



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2018 30 st
Handelshøyskolen

Utdannes økonomene for det 21. århundrets utfordringer?

En analytisk utredning av bachelorutdanningene i
samfunnsøkonomi i Norge

Liv Anna Lindman
Master i Samfunnsøkonomi

Utdannes økonomene for det 21. århundrets utfordringer?

Liv Anna Lindman, NMBU

En analytisk utredning av bachelorutdanningene i samfunnsøkonomi i Norge.

Forord

Å skrive denne masteren har vært litt av en heseblesende prosess. Man blir jo oppfordret til å ikke velge et tema man er engasjert i, men for meg har det vært helt umulig. Jeg har lært utrolig mye spennende gjennom arbeidet med denne oppgaven, og har fått et nytt blikk på min egen utdanning.

Først og fremst må jeg takke Ragnar for å ha vært en superhelt i denne perioden Du har gjort det mulig for meg å prioritere oppgaven og du har støttet meg hele veien. Jeg vet at jeg ikke har vært den beste versjonen av meg selv denne siste måneden. Og Maya og Thomas fortjener også takk for tålmodigheten. Dere har ihvertfall forsøkt litt..

Takk til veileder Arild for at du turte å la meg sette i gang med dette massive prosjektet, og for dine pragmatiske og underholdende måter å veilede på. Tusen takk til Ebba for at du har vært tilgjengelig når jeg trengte det og gitt meg de gode rådene for å få dette i havn og ikke skrive meg helt vekk. Jeg har ihvertfall prøvd å begrense meg litt.

Jeg vil også sende en takk til alle studieveiledere og emneansvarlige ved universitetsom har gjort det mulig å samle all denne informasjonen. Og jeg vil takke Roman for at inspirasjonen jeg får av å lese alt du skriver.

Jeg tar med meg arbeidet mitt videre ut i den store verden og er sikker på at jeg vil få god nytte av det. Nå gleder jeg meg til juleferie

Sammendrag

Denne oppgavens formål er å drøfte og utrede hvorvidt økonomistudentene i dag utdannes slik at de har forutsetninger for å analysere og løse de utfordringene som ligger foran oss i det 21. århundret. Metoden som er brukt for å skissere et svar på dette er en kombinasjon av idehistorie, vitenskapsteori og en kvantitativ analytisk utredning av bachelorutdanningene i samfunnsøkonomi i Norge, hvor både emneinnhold og vurderingsmetoder gjennomgås. Oppgaven har tre deler: I den første delen introduserer jeg konteksten som rettferdiggjør en kartlegging av økonomifaget i dag. Den skisserer de økologiske og sosiale krisene vi står ovenfor og peker på behovet for et mer åpent økonomifag. I andre del skisserer jeg opp metoden som er benyttet for å utrede utdanningene, før jeg presenterer resultatene kartleggingen frembringer. I siste del diskuterer jeg kartleggingen og konteksten.

Innhold

1 Innledning	7
1.1 Forsknings spørsmål	8
1.2 Oppbygning av teksten og avgrensninger	9
I Samfunnsutfordringene, utdanning og økonomifaget	11
2 Samfunnsutfordringene og økonomifaget	12
2.1 Behov for økonomisk omstilling	13
2.1.1 Rom for nye (og gamle) ideer	14
2.1.2 Debatten om høyere utdannings rolle i Norge	16
3 Teoretisk fundament for analysen	19
3.1 Fremveksten av profesjonsstudiet i samfunnsøkonomi	19
3.2 Fra statsøkonomi til sosialøkonomi	
22	
3.3 Litteraturgjennomgang - tidligere kartlegging av og forskning på økonomiutdanningene .	26
3.4 Kritisk tenkning i lys av pluralisme	30
3.4.1 Dannelse, danning eller allmenndannelse	34
II Den empiriske analysen	38
4 Metode og data	39
4.1 Datainnhenting, kilder	39
4.2 Metode, seleksjon og forenklinger	40
4.2.1 Metode for vurdering av fagkomposisjon, emnebeskrivelser og pensum	40
4.2.2 Metode for utvelgelse av kjernepensum	42
4.2.3 Metode for vurdering av vurderingsform og eksamensoppgaver	43
5 Resultater	48
5.1 Oppbygning og faglige innhold i de norske samfunnsøkonomistudiene	48
5.1.1 Studienes oppbygning og fagkomposisjon	48
5.1.2 Indikatorer for faglig mangfold og selvstendig refleksjon i programbeskrivelser og emnebeskrivelser	53
5.2 Vurderingsformer og kategorisering av eksamensspørsmål	56
5.2.1 Vurderingsformer	56
5.2.2 Kategorisering av eksamensoppgaver	59

III	Diskusjon og konklusjon	64
6	Diskusjon	65
6.1	Konklusjoner fra resultatene av kartleggingen	65
6.2	Sammenligning av resultatene	67
6.3	Diskusjon	68
6.3.1	Trengs det en reform av samfunnsøkonomiutdanningen hvis vi skal løse de store utfordringene?	68
6.3.2	Studentene går i bresjen	70
6.4	Konklusjon	71

Figurer

2.1	Statsgjeld som andel av BNP i Storbritannia, USA, Frankrike og Tyskland, 1800 - 2016	15
2.2	Generiske ferdigheter, hentet fra Kunnskapsdepartementet (2017)	17
3.2	Heterodokse skoleretninger innen økonomi, hentet fra Chang (2014, s.166-169)	32
3.1	Sammenligning av 347 bachelorprogrammer i økonomi demonstrerer ensidig fokus (Jatteau, 2016)	37
5.1	Gjennomsnittet av fagkomposisjonen for de obligatoriske fag for alle undersøkte studieprogrammer.	50
5.2	Fagkomposisjon ved de ulike lærestedene	51
5.3	Kjernefagenes andeler av utdanningene ved de ulike lærestedene	52
5.4	Indikatorer for selvstendig tenking og faglig refleksjon, gjennomsnitt	55
5.5	Indikatorer for faglig mangfold og refleksjon, per universitet	56
5.6	Vurderingsformer, gjennomsnitt for alle læresteder	57
5.7	Vurderingsformer, per universitet	57
5.8	Andel emner med obligatoriske innleveringer	58
5.9	Skriftlige eksamener med og uten hjelpemidler	59
5.10	Eksamensoppgaver fordelt på kategorier, vektet for antall studenter	60
5.11	Kategoriserte eksamensoppgaver fordelt på universitetene	61
5.12	Skriftlige eksamensoppgaver i kjernepensum	62
5.13	Kategoriserte eksamensoppgaver i kjernepensum	63
6.1	Fagkomposisjon i Norge og Danmark	67
6.2	Fagkomposisjon i fra internasjonal studie utført av ISIPE ved Jatteau (2016)	68
6.3	Indikatorer for pluralisme	69

Tabeller

2.1	Læringsbyttebeskrivelser for bachelorstudenter i Norge Kunnskapsdepartementet (2011)	18
4.1	Antall emner i norske økonomiutdanninger i studieår 2017/2018 som leder til bachelorgrad	41
4.2	Antall obligatoriske emner sortert på forskjellige kurskategorier (i norske økonomiutdanninger i studieår 2017/2018 som leder til bachelorgrad)	41
4.3	Vurderingsformer	43
5.1	Fagkomposisjonen av hele utdanningen inkludert valgfrie emner for alle læresteder, målt ved studiepoeng (ECTS)	49
5.2	Andel obligatoriske fag, valgfag og frie emner ved alle lærestedene	49
5.3	Fagkomposisjonen for de obligatoriske fag for alle undersøkte studieprogrammer	50
5.4	Indikatorer for faglig mangfold og selvstendig refleksjon i programbeskrivelser, læringsmål og emnebeskrivelser	53
5.5	Andel emner med spor av teoretisk mangfold	53
5.6	Andel av emnene som betrakter idéhistorie eller oppfordrer til kritisk diskusjon	54
5.7	Andel av emnene som berører økonomisk historie eller samfunnsaktuelle emner	54
5.8	Andel av emnene benytter tekstbok og/eller mer enn 5 ulike andre pensumkilder.	54

Kapittel 1

Innledning

Hvilken kunnskap besitter en samfunnsøkonom etter endt utdanning? Hvordan utdanner vi mennesker som kan komme til å bli viktige beslutningstakere i samfunnet vårt? Forbereder kandidatene i samfunnsøkonomi seg på å møte en kompleks og kaotisk virkelighet i rask endring? Vil de kunne ta på seg oppgaven med å tenke ut hvordan vi må tenke nytt om det økonomiske systemet i møtet med store omstillinger? Skal de kunne tenke ut hvordan økonomien skal fungerer for brede lag av samfunnet og samtidig være med på å sikre vårt økologiske livsgrunnlag?

Norge har i dag ti universiteter, og fem av disse tilbyr flerårige studieprogrammer i samfunnsøkonomi. Det tilbys fem enkeltstående 3-årige bachelorutdanninger i samfunnsøkonomi ved Universitetet i Oslo (UiO), Universitetet i Bergen (UiB), Norges arktiske universitet (UiT), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NMBU) og Norges miljø-og biovitenskapelige universitet (NTNU). Alle de nevnte universitetene har også mastergrads utdanning i samfunnsøkonomi og det tilbys i tillegg tre integrerte profesjonsutdanninger (Utdanning.no, ua). I tillegg eksisterer det enkeltfag ved en rekke andre læringsinstitusjoner, blant annet ved Norges Handelshøyskole og Handelshøyskolen BI, som også har forskningskompetanse i samfunnsøkonomi. I denne oppgaven innrettes fokuset bachelorutdanningene som er den vanligste formen for utdanning i samfunnsøkonomi i dag.

I kjølvannet av finanskrisen for ti år siden har det de siste årene blitt publisert en rekke pensumutredninger, hvorav mange er initierte av studenter i samfunnsøkonomi. Denne oppgaven er til dels en fortsettelse av det internasjonale arbeidet som pågår for å kartlegge og sette lys på den rådende ensidigheten og tradisjonelle oppbygningen i samfunnsøkonomisk utdanning, og bygger på metodene benyttet i andre land. Hovedproblemstillingen er som tittelen avslører å analysere hvorvidt dagens økonomer utdannes for å møte utfordringene i det 21. århundret. For å svare på dette har jeg sett på først benyttet en systematisk, kvantitativ undersøkelse av innholdet i bachelorgradene i samfunnsøkonomi som tilbys i Norge som inkluderer en nærmere gjennomgang av hvordan studentene vurderes og bedømmes på studieopplæring.

Utredningen peker på hvilke utfordringer dagens økonomer har, og vil få, med tanke på at de møter virkeligheten med en begrenset verktøyboks. Kartleggingen av utdanningene i Norge som gir tittelen "Bachelor of Economics" gir et grundig oversiktsbilde av utdanningene som tilbys for å oppnå kvalifikasjon som samfunnsøkonom, både her i landet og internasjonalt. Liknende utredninger kan ikke sies å ha vært utført her til lands. Jeg diskuterer i denne oppgaven ensrettingen i disiplinen først og fremst på bakgrunn av dagens økologiske og sosiale kriser. Oppgaven søker å påpeke og diskutere hvorvidt det er lurt av oss å tro at dagens og fremtidens utfordringer blir best løst ved å kun søke vitenskaplig konsensus innenfor étt perspektiv, og om tiden kanskje er moden for å inkludere et mangfold perspektiver inn i det vitenskapelige fellesskapet, riktignok med kritisk lupe. Videre setter oppgaven fokus på hvordan en viktig samfunnsfagsutdanning med stor påvirkningskraft på samfunnet vårt har blitt stadig

mer isolert fra de andre samfunnsvitenskapene og heller søkt seg til en formalisert tilnærming i tråd med naturvitenskapene. Den peker på hvordan dette fokuset har ledet til en sterkere spesialisering og profesjonalisering av disiplinen, og dermed mistet mye av sin evne til å være virkelighetsrelevant. Breddekunnskap er flyttet ut av utdanningen og erstattet med et smalere fokus innen mainstream mikro- og makroteori. Oppgaven setter lys på den siste tids økte motstand mot denne utviklingen. Forhåpentligvis kan analysen bidra til bedre forståelse av både hjemlig og internasjonal kritikk av mangel på mangfoldighet og åpenhet i utdanningen.

1.1 Forskningsspørsmål

Analysen som formål å skissere opp hovedlinjene av utfordringer økonomer vil befatte seg med i de kommende årene og kartlegge hvorvidt dagens uteksaminerte økonomer kan forventes å besitte kompetanse for å bidra i en spektakulær omstillingen vi må foreta for å få en miljømessige- og sosiale bærekraftig økonomi for det 21. århundret:

Utdannes økonomene for det 21. århundrets utfordringer?

Spørsmålet er gedigent og åpent, og bærer derfor med seg visse begrensninger og avgrensninger for en masteroppgave. Jeg har derfor fokusert på å svare på hvorvidt utdanningen gir studentene endringskapasitet i form av å bygge opp deres evne til selvstendig tenkning og evne til analytisk og kritisk refleksjon. Hvis vi tar utgangspunkt i kunnskapsdepartementets nyeste statsmelding (Kunnskapsdepartementet, 2017) er en akademisk utdanning er ment å utvikle kandidater til kritiske og kreative tenkere som kan angripe problemer med et åpent sinn basert på et mangfold av informasjonskilder og perspektiver. I min empiriske undersøkelse vil derfor forsøke å se om jeg kan finne indikasjoner som tyder på at økonomiutdanningen i Norge er i tråd med overordnede mål for høyere utdanning. Jeg vil undersøke hvorvidt programmenes oppbygning og emnebeskrivelser gir tegn til at det eksisterer variasjon, mangfold og fokus på refleksjon i undervisningen. Og jeg vil undersøke hvorvidt vurderingsformer og måten eksamener er konstruert gir tegn til å teste om studentene lærer å bli kreative og kreative tenkere med evne til selvstendig tenkning og refleksjon.

I undersøkelsen av bachelorutdanningene har kartlegging og analysearbeidet vært delt etter informasjonskilde og data som ligger til grunn, og det er dermed benyttet to sett av veiledende forskningsspørsmål. Første del av arbeidet har vært å undersøke de overordnede programbeskrivelsene og oppbygningene til hvert studieprogram, og deretter betrakte emnebeskrivelsene for alle de obligatoriske fagene i hvert studieløp. I andre del av arbeidet ble det først undersøkt hvilke vurderingsformer som benyttes ut fra emnebeskrivelsene, deretter ble alle skriftlige eksamener undersøkt. Til begge deler knytter det seg et spørsmål som ønskes å besvares. Ved å benytte to veiledende forskningsspørsmål med underspørsmål søker jeg å finne noen gode svar på hovedproblemstillingen:

Bærer det faglige innholdet i de norske samfunnsøkonomistudiene preg av variasjon, teoretisk mangfold og refleksivitet?

- Er det variasjon i studienes oppbygning og fagkomposisjon?
- Hvor stor andel av studiet er obligatorisk?
 - Hvor mye av utdanningene består av samfunnsøkonomiske kjernefag?
 - Hva er hovedtrekkene ved oppbygningen av samfunnsøkonomisk utdanning i Norge?
- Er det faglig mangfold og undervisning som legger opp til refleksjon og kritisk tenkning i studieprogrammene?

