdelen van het concept ruil later te behandelen. Maar dat komt mij gekunsteld over. Een alternatieve oplossing voor een eventuele uitbreiding van de leer van de internationale economie (zoals gezegd: een klaarblijkelijke wens van de syllabuscommissie waar wat voor te zeggen is), is om dat in domein H te doen. Dat zou mijn voorkeur hebben, omdat dan de monetaire en de reële component bij elkaar worden gehouden, en omdat leerlingen dan voldoende kennis hebben de verschillende verklaringen voor (reële) handelsstromen aan te kunnen. Dat laat onverlet dat een kijkje met de economische bril naar internationale handelsstromen vanuit comparatief voordeel natuurlijk altijd gedaan kan worden bij de behandeling van het concept ruil (zoals dat in het huidige examenprogramma het geval is).

<b>Aanbeveling 6</b>
----------------------

Behoud comparatief voordeel als onderdeel van domein C, en neem de reële en monetaire component van internationale handel en handelsbeleid op in domein H.
--

## Stoel van de docent – deel 2

Er speelt hier ook een conceptuele vraag: moet een syllabuscommissie zich wel willen uitspreken over het SE? Terecht stelt de syllabuscommissie dat hier de SLO aan zet is. Los daarvan is een andere observatie hier op z'n plaats. Hoewel er geen strikte hiërarchie bestaat tussen de verschillende concepten (indachtig ook wat Teulings II hier over zegt, zoals hierboven aangehaald), zijn de concepten schaarste en ruil dusdanig fundamenteel dat ze als bekend verondersteld moeten en kunnen worden bij de behandeling van alle andere concepten. Vandaar dat ze als concept overgeheveld zijn naar het SE. Het is moeilijk voor te stellen dat een leergang niet begint met de behandeling van deze twee concepten. Maar je kunt je met recht afvragen of dat ook geldt voor de drie verschillende verklaringen van de internationale handel, voor handelsbeleid, en voor het globaliseringstrilemma van Dani Rodrik.

En dan de vraag over timing. Als de SLO nog een uitwerking moet gaan maken, en als docenten die daarna nog tot zich moeten nemen, dan lijkt me dat invoering per 2020 simpelweg niet kan. Dit is een van de redenen om de conceptsyllabus niet per 2020 in te voeren. Ik kom daar later nog op terug.

### Elementair boekhouden

Het examenprogramma voorziet erin dat leerlingen de basis leren van elementair boekhouden. Dit wordt opgevoerd bij domein E (concept 'ruilen over de tijd'). Daar zijn goede redenen voor: "Een analyse van de verschillende 'seizoenen' van het leven begint met het onderscheid tussen *voorraden* en *stromen*. Besparingen, consumptie en inkomen vertegenwoordigen een stroom, grootheden die per tijdseenheid worden gemeten. Stromen brengen veranderingen in voorraden, grootheden die op een moment in de tijd worden gemeten. Besparingen leiden tot vermogensvorming en wie meer consumeert dan hij of zij verdient maakt schulden." (Teulings II, p. 80). Het onderscheid tussen voorraad- en stroomgrootheden is essentieel voor een goed begrip van het concept 'ruilen over de tijd'. Daarnaast biedt het een kijk met de economische bril naar verschillende contexten: "Ruilen over de tijd gebeurt niet alleen door burgers, maar vooral door bedrijven. In essentie is er geen verschil in bovenstaande verhalen over 'de levensloop' en het 'ruilen over de tijd' door bedrijven. Eigenaars stoppen geld in een onderneming (*eigen vermogen*) en lenen geld (*vreemd vermogen*) om een bedrijfsactiviteit te verrichten en daarmee een hoger rendement op dit geïnvesteerde vermogen te behalen dan de rentestand op de kapitaalmarkt. Ook bedrijven maken een balans waarop traditioneel aan de rechterzijde de financieringsbron staat vermeld en aan de linkerkant de bestemming van het geïnvesteerde kapitaal. (...) Alle bedrijven maken, naast de balans, een resultatenrekening, waar de periodieke winst of verlies kan worden afgelezen en de wijze waarop die tot stand is gekomen. De resultatenrekening toont dus systematisch de stroom opbrengsten en kosten die het gevolg zijn van de productieactiviteiten van het bedrijf." (Teulings II, p. 81).

De syllabuscommissie stelt voor om de balans- en resultatenrekening (artikel E2.2) te schrappen: "De commissie kent een hogere prioriteit toe aan de andere (nieuwe) onderwerpen en wil het programma niet onnodig belasten. De commissie wil dubbelingen met het vak bedrijfseconomie vermijden. Bovendien zou naar opvatting van de commissie elementaire kennis van balansen en resultatenrekeningen al onderwezen en getoetst moeten worden in de onderbouw." (CvTE, 2019, p. 48).