- Introduseres studentene til flere teoretiske skoleretninger innen samfunnsøkonomi?
- Introduseres studentene til disiplinens idéhistoriske røtter og kritisk refleksjon ved filosofisk, metodisk eller etisk diskusjon?
- Introduseres studentene til virkelighetens økonomi ved økonomisk historie og samfunnsaktuelle emner?
- Henvises studentene til variert og oppdatert pensum?

Ved å kartlegge innholdet i samfunnsøkonomiutdanningene ved programbeskrivelser og emnebeskrivelser kan det tegnes et oversiktsbilde av hvordan utdanningen tilbys i Norge. Ettersom utdanningen har blitt fremstilt som strømlinjeformet og tilsynelatende svært lik på globalt nivå har jeg ønsket å undersøke hvorvidt studiene varierer med tanke på oppbygning og fagkomposisjon her i Norge. Jeg har derfor ønsket å se på hvor stor andel av fagene som er obligatoriske, og hvor mye av studiet som gir rom for å velge fag innen samfunnsøkonomi eller helt fritt fra resten av universitetsfagporteføljen. Jeg har videre ønsket å kartlegge kjernepensumet for å kunne vurdere hvorvidt dette kan sammenlignes med kjernen av utdanningen internasjonalt. Videre vil jeg undersøke grad av faglig mangfold og undervisning som legger opp til refleksjon og kritisk tenkning. Derfor vil jeg undersøke om jeg kan finne spor av faglig og teoretisk mangfold, vitenskapsteori og idéhistorie, økonomisk historie og fokus på samfunnsaktuelle emner ved å se på emnenes læringsutbyttmål. Ettersom pensum i samfunnsøkonomi av erfaring er basert i tekstbøker og ofte amerikanske internasjonale standardverk vil jeg i tillegg undersøke hva slags pensum studentene henvises til og testes på.

Bærer vurderingen av samfunnsøkonomistudentene preg av variasjon, selvstendig tenking og refleksjon?

- Hvilke vurderingsformer benyttes i studieprogrammenes obligatoriske fag?
- Hvilke vurderingsformer benyttes for kjernepensumet i samfunnsøkonomi?
- Hvordan er de skriftlige eksamensoppgavene konstruert?

Det er i eksamineringen av studentene de forventede læringsutbyttmålene skal stå til prøve og jeg har derfor ønsket å først se på variasjonen i vurderingsformer på studienes obligatoriske fag. Deretter ønsker jeg å ta konstruksjonen av de skriftlige eksamensoppgavene i nærmere ettersyn og vurdere klassifisering av hva studenter kan forventes å gjøre etter læringsprosessen. Jeg ønsker å finne ut hvorvidt eksaminene består av oppgaver og spørsmål som oppfordrer studenten til å gjengi og presentere kunnskapstoff fra hukommelsen eller om de blir bedt om å analysere og vurdere ved selvstendig kritisk tenkning.

1.2 Oppbygning av teksten og avgrensninger

Analysen starter med del en som søker å sette kartleggingen inn i samfunnsaktuell kontekst og rettferdiggjøre behovet for å kritisk undersøke økonomiundervisningen. Jeg oppsummerer den senere tids oppmerksomhet rundt behovet for omstilling i verden, både med tanke på sosial og økologisk bærekraft, og skisserer opp samfunnsdebatten om høyere utdannings rolle. Deretter presenterer et teoretisk fundament for oppgaven i form av historisk utvikling av utdanningen og sentrale teorier som preger reformkravene. Del 2 av oppgaven handler om operasjonaliseringen av den empiriske undersøkelsen og presenterer resultatene av den. I del 3 følger en diskusjon av resultatene sett opp i mot den aktuelle konteksten og det teoretiske fundamentet.

Selv om denne oppgaven har en kritisk natur er det viktig å understreke at denne oppgaven ikke søker å være en kritikk av rådende økonomisk teori, eller “mainstream” i seg selv, sterkt sammenfallende med retningen vi kaller den *nyklassiske skolen*. Derimot tar den en kritisk vinkling ovenfor hvordan én skoleretning har fått bli totalt dominerende i disiplinen, og dermed gis ansvar for å kunne svare på

alle utfordringer. Jeg avgrenser meg derfor til å først og fremst beskrive dagens bakgrunn og form på kallet for et mer mangfoldig og refleksivt økonomifag og unnlater å gå dypere inn på den kritikken av rådende samfunnsøkonomi's vitenskaplige fundament, ved å sette kritikken opp mot mer generell diskusjon om vitenskapelig metode og undervisning. Imidlertid forsøker jeg å se skissere hvordan dagens utdanning har blitt formet ved å vise til den historiske utvikling som kaster lys på noe av grunnlaget for at undervisningen idag konstituerer et globalt strømlinjeformet profesjonsstudie.

Del I

Samfunnsutfordringene, utdanning og økonomifaget

Kapittel 2

Samfunnsutfordringene og økonomifaget

Økonomisk vitenskap, tenkning og argumentasjon har alltid vært offer for sterk kritikk, både innad i akademia, fra politiske miljøer og fra den generelle allmennheten. Filosofen Thomas Carlyle beskrev i 1849 økonomi som *'the dismal science'* i sin kritikk mot teorier fra politisk økonomi som forutsatte at alle mennesker var likeverdige og dermed berettiget frihet fra slaveri¹. Uttrykket ble senere et vedheng til dystre spådommer fra det 19. århundrets prinsipper i økonomisk teori, men har først og fremst sammenheng med borgerskapets negativt opplevde konsekvenser av markedsliberalismen som fordelte goder til de lavere klassene (Levy and Peart, 2001). Kallenavnet «den dystre vitenskap» henger fortsatt godt ved idag, men nå snakker vi heller om en dyster vitenskap i en diskurs der rådende økonomisk teori kritiseres for å ikke fungere for alle eller til samfunnets beste (se bl.a. Marglin 2008; Kurz 2010; Wheelan 2002).

Kritikken mot økonomisk politikk og økonomifaget i det 21. århundret kan fortsatt sees i lys av store, dystre samfunnsutfordringer. Stadig flere internasjonale og overnasjonale organisasjoner er blitt opptatt av at de globale sosiale og miljømessige utfordringene som ligger foran oss må imøtekommes av ny økonomisk tenkning for å kunne sikre omstilling til bærekraftige samfunn. Studentene er bærere av en tilsynelatende vedvarende protestbølge mot faget, og det debatteres hvordan høyere utdanning skal imøtekomme omstillingene som kreves i en verden i rask endring. I dette kapittelet kontekstualiserer og rettferdiggjør jeg innholdet i analysen ved å oppsummere noe av den siste tids debatt om nettopp behovet for økonomisk omstilling som må ruste oss for omveltningene vi har i vente. Jeg går videre til å skissere opp utdanningstilbudet i samfunnsøkonomi i Norge, både dagens struktur og historiske linjer.

Stadig flere stiller seg bak argumentet om at økonomiundervisningen bør reformeres. Vi må bringe tilbake elementer fra filosofi og allmenndannelse, anerkjenne kompleksiteten i menneskelige relasjoner og den virkelige verden, og vi må benytte den kritiske refleksjonen når vi søker å teoretisere om samfunnene vi lever i. Men kritisk tilnærming er tilnærmet umulig når kun besitter en linse til bruk for å betrakte et problem. Hvordan kan vi avgjøre om den linsen vi har for hånden er den beste for å oppfatte de viktigste problemstillingene når vi ikke har andre linser å sammenligne med? Det verden behøver nå og i tiden som kommer er generasjoner av mennesker med mot til å stille de viktige spørsmålene angående hvordan vi skal styre samfunnet vårt, individer med motivasjon og evner til å tenke stort og kreativt, som kan benytte et spekter av perspektiver til å takle omstillingene som skjer i rekordfart på best mulig måte. Vi trenger mennesker som evner å tenke selvstendig, lære fra historien, og se relevans av tidligere, eksisterende og ny kunnskap opp mot hverandre. Vi trenger mennesker som følger de har

¹Uttrykket ble først benyttet i Carlyles artikkel fra 1849 som argumenterer for gjeninnføring av slaveriet i Vest-India (Levy and Peart, 2001)

kompetanse og autonomi til å ta del i å forme samfunnene våre i en retning jorda kan bære.

2.1 Behov for økonomisk omstilling

“We live in an era of turmoil and profound change in the energetic and material underpinnings of economies.”(Järvensivu et al., 2018)

Det globale politiske fokuset har de siste tiårene hevet miljøødeleggelsene menneskelige aktivitet fører med seg til øverste nivå. Da FNs tusenårsmål var i havn i 2015 ble de avløst av FNs bærekraftsmål som ble vedtatt i FNs generalforsamling og trådte i kraft 1. januar 2016 (FN, ua). Hvert fjerde år skal det utgis en global oppsummeringsrapport over utviklingen, og i arbeidet med Global Sustainable Development Report 2019 skisseres behovet for økonomisk nytenkning som avgjørende for å kunne omstille oss for nå målene (Järvensivu et al., 2018). Bakgrunnsdokumentet til et av kapitlene, «The Transition: The Economy», er utarbeidet av forskere tilknyttet BIOS Research Unit i Helsinki. Her adresseres den overhengende faren for at ressursgrunnlaget i verden, både med tanke på energi og andre materielle behov, står ovenfor kommende kriser som må motvirkes med kraftige virkemidler (ibid). For første gang i verdenshistorien står vi ovenfor et skifte mot energikilder som er mindre effektive enn tidligere, samtidig øker irreversible kostnader raskt som resultat av at økonomiene har brukt opp den iboende kapasiteten planetære økosystemer har for å absorbere og nedbryte avfallet generert fra utvinning, produksjon og konsum (Hall et al., 2009; Hall and Klitgaard, 2018) .

De drastiske endringene disse krisene representerer fordrer massiv omstillingskapasitet, og med det følger endring av rådende tankegang rundt hvordan vi teoretiserer og modellerer styringsstrukturer. Mens økonomene legger stor vekt på økonomiske virkemidler og markedsmekanismer, argumenterer representanter fra naturvitenskapene og tverrfaglige forskningsgrupper at det er behov for langt dype politisk engasjement og proaktiv styring av økonomisk omstilling (Chapin et al., 2011; Vatn, 2015; Steffen et al., 2018). Forskjellene beror delvis på nyere fremskritt innen miljøforskningen som medregner hele spekteret av menneskelige påvirkninger, og ikke bare effekten av klimautslipp (Barnosky et al., 2014). Denne forskningen avdekker en raskere nedgang enn forventet i tilstanden til naturens økosystemer. Men den finner også sitt grunnlag i utdatert økonomisk tenkning og teori (Järvensivu et al., 2018).

Dagens dominerende økonomiske teorier og modeller ble utviklet i en tid med god tilgang på energi og andre materielle innsatsfaktorer, som førte til sterk framtidsoptimisme og tro på økonomisk og teknologisk utvikling i alles favør (Hall and Klitgaard, 2018). Effektene av fagets utfordringer under oljekrisene på 70 og 90-tallet, forble ubetydelige for utviklingen av en disiplin som har oppnådd stadig høyere status og innvirkning. Disse teoriene og modellene hviler derfor fortsatt på forutsetninger om evig vekst i konsum av energi og materiale, - og få endringer i den eksisterende økonomiske orden, om noen (ibid.). I flere tiår har akademisk publisering innen økologisk økonomi derimot integrert endringer i klodens ressurslagre for energi og materiell innsats, og lagt planetære grenser til grunn for sine analyser (Røpke, 2005). Selv om dette til dels har påvirket utvikling innen nyere ortodoks økonomisk teori, har de økonomiske modellene som ligger til grunn for politiske beslutninger i de rike landene stort sett utelatt denne forskningen (Hall and Klitgaard, 2018).

I tillegg til raske klimaendringer, tap av biodiversitet, forurensning og andre kritiske miljøfarer, preges samfunnene våre av ustabilitet på grunn av raskt økende forskjeller, økende arbeidsløshet, stagnerende vekst, økte gjeldsnivåer og nasjonale myndigheter med stadig færre tilgjengelige verktøy for å styre sine økonomier (Järvensivu et al., 2018). Sentralbanker i USA og EU har måttet benytte seg av ukonvensjonelle virkemidler som negative styringsrenter, oppkjøp av store mengder offentlig gjeld, også kalt kvantitative lettelser², for å ivareta mest mulig økonomisk stabilitet. Likefremt eksisterer det en

²Kvantitative lettelser (QE) er et begrep for en åpen markedsoperasjon hvor sentralbanker øker pengemengden ved å kjøpe opp allerede eksisterende gjeldsbrev som statsobligasjoner fra banker og andre finansielle institusjoner. Økt

økende uro for handlingsrommet som gjenstår etter at disse ekstraordinære tiltakene er fullt utnyttet (Jespersen, 2018).

2.1.1 Rom for nye (og gamle) ideer

Det kan trygt sies at ingen bredt anvendbare økonomiske modeller har blitt utviklet spesifikt for den forestående omstillingsperioden. Derfor kan det videre argumenteres for at underbenyttede prinsipper i eksisterende økonomisk tenkning bør få å spille en større rolle i arbeidet for å hjelpe stater og regjeringer med å kanalisere økonomiene sine mot aktiviteter som kan avdempe byrden på naturens økosystemer og samtidig sikre likere muligheter for et godt menneskeliv (Järvensivu et al., 2018). Omstillingen til bærekraftige samfunn innebærer at det økonomiske systemet må bidra til en total transformering av de eksisterende måtene vi produserer og konsumer elementære goder vi behøver for et godt liv, herunder energi, transport, mat og bolig (Järvensivu et al., 2018). Denne omstillingen kan ikke det frie markedet løse på egen hånd. En rask omstillingen på system-nivå mot de globale bærekraftsmålene må derfor forankres i sterk politisk styring. Noen har tatt til ordet for at man bør se til historiens mest vellykkede strukturrendringsprogram og planlegge en ny global Marshall Plan (Gore, 1992; Padoan, 2008), mens andre mener vi kan lære av mobilisering i krigstider (Delina, 2016).

I det følgende viser jeg til noen ideer fra økonomifaget som illustrerer konsekvensene av en spesifikk retning innen økonomisk tenkning kalt den nyklassiske skolen. Denne retningen har vært totalt dominerende i akademisk økonomi globalt i flere tiår Earle et al. (2016). Hvis man imidlertid bytter teoretisk linse og betrakter økonomien fra et annet perspektiv mister mange av argumentene fundert i nyklassisk teori sin logikk. Denne typen kritisk tilnærming til forelagt teori er en vanlig prosedyre for enhver student i andre vitenskapelige grener innen samfunnsfag eller humaniora og bør til gangs gjeninnføres som integrert del i økonomifaget for å tilpasse det til dagens store utfordringer (Järvensivu et al., 2018).

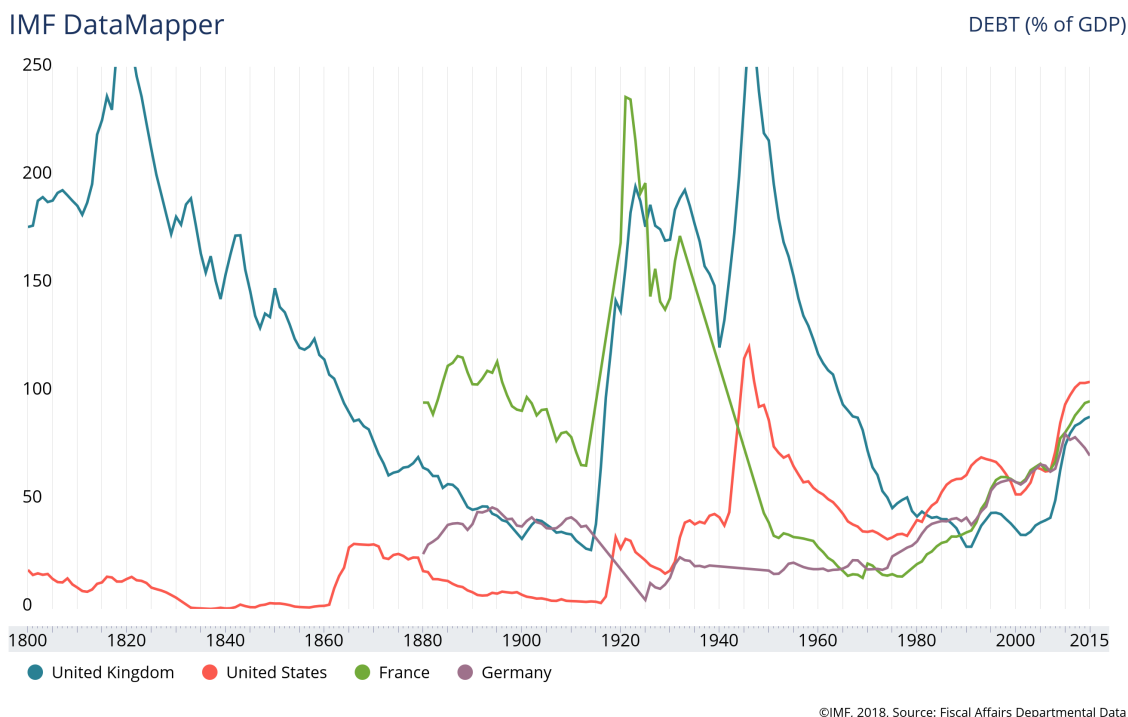
Historisk har store systemendringer forutsatt statlig proaktiv målorientert innovasjon, men idag har vi institusjonalisert idéen om at markeder er mest effektive hvis staten begrenser sin innblanding til et minimum. Ifølge økonomisk teori er det overveiende sannsynlighet for at staten som monopolist vil prioritere ressursbruken feil, og dermed ikke sørge for det mest kostnadseffektive utfallet. Hvis staten bygger nødvendig infrastruktur for omstillingsøkonomien vil det derimot føre til at privat sektor fortrenses fra markedet (Mazzucato, 2015, 2013). Fra dette standpunktet argumenterer økonomer for at økonomiske virkemidler, som miljøskatter og omsettelige klimavoter, vil sørge for minst mulig statlig innblanding og dermed mest kostnadseffektive tiltak, såkalt “first-best” policy (Jenkins, 2014).

Selv om økonomiske virkemidler kan være velfungerende er det en sterk tendens til å idealisere anvendeligheten av disse tiltakene. Slik verden fungerer i dag eksisterer det et vell av barrierer mellom det ideale virkelmiddelet på tegnebordet og den reelle igangsettelsen og driften. Det er et overordnet problem at mange av de miljømessige og sosiale truslene er knyttet til globaliseringen av økonomien, mens de stort sett forvaltes og reguleres lokalt (Vatn, 2015). For land, stater og regioner kan den internasjonale konkurransedynamikken, herunder faren for industri-lekkasje, være et avgjørende hinder for implementering av skatter som karbonprising. For å eliminere slike barrierer er det blitt fremsatt mål om en global karbonskatt, men forhandlinger om et fungerende globalt system har ikke ført frem. Etersom det ikke eksisterer en eneveldig politisk autoritet over nasjonalstatene kan den internasjonale politiske arena beskrives som et anarki (Vatn, 2015, s. 242), og det vil være svært usannsynlig å oppnå de nødvendige omstillingene i sektorer som energi og transport på utelukkende på bakgrunn av en global karbonskatt (Jenkins, 2014). Ortodoks økonomiske teori og virkemidler er innrettet mot individuelle aktører og legger til grunn at alle konkurrerer med alle. Som politisk verktøy mangler karbonprising derfor det avgjørende elementet det er å koordinere et mangfoldig sett av økonomiske

pengemengde skal sikre at banker øker utlånsaktivitet og dermed stimulerer økonomien (For utfyllende forklaring se: <https://www.economist.com/the-economist-explains/2015/03/09/what-is-quantitative-easing>)

aktører mot et felles mål (ibid.; Vatn, 2015).

Målet om et balansert statsbudsjett, som anses som kritisk selv på kort sikt, er en svært utbredt og innflytelsesrik ide fra rådende økonomisk teori som kan gi dyptvirkende konsekvenser (Järvensivu et al., 2018). På bakgrunn av ideologiske funderte ideer om at statlig innblanding i økonomien må begrenses, har det de senere tiår eksistert en stadig sterkere konstruert frykt for at stor statsgjeld i seg selv kan destabilisere økonomier. Mange vestlige land har derfor foretatt drastiske kutt i offentlige utgifter som har gitt større økonomiske depresjoner og hatt dyptvirkende konsekvenser (Jespersen, 2018). Ideen om at statsgjeld bør balanseres har derimot historisk forankring i tider da gjelden var langt større og rentene langt høyere enn den økonomiske veksten³, som illustrert ved tiddseriedata fra Det internasjonale pengefondet (The International Monetary Fund - IMF) i figur 2.1⁴. Kravet om å tilstrebe budsjett balanse har satt et sterkt preg på de vanskelige økonomiske tidene i mange euro-land som er frarøvet både penge- og finanspolitiske virkemidler for å motvirke nedgangstidene. Statene må på én side unngå budsjettunderskudd, og på den andre siden at de må minimere reguleringene som negativt påvirker privat sektor og dermed skatteinntektene (Jespersen, 2018). Det overdrevne fokuset på budsjettbalansere kan dermed sies å umuliggjøre statlige investeringer i en størrelsesorden nødvendig for en bærekraftig omstilling (Järvensivu et al., 2018).



Figur 2.1: Statsgjeld som andel av BNP i Storbritannia, USA, Frankrike og Tyskland, 1800 - 2016

³Da den norske økonomen Oskar Jæger proklamerte budsjett balanse var den viktigste finanspolitiske hovedregel i 1930 bør dette sees i lys av at bare rentene på statsgjelden tilsvarte hele 30 prosent av statsinntektene på starten av 30-tallet ?

⁴Det er forholdet mellom gjeldsrentene og vekstrater som er avgjørende, ikke gjeldsvolumet i seg selv. IMF har nylig publisert en studie som påpeker nettopp dette (Barrett, 2018)

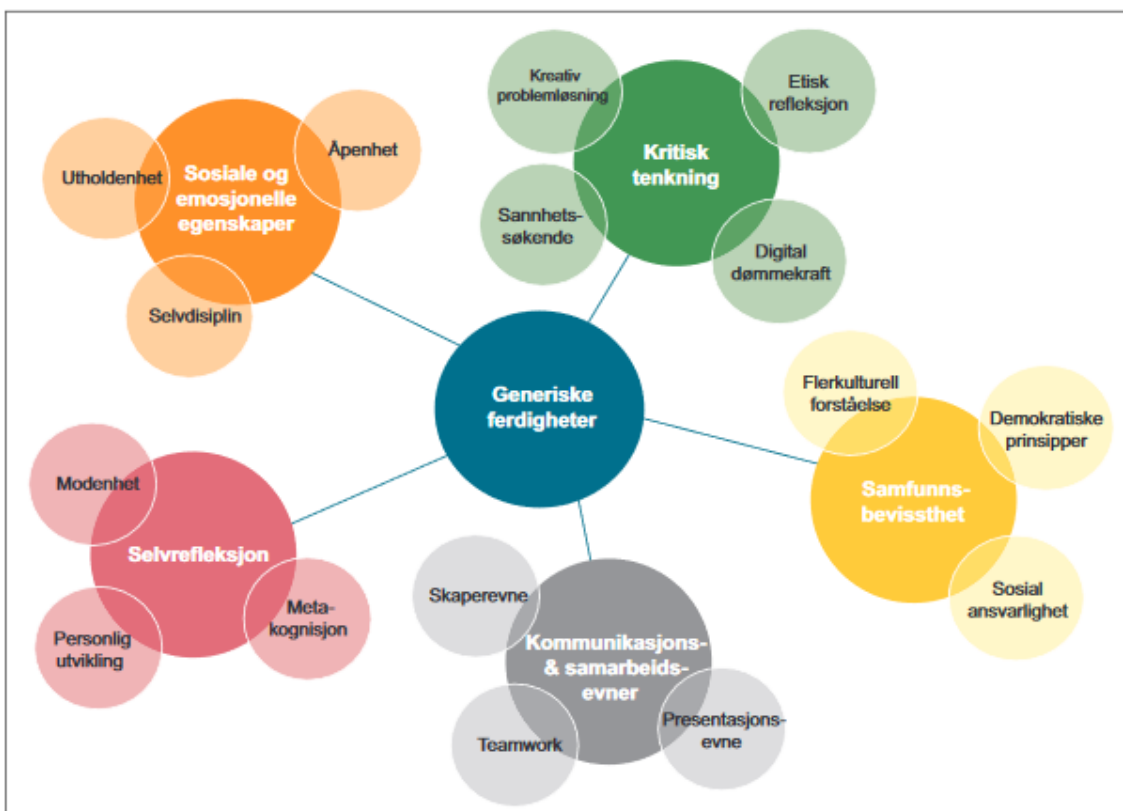
2.1.2 Debatten om høyere utdannings rolle i Norge

«Gjennom forskning og utdanning har universiteter og høyskoler særlige forutsetninger for å møte samfunnsutfordringene. Studentene har en viktig rolle i å utvikle samfunnet videre. Universitetene og høyskolene må tilby oppdaterte og relevante utdanninger som motiverer til læring og gjennomføring.» Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11)

I 2007 nedsatte universitetene i Bergen og Oslo, samt (tidligere) høyskolen i Bodø et frittstående Dan-nelseutvalg for å utrede hvordan dannelse ivaretas i høyere utdanning i Norge ((Dannelsesutvalget, 2009)). De argumenterte sterkt for at *akademisk dannelse*, karakterisert ved kritisk refleksjon, erkjen-nelseslære, saklighetslære og etisk kompetanse, må være sentralt i høyere utdanning, og at det derfor bør foretas en «dyptgripende revisjon av struktur og innhold i norske universitetsstudier.» (Ibid s.5). Innstillingen løftet den amerikanske tradisjonen frem som forbilledlig, og sørget for å løfte debatten i det akademiske miljøet i Norge.

De siste to tiårene har flere studiereformer blitt gjennomført ved retningsgivende amerikanske uni-versiteter som Harvard og Yale, institusjoner som historisk og tradisjonelt har vært karakterisert ved en sterk tilknytning til klassisk dannelse gjennom såkalt Liberal Arts education. Målet har vært å gjeninnføre en styrket *allmenndanning*: Sette studentene i bedre stand til å stille spørsmål ved forut-setninger og argumenter de vil møte i en stadig mer kompleks verden, opparbeide samfunnsengasjement og stimulere studentene til å ta en aktiv borgerrolle i demokratiet ((Dannelsesutvalget, 2009)). Helt sentralt i Liberal arts-tradisjonen står også målet om å benytte filosofiske perspektiver for å riste i studentenes verdensbilde og desorientere dem, for deretter veilede dem i sin reorientering (ibid.). Bologna-prosessen, ment for å standardisere og strømlinjeforme utdanningssystemet, bar langt mindre preg av å løfte dannelses-perspektiver, men sørget for å vekke til live debatten om høyere utdanning i Europa (Larsen, 2006). I Europa er nå *Liberal Arts* universiteter på fremvekst. Særlig har dette vært fremtredende i Nederland, men også Storbritannia har opprettet en rekke nye studieprogrammer og satset på tverrfaglighet og breddekunnskap, og flere er forventet å følge etter. Imidlertid eksisterer det motkrefter og enkeltdisiplingradene står fortsatt svært sterkt (Guttenplan, 2013; Haberberger, 2018).

Regjeringen la i januar 2017 frem Meld. St. 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* i tråd med departementets overordnede mål om å skape kunnskap for ny erkjennelse, samfunnsutvikling og konkurransekraft Kunnskapsdepartementet 2017. Meldingen bærer preg av et økt fokus i retning allmenndannelse, med fokus på det de kaller generiske ferdigheter, se fig. 2.2. Sentralt i stortingsmel-lingen er utfordringer knyttet til å sørge for at studentene får en relevant utdanning for et arbeidsliv og samfunn som er midt oppe i store omstillinger. Meldingen innleder med å påpeke at verden er i rask endring og at «universiteter og høyskoler er sentrale for at vi skal oppnå bærekraftsmålene» (ibid. s.13), og at «store og komplekse samfunnsutfordringer [...] må møtes med kunnskap fra ulike områder både i forskningen og utdanningen» (ibid., s. 11).



Figur 2.2: Generiske ferdigheter, hentet fra Kunnskapsdepartementet (2017)

Et hovedpunkt i stortingsmeldingen er at undervisning må prioriteres langt høyere. For å oppnå utdanning av høy kvalitet har regjeringen formulert mål som vedrører læringsutbytte, relevans og gjennomføring. Her understrekes det at studentene i tillegg til fagspesifikk kunnskap bør utvikle generiske ferdigheter som «kritisk tenkning, analytisk vurdering og kontinuerlig læring». Videre må utdanningene være relevante for fremtiden ved å utruste studentene «til en fremtid preget av livslang læring, endring og omstilling, en fremtid de også skal være med å forme» (ibid. s.16).

Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF) ble tatt inn i EØS-avtalen 17. mars 2009 Kunnskapsdepartementet (2011). Implementering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (NKR) var en viktig del av oppfølgingen til Bologna-prosessen i Norge, og alle høyere utdanningsinstitusjoner ble pålagt å benytte NKR i sine studieprogram. En av de viktigste kravene innebar at alle studieprogram og emner skal ta utgangspunkt i studentens læring imotsetning til undervisningens innhold. Det innebar at studiene skulle bygges opp slik at innholdet støtter opp forventet læringsutbytte og at studentevaluering deretter legges opp for å etterprøve det forventede læringsutbytte Haakstad (2011). For å heve og opprettholde kvalitet i studieprogrammene kreves det at institusjonene har tydelige læringsutbyttebeskrivelser som beskriver kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse studentene skal sitte igjen med etter endt utdanning. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) gir føringer for hva slags kompetanse studentene skal ha etter fullført bachelor-, mastergrads- og doktorgradsutdanning, uavhengig av fagområde Kunnskapsdepartementet (2017)⁵. I tabell 2.1 gjengis de standardiserte læringsutbyttebeskrivelsene for studenter som har fullført

⁵Læringsutbyttebeskrivelsene for høyere utdanning er basert på de to europeiske kvalifikasjonsrammeverkene: Bologna-rammeverket (QF-EHEA), vedtatt i 2005, og Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF), som ble vedtatt i EU i 2008 og innlemmet i EØS-avtalen i 2009. Disse er vedtatt å være kompatible. (Kunn-

bachelorgrad i Norge:

Tabell 2.1: Læringsbyttebeskrivelser for bachelorstudenter i Norge Kunnskapsdepartementet (2011)

KUNNSKAP	FERDIGHETER	GENERELL KOMPETANSE
<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>	<i>Kandidaten...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om sentrale temaer, teorier, problemstillinger, prosesser, verktøy og metoder innenfor fagområdet • kjenner til forsknings - og utviklingsarbeid innenfor fagområdet • kan oppdatere sin kunnskap innenfor fagområdet • har kunnskap om fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet 	<ul style="list-style-type: none"> • kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings - og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnede valg • kan reflektere over egen faglig utøvelse og justere denne under veiledning • kan finne, vurdere og henvise til informasjon og fagstoff og framstille dette slik at det belyser en problemstilling • kan beherske relevante faglige verktøy, teknikker og uttrykksformer 	<ul style="list-style-type: none"> • har kunnskap om relevante fag - og yrkesetiske problemstillinger • kan planlegge og gjennomføre arbeidsoppgaver og prosjekter alene og som deltaker i gruppe og i tråd med etiske krav og retningslinjer • kan formidle sentralt fagstoff som teorier, problemstillinger og løsninger både skriftlig, muntlig og gjennom andre relevante uttrykksformer • kjenner til nyttenking og innovasjonsprosesser

Selv om mange øyner en positiv utvikling ved et fokusskifte fra *content-based approach* til *learning-based approach*, kan det også levnes tvil om endringen og innføring av etterprøvbare læringsutbytttemål faktisk i seg selv stor effekt på kvaliteten i undervisningen. Haakstad (2011) er blant dem som har spurt om man kan «vurdere et studiums kvalitet i form av læringsutbytte som er rimelig pålitelig og objektivt sammenlignbar på tvers av enkeltstående studieprogram, fagområder og institusjoner» (Haakstad, 2011, s. 1).

Ingenting tyder på at debatten om en høyere utdannings rolle i fremtiden er over, men i sammenheng med stadig kutt i velferdssektoren sliter universitetene med å finne midler til å prioritere god kvalitet i undervisningen. Mens privatfinansierte prestisjeuniversiteter i USA og Storbritannia har råd til å satse på kvalitetsundervisning, fortsetter diskusjonene om hvordan kvaliteten skal finansieres for de offentlige universitetene her hjemme (Kunnskapsdepartementet, 2017; Earle et al., 2016). Et av regjeringenes konkrete tiltak er dog at læringsinstitusjonene skal gjennomgå studieprogrammene for å «sikre god sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelser og undervisnings- og læringsaktiviteter, [...] og vurderingsformer» (ibid. s.24). En grundig gjennomgang av de enkelte studieprogrammene kan i så fall være et steg på veien for å avdekke vesentlige mangler ved dagens økonomiutdanning. I denne sammenheng kan kartlegginger slik som som utført i denne oppgaven veilede og sette lys på viktige aspekter som bør adresseres for å heve kvaliteten på utdanningene.

Kapittel 3

Teoretisk fundament for analysen

Kapittelet om teoretisk fundament for analysen er todelt. I første del redegjør jeg for den historiske utviklingen som forklarer oppsummert hvorfor utdanningen er slik den er idag. Jeg presenterer deretter en litteraturgjennomgang som oppsummerer kartlegging av, og forskning på, økonomiundervisningen. I den andre delen av teorikapittelet redegjør jeg for diskusjoner rundt hva som utgjør vitenskaplig praksis opp i mot ideene om pluralisme og dannelse. To begrep som har figuret hyppig i debattene om hva utdanning generelt, og samfunnsøkonomiutdanning spesielt, bør innbefatte seg med.

3.1 Fremveksten av profesjonsstudiet i samfunnsøkonomi

By presenting economics as a single, unified theoretical framework that can provide unique insights about the economy, economists have secured for themselves a position of great power. For politicians and policymakers, economics provides the allure of transforming complex, value-laden, ethically challenging and uncertain dimensions into technical puzzles with clear right and wrong answers. (Earle et al., 2016, s. 93)

Økonomisk teori har ikke oppstått i et vakuum. Den har blitt utviklet og endret med samfunnsutviklingen og innehar derfor et betydelig retrospektivt element. I alle tider har de vi kaller økonomer forsøkt å komme med forklaringer på samfunnsutviklingen (Estrup et al., 2012). Fremveksten til den nyklassiske skolen innen økonomisk tenkning må altså sees i lys av en rekke historiske hendelser og politiske strømninger. Disiplinens opprinnelse blir vanligvis sporet tilbake til Adam Smiths verk, «An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of the Nation», som er den første boken vi kjenner som ble utgitt ved starten på det vi i dag kaller markedsøkonomien. Smith er attribuert mye av det bakenforliggende tankegodset bak markedsteori. Han anses som oppfinneren av 'Homo Economicus': ideen om at dersom alle kun handler i egen-interesse vil konkurranse by ned prisen og lede til det mest effisiente og effektive systemet for å produsere velstand, nett som om samfunnet ble styrt av en 'usynlig hånd' (Earle et al., 2016). I liberalistisk ånd tok han til ordet for et frigjøre markedsmekanismene og åpne for frihandel mellom land for å øke velstanden for alle land. Men Adam Smiths nedtegnelser fra 1776, hadde få likhetstegn med dagens lærebøker i abstrakt formalisme, og var en detaljert og deskriptiv tekst. I tillegg må den forstås på bakgrunn av hans forrige store verk, «A theory of Moral Sentiments», hvor han argumenterer for en mye mer kompleks forståelse av menneskets motivasjon og adferd enn å kun i egeninteresse (ibid).

På 1800-tallet gikk disiplinen under navnet *politisk økonomi* i den stadig mer industrialiserte vestlige verden. Historiske økonomer som Adam Smith, David Ricardo, Thomas Malthus og Karl Marx, anså alle økonomi som en moralsk lære som ikke kunne separeres fra et bredere filosofisk idegrunnlag. Felles for økonomene i denne perioden er at de anerkjente at man ikke kunne skille økonomiske sfærer fra politikken og samfunnet ellers (Earle et al., 2016; Estrup et al., 2012).

I siste del av 1900-tallet var samfunnet blitt tydelig endret ved demokratisering av politikken og dette drev frem en liberalisering av økonomiene og mer makt til dette etterlot økonomene med et problem. I sine tidlige pluralistiske år var ikke disiplinen hverken særlig utbredt og respektert som samfunnsvitenskap. På starten av nittenhundretallet ble det derfor fokusert på at økonomene måtte gjøre politikerne klare over fundamentale prisipper innen økonomisk tenkning for å illustrere den vitenskapelige karakteren til økonomisk diskurs som en veileder til den økonomiske politikken. Det var et behov for klare svar og ikke akademisk debatt.

En essensiell del av å forme et samlende intellektuelt fellesskap handler om å utvikle en distinkt identitet for 'the body of knowledge' som kan benyttes for å etablere vitenskapenes grenser, vurdere god og dårlig praksis, definere vilkår for medlemskap i samfunnet og sikre dets fortsatte eksistens. Dette gjøres ved å opprette akademikersamfunn, tidsskrift, konferanser, videreutdanningsprogrammer og vitenskapelige stillinger. I praksis og over tid ble engasjementet for åpenhet og mangfold dermed undergravd av oppfatningen om at en samlet disiplin av vitenskapelig økonomisk kunnskap ville gi større tillit til at samfunnsøkonomi var en vitenskapelig praksis.

Mot konvergens Økonomer som ønsket at disiplinen skulle få anerkjennelse og påvirkning i verden argumenterte for at økonomi måtte representere seg selv vitenskapelig, noe som betydde å bli enige om en felles tilnærming for å generere objektiv og konsistent kunnskap. Dette resulterte i et bevist forsøk på å håndtere og minimere uenighet innen disiplinen. I 1922, etter å ha blitt redaktør for AER (American Economic Review) John Dewey deklarerer at samfunnsøkonomi hadde etterlatt de kontroversielle stadiene og begynt å arbeide under samarbeid med etterforskning og analyse. Dewey så det på som sin oppgave i objektivitetens navn å følge AERs tidligere forpliktelse til å ikke publisere det som kunne kalles Marxistisk økonomi som resultat av frykt for kommunisme - et tidlig forsøk på å vokte disiplinens grenser og håndheve homogenitet.

Bevegelsen til økonomisk teori fra sin videre sosiale, politiske og historiske kontekst mot Beckers metodiske tilnærming vant terreng under det som senere er blitt kalt 'den marginalistiske revolusjon' mot slutten av attenhundretallet. I denne perioden ble det publisert en rekke bøker av prominente økonomer som presenterte variasjoner av formelle modeller som fortsatt er gjenkjennelige for økonomistudenter i dag. En av marginalismens grunnleggere, Stanley Jevons, summerte opp intensjonen/motivasjonen for å skape en matematisk tilnærming ved å si at økonomi må være matematisk, enkelt nok fordi det håndterer kvantiteter. (s. 96). De moderne uttrykkene som 'nyttfunksjoner', 'tilbud og etterspørselsfunksjoner' og 'generell likevekt' ble utbredt som følge av disse lærebøkene. Jevons var også den som introduserte 'the single convenient term economics' i stedet for det forrige navnet/? political economy noe som skulle gjøre det lettere for disiplinen å riste seg politisk kontekst/assosiasjoner. I 1891/0 publiserte Alfred Marshall sin storverk 'Principles of Economics', disiplinens første store lære/tekstbok som skulle bli lest av studenter i generasjoner. Boken representerte en milepæl fordi den skisserte opp kunnskapsfeltet (the body of knowledge) man måtte forstå/lære for å bli økonomer, standardiserte den felles forståelsen for fremtidige generasjoner av økonomer og formet redskapene disiplinen ville bruke for å forstå verden.

I 1932 publiserte Lionel Robbins 'a call' for en ny forståelse av økonomi som skulle dreie retningen på disiplinen. Han argumenterte for at definisjoner av samfunnsøkonomi i form av materielle behov var for smale og foreslo i stedet definisjonen: 'Economics is the science which studies human behaviour as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses'. Tidligere hadde ikke økonomi vært kun/spesifikt innrettet på hvordan man skulle tilfredstille menneskelige behov, men nå ble økonomi som resultat studiet av de godene noen ønsket... Dette skiftet fokus i økonomi fra produksjon og distribusjon av goder/varer til deres utveksling/bytte. Ironisk nok var det denne tilsynelatende smalere definisjonen av faget som senere skulle føre til at fagets metoder skulle komme til å bli benyttet på områder utenfor disiplinens tradisjonelle felt i sosial policy, som feks. familieliv, kriminalitet etc.

Et motstrøm mot de tekniske og abstrakte teoriene og modellene som var på vei til å ta over hele disiplinene kom med Keynes inntreden . Keynes avviste mye av de tidligere (Jesper Jespersen).

Etter Keynes død kort etter andre verdenskrig ble imidlertid en annen retningsgivende tekstbok publisert i pennen til Paul Samuelson. Her konsoliderte Samuelson mange av Keynes hovedideer inn i et felles matematisk rammeverk, og hans lærebok 'Economics' ble retningsgivende for utdanningen slik den har utviklet seg frem til i dag. Det var særlig i tiårene etter krigen at andre grener under dagens samfunnsøkonomi ble utviklet, som økonometri og spillteori.

'The drive' mot formalisme og det nyklassiske paradigme innen økonomisk tenkning reflekterte både historiske hendelser og USA stigende politiske dominans. Økonomer er ofte nært knyttet til politikken og det betyr at økonomenes politiske og akademiske identiteter ofte er tett sammenvevd. De økte spenningene knyttet til den kalde krigen la press på disiplinen om å besørge politisk aksept og dette ble først og fremst utført gjennom å videre få økonomifaget til å fremstå vitenskaplig og objektivt. Vitenskaplig homogenisering og konsensus ble først og fremst sikret gjennom å holde tilbake radikale økonomer ved forfremmelser og stillingstildelinger, ved innvilgelse forskningsmidler, utestenge dem fra redaksjoner til de vitenskaplige tidsskriftene alt på grunnlag av profesjonell votering betraktet som apolitisk og rasjonell. På denne måten kunne innflytelsesrike organisasjoner fungere som portvakter for det varme selskap og forhindre at alternative perspektiver til mainstream fikk kredibilitet.

Konsensus i faget ble forstyrret under 70-tallets økonomiske krise. Samuelson 'nykeynesianske' økonomi hadde lagt vekt på styring av makroøkonomien basert på observerte statistiske sammenhenger: hvis inflasjonen gikk opp ville arbeidsløshet alltid gå ned. Men i løpet av 70-tallet ble denne sammenhengen brutt og man opplevde så kalt 'stagflasjon' det økonomene benyttet en situasjon hvor økonomien stagnerte mens både inflasjon og arbeidsløshet steg. En ung økonom ved navn Robert Lucas mente at grunnen til at modellene hadde feilet var at de var basert historisk statistikk i stedet for teorien om rasjonelle aktører.

Løsningen til Lucas var å starte modelleringen av økonomien fra mikroøkonomien, fra den individuelle agenter/aktører. Hver individuelle agent/aktør hadde 'rasjonelle forventninger' i betydningen at de forsto økonomien som helhet og inkorporerte det i sine beslutninger. Skiftet mot mer deduktive metode i faget bidro til at disiplinen dermed ble mer teknisk og matematisk kompleks, og mer fjernet fra virkeligheten.

Fra sin opprinnelse til dagens disiplin har faget blitt stadig smalere og spesialisert. Ved å lirke seg løs fra etiske, politiske og historiske vurderinger, og heller adoptere en bestemt og spesifikk modellering, ble økonomi et konsolidert formelt rammeverk. Mark Blaug "økonomene utviklet en absolutt preferanse for formen til et økonomisk argument over argumentets innholdet" (s.99) De fleste økonomer tok del i det felles rammeverket og språket og brukte et felles sett av verktøy. De som ikke ble med mainstream ble dyttet lengre til utkantene.

Hendelsene i starten av nittenhundretallet førte til at nyklassisk ble den ortodokse retning, men undervisningen bevarte en langt mer åpen og kritisk holdning enn tilfellet for dagens undervisning i lang tid. Grunnen til at utdanningen i dag er på sitt mest ensidige er et produkt av den systematiske utlukingen av ikke-nyklassikere fra økonomiinstitutter. Resultatet har blitt at læringsinstitusjonene hverken er villige til, eller har kompetanse til, å undervise i andre perspektiver i situasjoner som fremmer kritisk debatt og diskusjon.