Hier is veel tegenin te brengen. Ten eerste vind ik geen van deze drie redenen overtuigen, ook in gezamenlijkheid niet. Dat de commissie 'een hogere prioriteit toekent aan de andere (nieuwe) onderwerpen' vind ik een opmerkelijke leidraad. Waar komt deze prioritering vandaan? Elementair boekhouden is de afgelopen tien jaar geen onderwerp van discussie geweest (terzijde: het is ook niet strijdig met de criteria die de syllabuscommissie zichzelf heeft opgelegd; dat komt ook omdat die criteria geen begrenzing herbergen). Het tweede argument, dat de syllabuscommissie het programma niet onnodig wilt belasten, vind ik een gelegenheidsargument (volgens de eigen inschatting van de syllabuscommissie kost de behandeling van de balans- en resultatenrekening drie lessen – op een programma van drie jaar). Waarom elementair boekhouden schrappen en een politiek-economische discussie over herverdeling van inkomen wel opnemen in het examenprogramma, zoals de syllabuscommissie voorstelt in artikel H4.5? Ik denk dat elementair boekhouden gemakkelijk door de HS-test komt (en artikel H4.5 niet – maar daarover meer in deel 2 van mijn bespreking van de conceptsyllabus). Het derde argument van de syllabuscommissie betreft de overlap met bedrijfseconomie. Ook dit vind ik geen hout snijden. Elementair boekhouden is een essentieel onderdeel van het concept 'ruilen over de tijd'. Het is daarmee een onderdeel van de *integrale kijk* op het schoolvak economie. Dat er bij de invulling van die kijk mogelijk wat overlap is met andere vakken is helemaal niet erg. Integendeel. Het geeft het schoolvak economie een stevige inbedding als maatschappijvak. Bovendien is economie daar niet uniek in (denk aan, zeg, biologie en scheikunde). Het vierde argument is misschien nog wel het meest problematisch – de commissie schrapt elementair boekhouden uit het examenprogramma omdat dit voorkennis is die in de onderbouw is opgedaan. Voor de goede orde: boekhouden is geen verplicht schoolvak in de onderbouw.

Waar het in de kern om gaat, is dat elementair boekhouden zoals dat is opgenomen in het examenprogramma niet zomaar uit de lucht is komen vallen. Het is onderdeel van het concept 'ruilen over de tijd' en helpt leerlingen om te kijken met de economische bril. Het verwijderen van elementair boekhouden komt op mij over als het afzetten van de economische bril.

Daarnaast denk ik dat de syllabuscommissie met het verwijderen van elementair boekhouden zichzelf (en daarmee het gehele veld) in de voet schiet. Terecht zet de syllabuscommissie de relatie tussen domein E en G ('risico en informatie') wat aan door te wijzen op de prijs van het dragen van risico als onderdeel van de rente. Juist het idee van risico dragen irt het type kapitaal dat verschaft wordt, kan tot leven komen als leerlingen het verschil van vreemd en eigen vermogen begrijpen, en verschillende vermogenstitels kunnen onderscheiden zoals aandelen, bedrijfsobligaties en staatsobligaties. En juist die laatste vermogenstitel speelt weer zo'n belangrijke rol in het door de syllabuscommissie zoveel verder ingevulde domeinen H en I. Kortom, elementair boekhouden brengt evenwicht aan in het examenprogramma - het schrappen van dit artikel kost veel meer dan dat het oplevert.

<b>Aanbeveling 7</b>
----------------------

Heroverweeg het schrappen van artikel E2.2.
---

## Timing

Dit alles overziende lijkt mij een invoering van een nieuwe conceptsyllabus per 2020 niet haalbaar. Zelfs al zou de huidige conceptsyllabus onverkort worden ingevoerd - wat mij niet verstandig lijkt - dan resteert er simpelweg te weinig tijd voor een ordentelijke invoering. De voorstellen van de syllabuscommissie strekken zich verder uit dan alleen domein H en I. Zo moet er voor de voorstellen omtrent de reële component van de internationale handel volgens de syllabuscommissie nog eerst een uitwerking komen door de SLO. Maar dat betreft wel stof in domein C, een onderwerp waar veel docenten in september 2020 mee aan de slag zullen gaan. Vóór die tijd moet de uitwerking van de SLO er liggen, en moeten docenten hun lesmateriaal daar weer op hebben aangepast. Daarnaast moeten de veel grotere veranderingen in domein H en I per september 2010 bij alle docenten gekend zijn – immers, het hele idee achter de context-concept benadering is dat er gedurende een hele leergang transfers worden gemaakt. Om dat te kunnen doen moeten docenten te allen tijden alle concepten paraat hebben.

Maar ik denk niet dat de conceptsyllabus zoals die er nu ligt onverkort ingevoerd moet gaan worden. De conceptsyllabus moet herijkt worden door het veld. Pas nadat die update uitgevoerd is, is er zich op een werkbare syllabus die recht blijft doen aan de fundamentele opzet van het examenprogramma. Zou deze updaterronde gemaakt worden, dan is invoering per 2020 al helemaal niet aan de orde.