3.2 Fra statsøkonomi til sosialøkonomi

Økonomi, eller samfunnsøkonomi, som undervisningsfag har eksistert i Norge omtrent siden opprettelsen av Det Kongelige Fredriks Universitet i Christiania i 1811, nå Universitetet i Oslo¹. Siden planleggingen av universitetet eksisterte det et sterkt dansk-norsk engasjement for å etablere et eget fagmiljø for datidens økonomifag, men Ironisk nok ble planene hardt rammet av økonomiske nedskjæringer og faget fikk i stedet en liten lærerpost under filosofisk fakultet ved universitetets oppstart?

I 1814 ble Carsten Smith utnevnt som professor i “Botanik og Statsoeconomiske Videnskaper” noe som gav uttrykk for datidens tanke om at en av økonomifagets viktigste oppgaver var “å kartlegge landets naturressurser for økonomisk utnyttelse” Sandmo (2006, s. 309). Professoratet ble imidlertid ikke tiltredd ettersom Smith kort tid etter utnevnelsen døde under en ekspedisjon til Afrika ?, og den første stillingen med økonomi i fagkretsen ble dermed tiltredt av Gregers Fougner Lundh som ble utnevnt til professor i landhusholdningslære, statsøkonomi og teknologi i 1822. Faget fikk imidlertid aldri mye oppmerksomhet, og når Lundh døde i 1836 ble statsøkonomi lagt under Det juridiske fakultet. Under juridisk fakultet

Økonomi ved Det Kongelige Fredriks Universitet i Christiania Økonomi, eller samfunnsøkonomi, som undervisningsfag har eksistert i Norge omtrent siden opprettelsen av Det Kongelige Fredriks Universitet i Christiania i 1811, nå Universitetet i Oslo². Siden planleggingen av universitetet eksisterte det et sterkt dansk-norsk engasjement for å etablere et eget fagmiljø for datidens økonomifag, og i 1812 forelå det reelle planer om å opprette et fakultet for “Statshusholdnings-Videnskaben”. Ironisk nok ble planene hardt rammet av økonomiske nedskjæringer og faget fikk i stedet en liten lærerpost under filosofisk fakultet og svært liten oppmerksomhet ved universitetets oppstart Bergh (1984). Fra 1843 inngikk økonomiundervisning som del av det juridisk studium og Anton Martin Schweigaard ble utnevnt til professor i lovkyndighet, statsøkonomi og statistikk og figurete som Norges eneste professor i økonomi frem til sin død i 1870 Sandmo (2006). Etter press fra Stortinget om å styrke økonomifaget, og tildels løsrive det fra jussen, ble den første selvstendige professorstillingen i statsøkonomi og statistikk opprettet i 1877, men ikke før i 1905 ble det første studieprogrammet i økonomi etablert, fortsatt under juridisk fakultet Bergh (1984).

Den statsøkonomiske eksamen Norges første studieprogram i økonomi, “Den statsøkonomiske eksamen” besto av et to-årig program som ledet frem til tittelen cand.oecon. og besto av fem fag: teoretisk sosialøkonomi, økonomisk historie, praktisk sosialøkonomi, finansiell læring og statistikk UiO (nd). Studieprogrammet ble raskt svært populært og det ble uteksaminert hele 757 kandidater i fra 1908 til 1940, hvorav 98 var kvinner. Mye av pensum var basert på de norske professorenes egne bøker, men Marshalls ‘Principles of Economics’ var også populær blant studentene. På tross av nyetableringen av studieprogrammet og flere utnevnte professorater hadde økonomifaget fortsatt en beskjeden stilling i Norge sammenliknet med andre land. Utdanningen var en såkalt ‘fri utdanning’ og førte ikke til fullverdig embetseksamen, og dermed havnet de fleste uteksaminerte rett i privat næringsliv eller i lavere stillinger i det offentlige. Det ble sett på som en stor svakhet at kurset var kortvarig og ikke hadde klarere yrkeskvalifiserende funksjon, og dette førte til debatt om kursets innhold opp imot behov i statsforvaltningen. Utover de økonomisk vanskelige tyveårne tok økonomene til orde i offentlig debatt, særlig i tidskriftet til Statsøkonomisk Forening som ble stiftet så tidlig som 1883. Det ble fremholdt at økonomiutdanningen burde utvides med bedriftsøkonomi, sosiologi, historie og de relevante delene

¹Landets eneste universitet frem til 1946 endret navn til Universitetet i Oslo i 1939. (<https://www.muv.uio.no/uioshistorie/>)

²Landets eneste universitet frem til 1946 endret navn til Universitetet i Oslo i 1939. (<https://www.muv.uio.no/uioshistorie/>)

av jusen. Videre ble det argumentert for større innslag av matematikk. Professorene Oscar Jæger og Ingvar Wederwang var talsmennene for det nye embetsstudiet som skulle ha samme lengde og status som det juridiske, og gi fortrinnsrett til stillinger innen blant annet statsrevisjonen, Norges Bank og Statistisk sentralbyrå. Mens man i 1905 hadde vært mest opptatt av å etablere en praktisk rettet utdanning for næringslivet, var det i lys av nye behov i statsforvaltningen at Stortinget vedtok Lov om økonomisk embedseksamen i 1934?. Den nye utdanningen var femårig, hadde et oppdatert pensum og inkluderte fag som rettvitenskap og sosiologi UiO (nd).

Frisch og Oslo-skolen Lavkonjunktoren inn på 30-tallet hadde ført med seg et dårlig rykte for sosialøkonomien, og mange festet dette til indre faglig splid, samt den aktive politiske rolle mange av de etablerte økonomene hadde, som førte til at faget ikke ble sett på som vitenskaplig. Men de neste årene skulle faget nærmest få en renessanse og opparbeide seg en vitenskaplig status og posisjon det ikke tidligere hadde hatt. Det store gjennomslaget kom internasjonalt med andre verdenskrig og etterkrigstiden da økonomene fikk en helt avgjørende posisjon i den økonomiske politikken. Utviklingen hadde i Norge også sterk sammenheng med at faget endret seg betraktelig i 30-årene med Ragnar Frisch inntreden, som la grunnsteinen for “Oslo-skolen” i sosialøkonomi Bergh (1984). Frisch hadde med sin avhandling om teoretisk statistikk og opprettelsen av The Econometric Society skapt seg et internasjonalt navn og hans makroøkonomiske planleggingsmodeller skulle komme til å bli retningsgivende for økonomisk forskning i Norge. Da Universitetets Økonomisk Institutt ble opprettet i 1932 var det med Wederwang og Frisch ved roret, og selv om instituttet ikke var del av universitetet fikk de støtte og lokaler UiO (nd).

Instituttet skulle komme til å tiltrekke seg internasjonal oppmerksomhet for sin forskning på økonomi og økonometri, og en ny studieplan ble utarbeidet etter et “akademisk førerprinsipp”. Schweigaards tette kobling mellom fag og politikk skulle motvirkes ved etablering et skapere skille og innføring av vitenskaplig objektiv kunnskap gjennom matematisk økonomi. Mange, inkludert Wederwang, ment imidlertid at “matematiskeringen” av faget kunne være uheldig og dosent Thomas Sindig i Statsøkonomisk Forening uttalte at matematisk logikk måtte benyttes med forsiktighet da “man må overveie hvorvidt forutsetningene er i stand til å bære den tankebygning man stabler oppå dem” og at matematikken kunne virke fordummende og forvirrende fordi den kompliserte resonnementene. Det ble derfor foreslått en deling av faget inn i en linje for vitenskaplig spesialisering og en annen innrettet for yrkeslivet med mer praktisk rettet økonomi. Denne delingen ble materialisert i 1936 ved opprettelsen av Norges Handelshøyskole i Bergen hvor Wederwang ble rektor, slik at Frisch enklere kunne følge sine ambisjoner og ansette folk fra egne rekker, (herunder Trygve Haavelmo i 1948). Økonomisk historiker, Wilhelm Keilhau, var siste gjenværende av den gamle skolen og sto tydelig på siden av Frisch’ Oslo-skole. Gjennom sin offentlige figurering og tette bånd til næringslivet sto han imidlertid for mange av bidragene i den økonomiske politikken, herunder blant annet som deltager i den norske delagasjonen til Bretton Woods rett etter krigen.

Tidligere Statsøkonomiske Studenters Forening ble gjenlivet som Sosialøkonomisk Samfund og påtok seg arbeidet med å bearbeide markedet for de nye Oslo-skole kandidatene. Forskjellene til Statsøkonomisk Forening som hadde tilhørighet i den gamle skolen var tydelige selv om det fortsatte å eksistere et samarbeid. På mange måter var det et tydelig generasjonsskifte og den yngre gruppen ble sett på som radikale. Frisch utøvet sin innflytelse først og fremst gjennom sine forelesninger men sørget kontinuerlig for å inkludere studenter, både fra sosialøkonomi men også matematikere og aktuarer, som assistenter inn i forskningsarbeidet. Tradisjonell individuell forskning ble på denne måten avløst av større kollektive forskningsprosjekter (Bergh). Mot slutten av 30-tallet ble et stort prosjekt inngangsatt for å skaffe økonomisk strukturoversikt for Norge og de tilknyttede nærligslivsinteressene ønsket med dette å etablere permanent forskningsvirksomhet med mål om “å gi den økonomiske politikken et sterkere vitenskaplig innslag”(ibid. s.151). I den forbindelse ble det av Frisch formulert et syn på skillet mellom sak og vurdering som siden har vært retningsgivende for norske sosialøkonomer ?. Til tross for at økonomifaget hadde utviklet seg til å bli utilgjengelig for amatører fant næringslivet felles samarbeidsgrunnlag med økonomene mot det de så på som partipolitisk demagogi.

Revidert studieordning og økonomikk - fokus på deduktiv metode Etter andre verdenskrig ble navnet på instituttet endret til Sosialøkonomisk institutt og ble innlemmet som del av universitetet, men undervisningen fortsatte å ligge under juridisk fakultet. Først i 1963 forlot økonomistudiet jusen og gikk inn som del av det nyopprettede samfunnsvitenskaplige universitet og tre år etter ble instituttet og økonomisk seksjon slått sammen. Studiet var svært populært etter krigen og det ble problemer med å skaffe nok undervisningspersonale, ettersom Frich og Keilhau var de eneste professorene. En utvidelse av staben førte til at Johan Einarsen ble utnevnt i professoratet til Wederwang og i 1948 ble Trygve Haavelmo hentet hjem fra USA i et nytt professorat.

Frisch var økonomen som til gangs brakte den tidstypiske logisk-positivistiske retningen inn i norsk kontekst og mente at den nye "sosialøkonomien måtte utformes i et presist matematisk språk" (quote, Berg, s. 160). Han mente at virkeligheten i sin uendelige kompleksitet var nærmest umulig å fatte og argumenterte sterkt for bruk av modeller som ikke var mer kompliserte enn at man kunne få oversikt og dermed "faste holdepunkter for tanken"; "det lille trick er det som konstituerer den rasjonale forskningsmetode" (Berg, s. 156).

"The model world should have a purpose. It shall help us adopt a way of thinking that will ultimately be useful in our fight for control over nature and social institutions." Frisch, s.5 i "What is Economic Theory?" (et upublisert notat datert 30.4.1930) gjengitt i (Bergh, s. 157)

Bergh og Hanish understreker betydningen av de ekstraordinære grupperinger og kontaktnettverk som ble skapt mellom politikere og økonomer under krigen både hjemme og i London. Økonomene fikk etter andre verdenskrig gjennomslag for store endringer i den økonomiske politikken, blant annet ved etableringen av nasjonalbudsjettet i 1945 som førende verktøy. Til arbeidet med det nye hovedregnskapet trengtes sosialøkonomer til både utarbeidelse og kontinuerlig drift og dette sikret et nytt inntog av "de nye sosialøkonomene" inn i regjeringskontorene ved Finansdepartementet. Arbeidet med den generelle planleggingen av landets økonomi fikk styringsmakt over alle de andre departementene og bidro dermed til maktskifte i norsk økonomisk politikk. Forsynings- og gjenreisnings departementet var også en betydelig arbeidsgiver i regjeringskontorene og i tillegg økte inntoget av økonomer til Statistisk Sentralbyrå. Den stabile økonomiske veksten og lav arbeidsløshet i gjenreisningsårene ga både økonomene og politikerne troen på at man kunne styre den økonomiske utviklingen. Dette førte til en betydelig statusøkning og det ble for første gang bevilget penger over statsbudsjettet til økonomisk institutt, da man så behovet for å utdanne langt fler økonomer for å fylle de nye relevante posisjonene i statsforvaltningen.

Likevel var det fortsatt mye skeptisisme til den nye bølgen av sosialøkonomer og deres økonomiske teori i både det politiske miljøet og allmennheten forøvrig. Det ble argumentert at økonomene snakket med et påståelig og uforståelig språk, og det var uro både på høyre- og venstresiden ved arbeiderbevegelsen vedrørende den ideologiske virkningen av økonomenes framtrøden i politikken og forvaltningen (Bergh). En nedgang i tilstrømningen til studiet i løpet av 50-tallet gav et ytterligere dytt for å reformere studieordningen. I 1961 ble det derfor lagt opp til et studie med mer valgfrihet og neddemping av formelle krav som skulle bestå frem til starten av åttitallet (uio). Men selv om det nå ble mulig å ta cand.oecon. første avdeling som et avsluttende studie, var studiet preget av arven fra det juridiske fakultet og var lagt opp med to avdelinger hvor alle eksamineringer falt i slutten av hver av avdelingene. Det var fortsatt minimalt med valgfrihet og vanskelig å innpasse eksterne studier, og ordningen skilte seg betraktelig fra resten av studiene ved SV-fakultetet hvor man hadde fireårig grad med tre fordypningsfag som gav en cand.mag.grad, og deretter et toårig hovedfag i et av fordypningsområdene som førte til en cand.polit.grad. Da Universitetet i Bergen opprettet et mellomfagsstudium i 1971 sitt Institutt for sosialøkonomi i 1977 valgte de altså å adoptere ordningen med fireårig cand.mag og toårig cand.polit.

På tross av flytting til SV-fakultetet var etterkrigstidens økonomifag og utdanning preget av stadig større avstand til de andre samfunnsvitenskapene. Båndene til jusen ble desimert og selv om det var en prinsippielt positiv holdning til sosiologi og statsvitenskap ble samarbeidet minimalt på grunn av motstridende oppfatninger om den samfunnsvitenskapelige metode.

Stduiets popularitet var sterkt fallende og instittuttet ble oppfordret fra andre disipliner(?) ved universitetet til å strukturere studietilbudet slik at det ble egnet til å kombinere med andre fag i cand.mag graden. I 1981 ble det derfor opprettet et grunnfag på tilsvarende et studieår og et mellomfagstillegg på et semester under cand.mag. ordningen. Samtidig omstrukturerte man første avdeling av embetseksamen slik at det nye grunnfaget ble en del av graden. Det ble kortere mellom eksamenene og studentene fikk en lengre innføring i økonomisk teori før de måtte lære seg matematikk og statistikk. Omstruktureringen på starten av åttitallet førte til at søkertallene igjen steg og ikke minst ble det en langt større rekruttering av kvinnelige studenter. (hadde vært minimal i de første tiårene av sosialøkonomisk embedseksamen).

“For de fleste sosialøkonomer må den tyngste teoretiske utdannelsen unnagjøres i studieårene, fordi denne krever så sterk mobilisering. Kunnskaper om faktiske forhold er det lettere å tilegne seg senere i livet.”

Sitat av Arne Øien, direktør i Statistisk Sentralbyrå i Sosialøkonomen nr. 7, aug. 1983, 37. årg.

Siste del av studiet ble i 1986 lagt om til et modulsystem med separate eksamener for hvert enkelt emne i slutten av semesteret. Da ble det med andre ord tilbudt både en femårig embedseksamen og et løp med grunnfag, mellomfag og hovedfag basert på de samme modulene. Valgfriheten til studentene ble dermed større og det ble lettere å innpasse et utvekslingssemester. Kunnskapsreformen i 2003 førte til at også grunnfaget ble oppdelt i moduler, og at modulene ble mindre. Videre ble karaktersystemet endret men ellers er oppbygningen på utdanningen i stor grad bevart lik slik den ble strukturert i 1986, et løp med et femårig profesjonsstudie konsentrert rundt samfunnsøkonomi, og et annet bestående av bachelorgrad som kan påbygges med toårig mastergrad med større kombinasjonsmuligheter med andre fag. Et nyere utviklingstrekk var imidlertid økt internasjonalisering. I 1998 ble det opprettet en egen engelskspråklig mastergrad i miljø- og utviklingsøkonomi som gjorde at undervisningsspråket på masternivå gradvis ble skiftet til engelsk. Standardiseringen gjennom Kunnskapsreformen åpnet for økt synlighet både nasjonalt og internasjonalt, og dermed økte søkertall til utdanningen

Det faglige innholdet har derimot forandret seg en hel del. Pensumlistene fra noen tiår tilbake avdekker at de inneholder mer institusjonelt og historisk stoff og utredninger i aktuelle emner og spørsmål i norsk økonomi. Det var også et større obligatorisk pensum i statistikk. Inn på pensum ble det stadig mer økonomisk teori. En annen inntreden er det massive innrykket av amerikanske lærebøker på pensum. På 70-tallet var de fleste bøker på pensum i Oslo produsert av staben selv: særlig Frisch, Haavelmo og Leif Johansen.

Institutt for samfunnsøkonomi ved NTNU regner den offisielle starten for 14. mars 1974, når Institutt for sosialøkonomi avd. Lade ble vedtatt etablert ved Norges Tekniske Høgskole og fikk to årsverk. Avdelingen skulle drive samfunnsøkonomiundervisning for lærerhøgskolen og utdanninger i samfunnskunnskap, historie, sosialt arbeid og sosialantropologi. Fullt mellomfag i sosialøkonomi ble vedtatt i 1981 av høyskolestyret, og i 1984 havnet avdelingen i en egen enhet, Seksjon for økonomi opprettet når lærerhøgskolen byttet navn til Den allmennvitenskapelige høgskole (AVH). I 1990 ble Institutt for sosialøkonomi ved AVH formelt etablert samtidig som hovedfag i sosialøkonomi ble opprettet.

3.3 Litteraturgjennomgang - tidligere kartlegging av og forskning på økonomiutdanningene

Å kartlegge økonomiutdannelsen er ingen ny idé. Utdanningen har blitt forsket på og vitenskaplig debattert siden etableringen av feltet. Slik som den moderne økonomiutdannelsen hadde litt utspring i USA mellom verdenskrigene (ref. avsnitt i kapittel 2?), så også naturlig forskningen på økonomiutdannelsen sin start her. Mot slutten av andre verdenskrig, nærmere bestemt 1944, opprettet American Economic Association en egen komité for økonomiutdanning med formål om å vurdere “the contents of the elementary course in economics and other courses for the war and post-war period(.)” Taylor (1950) og så snart krigen var ferdig igangsatte de jevnligte rundbordsmøter og konferanser med formål om å debattere etterkrigstidens utdanning innen disiplinen i USA. Den tidligste evalueringen av læreplanene i moderne økonomiutdanning ble sammenfattet av komiteen og publisert i 1950 i *American Economic Review* Siegfried and Wilkinson (1982). Den utgjorde en systematisk vurdering av innhold og pensum på lavere grads økonomiutdanning. I rapportens innledende kapittel legger forfatterne stor vekt på at utdanningen er blitt for spesialisert og at den bør ta et mer holistisk perspektiv og finne tilbake til sine røtter i allmenn universitetsutdannelse og “de frie kunstner”³. Rapport-forfatterne tar i det hele tatt et sterkt oppgjør med det de mener er blitt en for smal og teknisk utdanning Taylor (1950). En kritikk som er tilsynelatende veldig lik den som har kommet i flere runder i senere tid, (og særlig det siste tiåret i kjølvannet av siste finanskrise):

“From the standpoint of professional economists, and from that of students who intend to enter the profession, the case for a broad education - especially at undergraduate level - is compelling. J. S. Mill and Marshall have written the classic statements of the case, and were themselves striking examples of their thesis. Most of the greatest contributions to our field have been made by men who were learned in philosophy or history or mathematics, as well as in economics. In its problems, its materials and its methods, economics seem to have less ‘self-containment’ than applies to some other fields of study. This creates a special need for breadth in the case of professional economists, in addition to the general need for it by all educated people.” Taylor (1950)s.27 i kapittelet “On Teaching Undergraduate Economics”.

I sin metastudie av forskning på økonomiutdanningen daterer derimot Allgood, Siegfried og Walstad (2015) den første gjennomgangen av undervisning i økonomi til en publisering av økonom Rendigs Fels, som i 1969 talte for at man måtte til verks med kvantitative metoder, og til dels økonomisk teori, for å evaluere utdanningskvaliteten innen disiplinen. Fels var ved publisering sekretær for tidligere nevnte American Economics Association (AEA), og samme år var han med på å stifte det første vitenskaplige tidsskriftet for økonomisk utdanning, “Journal of Economic Education”(JEE), underliggende “Journal of Economic Literature” (JEL), og etablerte ytterligere “economics education”, i motsetning til “economic education”, som den korrekte terminologien for fagdisiplinen som var på full fart frem i en stadig mer yrkesrettet retning Becker and Becker (2011). I 1970 utviklet økonomene George Stigler, Paul Samuelson og G. L. Bach, en standardisert test, Test of Understanding of College Economics (TUCE), med hensikt å kunne måle og kvantifisere studentenes forståelse av av økonomisk teori på tvers av utdanningsinstitusjonene i landet (Allgood et al., 2015).

Mot slutten av 70-tallet hadde man blant annet ved bruk av TUCE og andre standardiserte tester opparbeidet såpass substansiell datamengde og litteratur om økonomiutdanning at den første oppsummeringsartikkelen over forskning på økonomiutdanning basert på økonomisk teori og kvantitativ økonometri ble publisert av tidligere nevnte Rendig Fels og John J. Siegfried Allgood et al. (2015). I motsetning til Taylors rapport om utdanningen fra 1950, som tok sterke standpunkt mot den teoretiske og tekniske ensrettingen, er det ingen kritisk diskusjon vedrørende det faglige innhold i oppsummeringen. Taylor og andres kritikk blir avfeid som anekdotisk og uten empirisk evidens, og forfatterne velger å utelukke det de kaller kritikk fra ‘radical economists’ mot ‘orthodox economics’ fokusert på

³Liberal arts

introduksjonen av andre perspektiv. I artikkelen fremheves kort det overordnede målet med økonomiutdanningen å være på linje forskningen til David Hartman som mener målet med utdanningen er å utvikle: “skill in micro theory, macro theory and the use of each to answer real world questions”(in Allgood et al., 2015; Hartman, 1978, s. 87). Hovedfokuset i Fels og Siegfrieds oppsummering var kort fortalt å benytte kvantitative metoder basert på økonomisk teori, testresultater og spørreundersøkelser for å undersøke faktorer som kan ha effekt på kvaliteten på undervisningen. De vurderte ved bruk av en “produksjonsfunksjon” først og fremst forskning om kvaliteten på testene og instrumentene benyttet for å måle studenters læringsutbytte, læringsmiljøet ved institusjonene og bruken av ny undervisningspedagogikk og læringsteknologi Siegfried and Fels (1979).

I 1982 publiserte Siegfried og Wilkinson en oppfølgende artikkel til pensumutredningen i 1950, basert på en spørreundersøkelse utsendt til alle undervisningsinstitusjonene som underviste i lavere grads økonomi. De presenterte i all hovedsak statistiske data over numeriske størrelser som antall studietilbud, fagtilbud, valgfag, antall studenter, kjønnsfordeling, forutgående kunnskapskrav, studentene og lærerens tidsbruk med mer. De peker på at utviklingen ironisk nok har gått i motsatt retning av en del av konklusjonene i 1950, og at studiet heller har blitt mer spesialisert enn allmenndannende og sier dette kan ha fordeler: “First,(...) broadening the options available to consumers increases welfare. Second, if the purpose of an economics major is to train students in logical thinking, one could use a variety of applications of economic theory for such training”. I konklusjonen sammenfatter de at de registrerer en bred konsensus blant de omlag 900 undersøkte læringsinstitusjonene hva gjelder studiets oppbygning og læringskrav Siegfried and Wilkinson (1982). På 80 og 90-tallet dreide det genrelle fokuset innen forskning på økonomiutdanningen å lage bedre dataanalyser og utvikle mer treffende økonometriske metoder. Den andre amerikanske oppsummeringsstudien innen feltet, fra *Journal of Economic Literature*, ble publisert av William E. Becker i 1997. Den presenterte i hovedsak en evaluering av undervisningsmetoder som kunne øke “educational output” Becker (1997).

Fra 80-tallet frem til i dag har det blitt publisert en omfattende mengde forskningsartikler om økonomiutdanning innen akademien. I dag eksisterer det et mangfold av institusjoner og vitenskaplige tidsskrift med det formål å publisere forskning om økonomiutdanning, mens det i tillegg har blitt publisert et vell av artikler om utdanningen i generelle økonomitidsskrift Allgood et al. (2015). Fagfellevurderte vitenskaplige tidsskrift kun dedikert til tema økonomiutdanning, inkluderer tidligere nevnte, *Journal of Economic Education* (JEE, 1969-) samt *Journal of Economics and Economic Education Research* (JEEER, 2000-), *International Review of Economics Education* (IREE, 2003-) og *Australasian Journal of Economics Education* (AJEE, 2004-). “Economics education” er definert som et eget forskningsfelt under økonomi som, ifølge William Becker, fokuserer på to hovedtema: 1) den nåværende tilstanden og innsatsen for å forbedre, læreplanene, læringsmaterialet og de pedagogiske teknikkene som brukes til å undervise økonomi på alle utdanningsnivåer; og 2) forskning på: effektiviteten av alternative instruksjonsteknikker, nivået på forståelsen av økonomisk teori mellom ulike grupper og faktorer som påvirker nivået av økonomisk kompetanse (Becker, 2001). Hovedfokuset har lenge vært, og er fortsatt, forskning basert på økonometri-teoretisk grunnlag som tar for seg spørsmål som studenters valg og evalueringer, klasseromsekspirer, fremtidige inntektsutsikter og kostnad og nytte analyser av å benytte alternative pedagogiske metoder Tieleman et al. (2018); Allgood et al. (2015).

Med unntak av den svært kritiske rapporten til Taylor i 1950 har fokusområdet til forskningen på og evalueringen av økonomiutdanning siden Fels for det meste bestått av hvordan økonomiundervisningen kan viderutvikles for å stimulere og optimere studentprestasjonene innenfor rådende fastlagte teoriretning og pensum. Noe vitenskaplig publisering har likevel vært viet debatt og evalueringer av faginnhold og rådende pensum, men størstedelen av denne debatten har figurert i heterodokse vitenskaplige tidsskrift, og ikke innen mainstream ettersom dette ofte har vært kritikk av dominansen til ortodoks økonomi har handlet om den vitenskaplige ensrettingen og diskusjon rundt hvorvidt det burde åpnes for alternative tilnærminger og heterodokse skoleretninger. Man finner likevel bidrag i de etablerte ortodokse tidsskriftene som demonstrerer at det har eksistert kritiske segmenter innen

disiplinen (se bl.a. Moseley et al. 1991; Bartlett and Feiner 1992; Barone 1991 m.fl.).

Det er tydelig at debatten om hva en utdannet økonom er - og burde være, eller lære - har fått klart mer oppmerksomhet de siste årene (KILDE). I 2010 organiserte Institute for New Economic Thinking (INET) opprettelsen av en egen komitee for økonomi pensum, "Economics Curriculum Committee", ledet av Robert Skidelsky i Storbritannia og Perry Mehrling i statene. Komiteens mandat var å: (1) identifisere svakhetene i dagens læreplaner i USA og Storbritannia; (2) beskrive grunnleggende prinsipper for læreplansreform; (3) og utarbeide konkrete tiltak for å gjennomføre denne reformen. I Storbritannia undersøkte komiteen struktur og innhold i de tolv øverst rangerte bachelorprogrammene, og i statene ble utdanningen ved seks nasjonalt ledende økonomiinstitutter gjennomgått. Konklusjonene til komiteen i USA var at studieprogrammene var dominert av ortodoks økonomi og matematikk, ofte benyttet samme tekstbøker og at de ikke prioriterte tverrfaglighet eller historisk perspektiv(15)(Nelson, 2010). I Storbritannia konkluderte komiteen med at alle studieprogrammene delte en rekke karakteristikk:

"They share a course structure with compulsory micro, macro and quantitative courses in the first two years, and a third year based almost entirely on options; they emphasise the mathematics on the micro side and the policy on the macro side; and they are almost entirely devoid of compulsory qualitative elements."(21) (Wigstrom, 2016, s. 8)

The Post-Crash Economics Society (PCES) i Storbritannia kan muligens vies en god del av æren for å ha initiert en rekke studentinitiativ for å kartlegge økonomistudiene da de publiserte sin rapport om undervisningstilbudet ved universitetet i Manchester i 2014. Rapporten hadde forord av daværende sentralbanksjef i England (Bank of England), Andy Haldane, som stilte seg bak rapportens konklusjoner om at den ensidige og lite selv-kritiske formen på utdanningen brøt med universitetets egne retningslinjer for lavere grads utdanning (19)PCES (2014). Samtidig med arbeidet i Manchester startet andre studentorganisasjoner i Storbritannia egne undersøkelser ved sine læresteder. Blant annet utarbeidet The Cambridge Society for Economic Pluralism (CSEP) en rapport med resultater fra en spørreundersøkelse hvor de fant at studentene ønsket mer virkelighetsnære tilnærminger, et mer tverrfaglig studietilbud og større fokus på arbeidsferdigheter, denne gangen med forord fra økonom Lord Adair Turner (11)(CSEP, 2014). I Frankrike samme år utførte medlemmer av studentforeningen PEPS-Economie en undersøkelse av franske bachelor læreplaner ved å kartlegge emnetitler i økonomi ved 54 franske universiteter(2)Association (2014). Rapporten konkluderte med at studieprogrammene lider under sterkt dominans av nyklassisk økonomisk teori og sågar mangel på teoretisk pluralisme, og at utdanningen ikke utstyrrer økonomer med kritisk forståelse for globale samtidsspørsmål:

"Based on our own experience as students, and then supported by our survey, we argue that our economics education does not train economists to understand global contemporary issues, nor does it contribute to the acquisition of basic skills and knowledge needed to inform citizens. The near absence of reflexive approaches, the quasi-domination of quantitative methods and standard microeconomics and macroeconomics combined with the lack of theoretical, methodological and disciplinary pluralism has made us intellectually frustrated and professionally helpless." (2)Association (2014, s. 393)

Samme år publiserte det franske departementet for utdanning en rapport som pekte på at økonomikandidatene i liten grad var forberedt til sine fremtidige roller i samfunnet. De argumenterte at en læreplansreform burde gjennomføres for å sikre at studentene blir utstyrt med en tverrfaglig tilnærming til økonomi og at utdanningen sikrer fokus på, og anerkjennelse av, den virkelige økonomien i verden Tieleman et al. (2018).