## Kortom

Met de conceptsyllabus is een significante stap gezet. Maar ik denk dat we er nog niet zijn - de conceptsyllabus zou nog één keer herijkt worden, en de conceptsyllabus die dat oplevert moet ook weer aan het veld voorgelegd worden. Pas daarna lijkt me dat er zicht komt op een definitieve syllabus die jaren mee kan – voor een bestendige toekomst zijn de voorgestelde veranderingen in de huidige versie van de conceptsyllabus simpelweg te ingrijpend. Daarbij is er een aantal opletpunten.

Ten eerste, ga als syllabuscommissie niet op de stoel van de docent zitten - dat is niet de taak van het CvTE (en, in het verlengde daarvan, van de commissie die de conceptsyllabus concipieert). Motiveer de gemaakte keuzes ahv inhoudelijke overwegingen, in lijn met Teulings II en de veldraadpleging van Grift en Schram, en onthoud je van didactische overwegingen en verwijzingen (zoals de manier waarop onderwerpen gedoceerd zouden moeten worden, en de mogelijke dwarsverbanden tussen de verschillende concepten). Dit impliceert een herijking van de generieke motivatie achter de veranderingen in de conceptsyllabus.

Ten tweede, zet een stapje achteruit en bedenk of de conceptsyllabus wel recht doet aan Teulings II, en of het in het verlengde ligt van de veldraadpleging van Grift en Schram. Ik denk dat de discrepantie tussen de conceptsyllabus en Teulings II nu te groot is. Om die afstand te overbruggen moet geïnventariseerd worden welke onderdelen uit Teulings II niet (meer) in de syllabus staan (zoals herhaalde spelen en elementair boekhouden), en moet er bedacht worden waarom dat dan zo is. Mijn 'default' zou zijn om Teulings II simpelweg te volgen – het mag duidelijk zijn dat die commissie niet over een nacht ijs is gegaan, en dat het niet kan kloppen als de commissie van de conceptsyllabus opmerkt dat "De commissie heeft geconstateerd dat het huidige programma op een groot aantal onderdelen niet voldoet". Dit is simpelweg niet houdbaar. Ook de insteek van Teulings II op onderwerpen die wel behouden zijn gebleven (zoals welvaart) zou ik gewoon blijven volgen, en daar

dan niet opeens een andere invulling aan geven, zeker als er geen structurele signalen vanuit het veld zijn gekomen dat er ergens problemen mee zouden zijn. Nogmaals, over die onderdelen is door veel ter zake deskundigen al uitvoerig nagedacht.

Ten derde zou ik nog eens goed bezien of de huidige invulling van domeinen H en I niet te ambitieus is. Ik lees de wens van een deel van de economiedocenten om een IS-LM-model in te voeren waarbij leerlingen dat model grafisch beheersen (een significant deel van de deelnemers aan de veldraadpleging van Grift en Schram was hier overigens op tegen), niet als de invoering van een IS-MB-LM-model dat wiskundig beheerst moet worden, met daarbij wiskundige kennis van een meervoudige macro-economische productiefunctie, van multipliers, en inflatieverwachtingen. Ik denk dat de ambitie van de commissie hier het doel voorbijstreeft. Het programma is hierdoor niet meer in evenwicht, en staat te ver af van de kern van Teulings II: Het leren kijken met een economische bril waarbij "leerlingen de analogie tussen uiteenlopende situaties gaan inzien, bijvoorbeeld dat er vraag en aanbod is op de automarkt, maar dat er ook binnen een huishouden vraag en aanbod is." Wmb wordt er een poging gewaagd om de conceptsyllabus een stap dichterbij deze kern te brengen. Als deze poging met dezelfde grondigheid wordt ondernomen als die waarmee de huidige conceptsyllabus gemaakt lijkt te zijn, dan denk ik dat het veld getrakteerd kan worden op een examenprogramma dat jaren mee zal kunnen gaan.

### Literatuur

CvTE, (2018). "Ambitie en realiteit in het economie examen." [www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl).

CvTE (2019). "Verantwoording conceptsyllabus economie vwo." [www.examenblad.nl](http://www.examenblad.nl).

Grift, Y. en Hinloopen, J. (2016). "Het schoolvak economie doet er toe." *Economisch Statistische Berichten* 102(4745): 44 – 47.

Hinloopen, J. (2009). "Naschrift op: Economieonderwijs slachtoffer van tunnelvisie." *Economisch Statistische Berichten* 94 (4555): 156 – 157.

Hinloopen, J. (2010). "Het nieuwe examenprogramma economie: havo versus vwo." *Tijdschrift voor Economisch Onderwijs*, No. 4 (augustus): 178 – 180.

Teulings II (2005). *The wealth of education*. Enschede: SLO.

---