Metoden til PEPS i Frankrike ble videre benyttet av tyske studentorganisasjoner, som i 2016 publiserte en rapport om sine bachelorprogram over samme lest (10)Fauser and Kaskel (2016). Også ISIPE, the International Student Initiative for Pluralism in Economics, benyttet seg av metoden da de konstruerte en sammenlignende studie som ble presentert på ISEPEs første konferanse i 2016. ISIPE analyserte 347 bachelorprogrammer i økonomi fra Frankrike, Chile, Israel, Brasil, Portugal,

Spania, Danmark, Mexico, Tyrkia, Argentina, Italia, Tyskland and Uruguay, og demonstrerte jamfør at læreplaner globalt er svært like i oppbygning og innhold med hovedvekt på nyklassisk matematikk mikroøkonomi og makroøkonomi. De fremholdt at dette betyr at studentene først og fremst lærer verktøy som ikke gir forståelse for økonomiske problemer som belyses daglig i den offentlige debatten Jatteau (2016). Begge rapportene landet på at økonomiutdanningen ikke gir grunnlag for kritisk tenking ettersom både refleksive emner som økonomisk idehistorie og økonomisk etikk, samt tverrfaglige emner og økonomisk historie, er jevnt over marginalisert eller utelatt fra kjernepensum (Fauser and Kaskel, 2016; Jatteau, 2016).

I Storbritannia gjennomførte bygget Earle et al. (2016) på arbeidet som hadde startet med PCES, og utførte en gjennomgang og analyse av 174 bacheloremner ved syv britiske universiteter. De benyttet eksamensoppgaver og emnebeskrivelser til å undersøke hva økonomistudentene lærer og vurderes på. De fant at en stor overvekt av eksamensoppgavene var basert på å teste studentene i å operere økonomisk modellering på bekostning av å innbefatte seg med virkelige økonomiske problemer. Som de tidligere kartleggingene konkluderte denne undersøkelsen med at nyklassisk teori har full dominans ved lærestedene, og forfatterne hevdet at det ensidige fokuset på en teoriretning uten å lære studentene å være kritisk til denne bar preg av indoktrinering (14) (Earle et al., 2016). En nederlandsk studie publisert i 2016 av Hollanders og Onderstal (2016) vurderte variasjonen i tilbudet av økonomiutdanning ved å undersøke studiepoeng, ECTS, dedikert til ulike undertemaer innenfor studieprogrammer ved ni ulike læresteder. Med økonomisk begrepsbruk konkluderte forfatterne med at det eksisterer en *markedssvikt* i tilbudet av økonomiutdanning ettersom det er stor mangel på *produkt-differensiering* mellom universitetene. Videre sluttet de at utdanningene virker å mangle oppmerksomhet for relaterte disipliner som sosiologi, forvaltningsstudier og filosofi og derfor ikke stimulerte studenter til å utvikle et bredt syn på det økonomiske systemet (Tieleman et al., 2018; Onderstal et al., 2016).

Studenter ved Durham universitet fortsatte bølgen av undersøkelser ved britiske læresteder og publiserte sin rapport våren 2018 basert på metodene benyttet av Earle et al. (2016), i tro tradisjon med forord av enda nestor innen økonomi, Lord Robert Skidelsky. Rapporten innholdt en evaluering av fagtilbudet ved lærestedet med vurdering av programmer, emnebeskrivelser, kursarbeid og eksamensoppgaver Sargent et al. (2018). I april i år (2018) publiserte medlemmer av Rethinking Economics i Nederland en utførlig rapport over de 325 tilbudte bacheloremnene ved de ni bachelorprogrammene i økonomi landet Tieleman et al. (2018). Kritiske Politter i Danmark utførte i løpet av våren en undersøkelse av de danske bachelorprogrammene i økonomi som metodisk bygger på både den nøysomme gjennomgangen av eksamensoppgaver til arbeidet utført av Earle et al. (2016) og vurderingen av læreplan og innhold i arbeidet til Tieleman et al. (2018). Rapporten fra Danmark ventes publisert våren 2019.

I norsk sammenheng er det verdt å nevne evalueringen av samfunnsøkonomiutdanningen utført av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT). I 2018 publiserte de *Educational quality in economics in Norway*, som var del av et pilotprosjekt for å lage en model for å evaluere sentrale aspekter ved undervisningskvalitet i høyere utdanning i Norge. Målet med evalueringen var å øke kunnskap om den nåværende situasjonen i samfunnsfagene og kunne gi tilbakemeldinger til institusjonene på feltet for forbedring. De undersøkte utdanningene ved NMBU, NTNU, UiB, UiO og UiT, med hensyn til oppbygning av studiene, undervisning, evalueringsmetoder og læringsutbytte. NOKUT konkluderte med at studieprogrammene i Norge overordnet er av god kvalitet men at de er tradisjonelle i oppbygning og innoverskuende. Evalueringen peker på at det mangler strategiske planer for hvordan faget skal utvikles og peker på at dette bør på agendaen gitt den store faglige diskusjonen som har etterfulgt den globale finanskrisen. Videre peker de på at emner som atferdsøkonomi og alternativt pensum som Wendy Carlins CORE prosjekt bør vies mer oppmerksomhet. Panelet fremholder at økonomistudiene fortsatt ikke har innarbeidet alle prinsipper fra Bologna-prosessen og anbefaler at det 5-årige profesjonsstudiet avvikes. De mener at de fleste programmene har nærmest utelukkende fokus på samfunnsøkonomi og

mener dette er en begrensning, sett opp mot Bologna-prinsippene som fremholder at bachelorgrader bør være faglig brede. De peker på at det virker mer som om studiene er en sammensatt pakke av enkeltkurs enn å være et sammenhengende program, og at det var få tegn til at personer med særskilt god undervisningskompetanse ble eksplisitt anerkjent. Sist men ikke minst, mente de at det er lite tegn til sterk ledelse av undervisningsarbeidet og at dette nettopp kan være årsaken til at programmene fortsetter å inneha en såpass tradisjonell struktur NOKUT (2018).

Det går igjen en rekke sammenfallende faktorer i de nyere kartleggingene av økonomiutdanningene, men det er påfallende hvordan de likner på konklusjonene som ble dratt i gjennomgangen til Taylor på 50-tallet. NOKUTs milde konkluderer summerer godt opp de sterkere konklusjonene fra studentene. Studiet i samfunnsøkonomi er verken tilstrekkelig fremoverskuende eller bakoverskuende. Det mangler ambisjoner for å endre studiet med utviklingen i nyere forskning og omveltningene i verden, og det mangler breddekunnskap som historie, vitenskapsteori og tverrfaglig samarbeid med andre relevante fagområder. Kvalitet i undervisning ser ikke ut til å bli tilstrekkelig prioritert.

3.4 Kritisk tenkning i lys av pluralisme

“Whereas economics is much like a tree, other social sciences seem more akin to a hedge, with separate and largely independent rooted subfields, each with their own content and methodology” (Allgood et al., 2015, p.289)

Just as there is no best way of listening to listen to a Tchaikovsky symphony, or to write a book, or to raise a child, there is no best way to investigate social reality (Caldwell, 2010)

Vi hevder ikke å ha noe endelig svar, men vi er helt sikre på at økonomistudentene vil tjene på å få kjennskap til forskjellige perspektiver og ideer. Pluralisme vil ikke bare bidra til å gjøre undervisning og forskning mer fruktbar og revitalisere fagfeltet; pluralisme tar sikte på igjen å underlegge økonomifaget samfunnets tjeneste. Tre former for pluralisme bør stå i kjernen av læreplanen: teoretisk pluralisme, metodologisk pluralisme og tverrfaglighet. (ISPE, 2014)

Ønsket om en reform i økonomifaget handler i bunn og grunn om å forlate fagets teoretiske og metodiske ensrettede praksis og innføre *pluralistiske* tilnærminger på læreplanene (Eliassen, 2016). Begrepet pluralisme har tradisjonelt benyttet innen statsvitenskap som en beskrivelse av et samfunn med betydelig grad av maktspredning, med andre ord kan vi si at vårt liberale demokrati er pluralistisk i denne forståelsen (KILDE, SNL). Begrepet brukes derimot også i filosofien som et metafysisk syn som legger til grunn og anerkjenner at virkeligheten består av flere grunnleggende og selvstendige prinsipper (KILDE, SNL).

Selv om vitenskaplig pluralisme lenge har vært et tilbakevendende tema i samfunnsvitenskap og humaniora, er det de siste tiårene at debatten har blitt særlig fremtredende innen samfunnsøkonomi (Eliassen, 2016). Ulike krav om pluralisme i økonomifaget tok til på starten av åttitallet når de første akademiske økonomene begynte å skrive om det de opplevde som en stadig sterkere metodologiske og epistemologiske monisme i etterkrigens økonomidisiplin (se bl.a. McCloskey 1983 og Negru 1992) (Sent, 2003; Garnett Jr and Reardon, 2012). I 1992 underskrev 44 ledende økonomer, herunder Paul Samuelson og Jan Tinbergen, et opprop for et mer pluralistisk økonomifag, «Plea for a pluralistic and rigorous economics», i en betalt annonse i prestisjetidsskriftet *American Economic Review* (Sent, 2003; Garnett Jr and Reardon, 2012):

We the undersigned are concerned with the threat to economic science posed by intellectual monopoly. Economists today enforce a monopoly of method or core assumptions, often defended on no better ground than it constitutes the “mainstream.” Economists will advocate free competition, but will not practice it in the marketplace of ideas.

‘Consequently, we call for a new spirit of pluralism in economics, involving critical conversation and tolerant communication between different approaches. Such pluralism should not undermine the standards of rigor; an economics that requires itself to face all the arguments will be a more, not a less, rigorous science.

‘We believe that the new pluralism should be reflected in the character of scientific debate, in the range of contributions in its journals, and in the training and hiring of economists.
(KILDE/fotnote kjøpt annonse)

De som taler for pluralisme i økonomifaget gjør dette fordi de mener «mainstream» i disiplinen i dag later til å forfekte at økonomifaget er en samlet disiplin med overordnet vitenskaplig konsensus(2014). I dag preges undervisningen globalt av såkalt epistemologisk monisme, og den store majoriteten av studenter blir undervist som om det bare eksisterer en teoriretning innen samfunnsøkonomi. Men økonomifaget er langt bredere enn det de fleste studenter, og mange akademikere, er klar over. De fleste gjennomgår hele studieløpet i samfunnsøkonomi uten å bli introdusert for andre perspektiver en rådende økonomisk teori, som tidligere nevnt idag er nærmest komplett sammenfallende med nyklassisk økonomisk teori (Earle et al., 2016; Tieleman et al., 2018, m. fl.).

I virkeligheten eksisterer det et mangfold av forskjellige skoleretninger, hvorav mange har solid akademisk oppslutning, stor forskningsaktivitet og egne fagfelleverderte tidsskrifter. I figur 3.2, opprinnelig utarbeidet av Cambridge økonomen Ha-Joon Chang (2014), presenteres ni av de mest fremtredende alternative skoleretningene idag. Disse skoleretningene blir alle kalt heterodokse skoleretning i kontrast til ortodoks skoleretning som en hva vi referer til som rådende eller mainstream retning. Heterodoks økonomi fungerer altså som en paraplybenevnelse for alle skoleretningene som ikke hører under nyklassisk økonomi. Grensene mellom skoleretningene er ikke alltid soleklare, men Chang argumenterer for at det viktigste er å legge vekt på at det finnes et mangfold av gyldige måter å konseptualisere, teoretisere om og forstå økonomien på (Chang, 2014). Mange av disse retningene representerer fundamentalt annerledes måter å tenke på økonomien i forhold til den nyklassiske retningen. Som figur 3.2 viser, har de teoretiske perpektivene ulike forutsetninger om individers atferd, institusjoners rolle og interaksjonene dem i mellom. I tillegg fremhever de forskjellige økonomiske fenomener, og hovedprioriteringene representerer base i ulike grunnleggende verdisyn. For å analysere økonomien benyttes forskjellige verktøy og vitenskaplige metoder som gjør at de lander på forskjellige svar vedrørende økonomiske problemstillinger (Earle et al., 2016).

Chang fremholder at ingen av de teoretiske retningene kan hevde vitenskaplig overlegenhet over de andre eller monopol på sannheten, nettopp fordi de er teorier. Alle teoretiske tilnærminger innebærer grad av forenkling og abstraksjon fra virkeligheten og kan vil dermed ikke fange opp alle deler av den komplekse virkeligheten. Hver teoretisk tilnærming har derimot spesifikke styrker og svakheter avhengig av hva de belyser og hva de ignorerer. (Chang, 2014). Hele grunnstammen til pluralisme er nettopp å anerkjennelse av gyldigheten til mangfoldige tilnærminger uten å reservere plass til enkelte spesifikke perspektiver (Eliassen, 2016).

Comparing Different Schools of Economics

	CLASSICAL	NEOCLASSICAL	MARXIST	DEVELOPMENTALIST	AUSTRIAN	SCHUMPETERIAN	KEYNESIAN	INSTITUTIONALIST	BEHAVIOURALIST
The economy is made up of...	classes	individuals	classes	no strong view, but more focused on classes	individuals	no particular view	classes	individuals and institutions	individuals, organizations and institutions
Individuals are...	selfish and rational (but rationality is defined in class terms)	selfish and rational	selfish and rational, except for workers fighting for socialism	no strong view	selfish but layered (rational only because of an unquestioning acceptance of tradition)	no strong view, but emphasis on non-rational entrepreneurship	not very rational (driven by habits and animal spirits); ambiguous on selfishness	layered (instinct – habit – belief – reason)	only boundedly rational and layered
The world is...	certain ('iron laws')	certain with calculable risk	certain ('laws of motion')	uncertain, but no strong view	complex and uncertain	no strong view but complex	uncertain	complex and uncertain	complex and uncertain
The most important domain of the economy is...	production	exchange and consumption	production	production	exchange	production	ambiguous, with a minority paying attention to production	no strong view, but puts more emphasis on production than do the Neoclassicals	no strong view, but some bias towards production
Economies change through...	capital accumulation (investment)	individual choices	class struggle, capital accumulation and technological progress	developments in productive capabilities	individual choices, but rooted in tradition	technological innovation	ambiguous, depends on the economist	interaction between individuals and institutions	no strong view
Policy recommendations	free market	free market or interventionism, depending on the economist's view on market failures and government failures	socialist revolution and central planning	temporary government protection and intervention	free market	ambiguous – capitalism is doomed to atrophy anyway	active fiscal policy, income redistribution towards the poor	ambiguous, depends on the economist	no strong view, but can be quite accepting of government intervention

Figur 3.2: Heterodokse skoleretninger innen økonomi, hentet fra Chang (2014, s.166-169)

Eliassen (2016) argumenterer for at oppfordringene til pluralisme i vitenskap overordnet beskriver et ønske om et vitenskaplig felleskap hvor medlemmene anerkjenner gyldigheten av forskjellige perspektiver og ser det som sin plikt å opprettholde arenaer for å dele og spre de mangfoldige perspektivene og kritisk debattere dem på likefot. Det som derimot fremstår som mindre håndgripelige er hvordan man skal skape de institusjonelle rammene for at en rekke teoretiske perspektiver forventes å være representert i diskursen, og hvordan man kan etablere vitenskaplige praksiser for å luke ut de perspektiver som ikke anses å frembringe vitenskaplig kunnskap. Sent (2003) viser til at siden pluralisme i seg selv er en refleksiv doktrine, altså at det kan eksistere forskjellige typer pluralisme, oppstår det problemer når man skal benytte pluralisme som prinsipp for å organisere vitenskaplig praksis. De ulike kravene om å operere med pluralistiske prinsipper innen økonomisk vitenskap har fremholdt pluralisme på ulike nivåer og måter. Mange av studentkravene har vært basert i å åpne for mer tverrfaglig tilnærming til studiesubjektet, mens akademikerne har løftet behovet for å jobbe mot teoretisk pluralisme (Sent, 2003). Vitenskapsteoretikere og økonomiske filosofer snakker derimot om metodologisk pluralisme (Caldwell, 2010; Hands, 2001). (Så hva er det som egentlig menes med pluralisme i økonomifaget?)

Økonomen Sheila Dow (Dow, 2007) fremholder at vi må klare å skille mellom de ulike typene av pluralisme hvis vi skal forstå hva innføringen av pluralisme i økonomisk vitenskaplig praksis egentlig betyr. Hun argumenterer for at begrepet virker å ha flere fasetter og gi mening på flere nivåer. Sent argumenterer på sin side at det må ryddes opp i forvirrende begrep i debatten. Særlig fremholder hun en tendens til å sammenblande metodisk pluralisme med metodologisk pluralisme, hvorav først nevnte kun handler om å utvide metodearsenalet til økonomene mens det sistnevnte er et langt bredere konsept (Sent, 2003). I følge McLennan (1995, s. 57) er metodologisk pluralisme det mest fruktbare begrepet fordi det inkorporer « eksistensen av mangfoldige gyldige filosofier, paradigmer, teorier, tilnærminger og verdiorienteringer, og at det hverken er mulig eller ønskelig å si noe om hvilke retninger som er mer objektive, sanne, vitenskaplige eller essensielle enn andre». Dette gir videre mening til fremveksten av metateori⁴ som defineres ved sin refleksive bevissthet om mangfold og forpliktelse til teoretisk pluralisme og egalitarisme. Eliassen tolker oppropene for pluralisme i økonomifaget kan tolkes som krav i tråd med den brede forståelsen av metodologisk pluralisme og at McLennans brede benyttelse dermed fremstår som et nyttig samlingsbegrep for hva debatten omhandler (Eliassen, 2016).

Eliassens argumenterer for at det viktigste fremover er å gripe tak i de manglende institusjonelle rammene for forbedring av økonomifaget, og undersøke hvorvidt man kan opprette noen fungerende standarder for å evaluere den vitenskaplige praksisen i samfunnsøkonomi (ibid.). Dow (2007) illustrerer utfordringene med å implementere pluralisme opp mot situasjoner der det må tas et valg om beste policy. Når beslutningstagere som skal løse reelle samfunnsproblemer må forholde seg til utvalg av rådgivende analyser basert på forskjellige teoretiske utgangspunkt, som dermed skisserer ulike løsningsforslag og prediksjoner av utfall, må forslagene dermed bli testet opp mot beslutningstakers kriterier for hva som vil være beste policy. Da beslutningstakere også uten pluralisme står ovenfor slike valg er ikke det et problem i seg i selv. Problemet med pluralisme, argumenterer Dow, oppstår i det man ikke har tilstrekkelige verktøy for å rettferdiggjøre hva som er beste teoretiske, eller metodologiske, utgangspunkt.

Earle et al. (2016) fremholder at det som er i første rekke er viktigst for å forbedre økonomiundervisningen er at studentene tidlig i studiet blir presentert for diversiteten i samfunnsøkonomi. De mener at ulike tilnærminger og linser å betrakte verden gjennom med er essensielt for å fremme kritisk tenkning og refleksjon om hvordan vi best kan organisere økonomien vår. Det første steget mot en pluralistisk økonomiutdanning mener de dermed er å gjeninnføre grundige kurs i vitenskapsteori og økonomisk idéhistorie som dekker et mangfold av de mest aktuelle skoleretninger og viser til hvordan og hvorfor retningene har utviklet seg parallelt. Økonomifaget bør ta utgangspunkt i studieobjektet, den virkelige økonomien, og sikre at den teoretiske undervisningen har som hensikt å sørge for at studentene for en best mulig forståelse av hvordan økonomien faktisk fungerer. For å finne de beste

⁴ 'Vitenskaplige teorier om hvordan man kan studere teorier' (Jesper Ryberg: metateori i Den Store Danske, Gyldendal. Hentet 15. desember 2018 fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=124747>)

løsningene for fremtiden er det essensielt at økonomikandidatene kan stille teorier opp mot hverandre og bli tvunget til å resonnere rundt de ulike utfallene de enkelte tilnærmingene vil gi utslag i. Dette vil nødvendigvis innprente en bedre og dypere forståelse for hvordan elementene som inkluderes og prioriteres som avgjørende faktorer i analysen, og elementene som ekskluderes, hviler på subjektivt og ideologisk fundament og får konsekvenser deretter (ibid).

Allgood et al. (2015) fremholder en bred konsensus blant amerikanske økonomifakulteter om at det overordnede målet for grunnutdanningen i økonomi både er og har vært å trene studentene i å forstå *hvordan* de skal “tenke som økonomer” og *når* det er hensiktsmessig. Likevel viser de at forskningen på utdanningen i nevnte forum ikke har hatt særlig fokus på hvorvidt innhold og teori har vært formålstjenlig. Dette går inn i debatten om hvorvidt det er riktig å fokusere så mye på yrkesrettet, teknisk økonomiutdanning og rollen universitetene har i å skape en arena for allmenndannelse, eller allmennutdanning. Colander and McGoldrick (2009b) er blant de som har hevdet at universitetsutdanningen i økonomi heller burde handle om å lære studentene å “tenke som en allmennutdannet person som også kan økonomi”⁵.

Overordnet er dermed kravet om pluralisme i samfunnsøkonomi konsistent med den fremtredende debatten om dannelsesperspektiver i høyere utdanning og det økte fokuset på at utdanning må være mer holistisk og søke å forme opplyste globale samfunnsborgere med et tolerant og inkluderende verdensbilde. Garnett Jr and Reardon (2012) mener nytt håp er i emning med den signifikante økningen av bidragsytere i den akademiske litteraturen om pluralisme og den tilsynelatende tiltakende konvergensen mellom forkjemperne for pluralisme. Videre mener de at det nye fokuset på læringutbytte mål i kontrast til innholdbaserte standarder gir rom for optimisme. De oppfatter at tiden begynner å vise seg moden for å reformere bachelorutdanningen «through the lens of *liberal education*».

3.4.1 Dannelse, danning eller allmenndannelse

«Dannelse er ikke hva vi har lært, det er det som sitter igjen når vi har glemt alt det vi har lært» Ellen Key (1897)⁶

Dannelse, eller *danning*, er et filosofisk, språklig, kulturelt og historisk bredt begrep uten en allment entydig definisjon Hjärdemaal and Jordell (2011). Ikke desto mindre er det et særdeles aktuelt begrep og beskrevet som en av våre mest komplekse filosofiske fraser, mye på grunn av sin historiske tilknytning og kulturelle betingelser, men også grunnet i vedvarende konseptuell relevans (Straume, 2013). Det eksisterer et rikt mylder av hva dannelse kan bety i vår tid, men begrepet fremstår ofte med sterke konnotasjoner til kulturelle og sosiale forhold som vekker assosiasjoner til forestillingen om *den dannede klasse* (Ariansen, 2011). Opp gjennom alle tidepoker er det blitt tilført ulike ideer til dannelsedebatten, men begrepet kan ofte knyttes til forestillinger om demokrati (Antun, 2014; Hagtvet and Ognjenovic, 2011).

Det er ikke spesielt merkelig at det foreligger en forbindelse til borgerlige idealer ettersom det norske ordet *dannet* eller *dannelse* har etymologiske røtter i tiden da landet var underlagt Danmark. Det å bli dannet refererte opprinnelig å bli fordansket, enten ved å ta høyere utdanning som på den tiden foregikk i København og/eller ved å benytte samfunnselitens skrift og talespråk som var dansk (KILDE). Svenske *bildning* har derimot sin språklige opprinnelse i det tyske ordet *Bildung*, som også benyttes på engelsk, et begrep formulert av nyhumanist Wilhelm von Humboldt for *menneskets indre åndelige vekst*. Denne åndelige indre vekstens «danningsinnhold [var imidlertid] hentet fra gresk og

⁵“Thinking like a liberally educated person who knows economics” Colander and McGoldrick (2009b)

⁶

«Bildning är icke hvad vi lärt, utan hvad vi hafva kvar, när vi glömt allt hvad vi lärt» *Ellen Key 1897*

romersk klassisk kultur og ble kritisert for å være åndsaristokratisk og ekskluderende for det brede lag av folket» (Hjardemaal and Jordell, 2011, s. 6). Tradisjonell dannelse på norsk ble etterhvert sammenfallende med tyske Bildung og kom til å innebære all borgerlig riktig sosialt riktig oppførsel, og *klassiske dannelse* basert i kunnskap erhvervet fra universitetene (KILDE). Kritikerne til det ekskluderende borgerlige dannelsesidealet delte imidlertid felles oppfatning av dannelse som en «harmonisk utvikling av menneskelige evner og egenskaper», et syn som varte godt inn i det 20. århundret (Hjardemaal and Jordell, 2011, s. 7). Men ved midten av 1900-tallet, i lys av verdenskriger, sosiale og politiske omveltninger, ble fokus endret. Flere talte nå om at dannelse handlet om å ha styrke til å konstruktivt takle usikkerhet, motsetninger og spenningsforhold. Enda lengre fra den tradisjonelle danningsteorien bevegde man seg utover 70 og 80-tallet. Dannelsespedagogen Wolfgang Klafki's kom med et betydelig bidrag gjennom sin utvikling av en kritisk-konstruktiv teori som «[forsto] danning som evne og vilje til å sette danningens innhold og betingelser inn i et samfunnskritisk og progressivt perspektiv» (Hjardemaal and Jordell, 2011, s. 8).

Både Ingerid Straume(2013) og Per Ariansen(2011) mener dannelse som begrep får bedre mening dersom vi skisserer opp ulike typer av dannelse, men tilnærmer seg dette på ulikt vis. Ariansen peker først på ferdighetsdannelse som en form for danning som forløses ved å «beherske et fags verktøy og forme dets materiale med det» (2011, s. 40). Dette er en type håndfast dannelse som i høyere utdanning kan referes til akademisk fagkunnskap. Likevel kan man påstå at en med fagkunnskap mangler dannelse i form av det vi oppfatter som folkeskikk eller høflighet. Dannelse kan slik forstås som sosialt intellekt, evne til å tilpasse seg samfunnets kodeks for sosialt samkvem. En dannelseskodeks er essensielt for et velfungerende samfunn og institusjoner og gir ofte utslag i eksplisitte profesjonsetiske regler som blant annet arbeidsmiljøloven. Dannelse har også blitt knyttet til atferd knyttet mer grunnleggende til følelser: Godt utviklet empati og evnen til å føle kjærlighet, er eksempler på atferd som ikke kan formuleres i regelverk og veiledninger, heller krever slik sosial atferd en form for *skjønn*. Videre kan man knytte godt skjønn til nødvendigheten av en vid kunnskapsbase for å sikre at man unngår ignoranse og intoleranse, og dette bringer begrepet inn på opplysning og *allmenndanning*. En generell kunnskapsbase former et nødvendig fundament for å bli en opplyst og deltakende samfunnsborger, - en begrepsforståelse særlig knyttet til vår oppfatning av et liberalt demokrati (Ariansen, 2011).

I sin gjennomgang av det filosofihistoriske bakteppet til danning beskriver Straume dannelse i ulike idétradisjoner gjennom ulike typer dannelsesidealer. Dannelse eksisterer i alle samfunn som kulturelt betingede *samfunnsideal* basert i menneskets potensiale. Å bli dannet er dermed å bli et subjekt for sitt samfunns kultur, normer og verdier. Alternativt kan man tenke på dannelses teorier som et filosofisk problem i seg selv, en type dannelse som kan betegnes som et *refleksivt dannelsesideal*. Et klassisk eksempel her er hvordan det greske begrepet *paideia* refererte til den ideelle oppfostring og utdanning en borger i polis, det greske bysamfunnet, kunne ha. Også tyske *Bildung* handler om et slikt type refleksivt dannelsesideal. Dannelse handler i denne vendingen om hvilke normer og verdier vi setter høyest, med andre ord hva slags innhold som legges til grunn for dannelsen. Men i tillegg til innhold argumenterer Straume for at dannelses teori også handler om en prosess over tre dimensjoner. Den sosiale dimensjonen omhandler det relasjonelle, samhandlingen mellom individet og samfunnet ellers, en dimensjon som blant annet inkluderer institusjonelle rammer som språk, kultur og samfunnets organisering. Den andre dimensjonen er *bevegelsen* som omhandler endring på bakgrunn av nye erfaringer og brudd med det vante. Bevegelsen fører til desorientering og deretter oppvåkning, reorientering eller eventuelt inderliggjøring av egen kultur. Den tredje dimensjonen dreier seg om subjektet som skal dannes, eller formes. I tradisjonelle dannelses teori skal individet, eller selvet, formes mot kulturens høybårne idealer, mens nyere teorier om danning fokuserer på at subjektet skal utvikle evne til selvstendig og kritisk refleksjon (Straume, 2013).

Liberal education, eller *allmenndannelse*, kan defineres som en utdanningfilosofi som kultiverer det frie mennesket ved å gi individer breddekunnskap og overførbare ferdigheter, en sterk bevissthet rundt grunnleggende verdier og etikk, og oppfordring til samfunnsengasjement. Det er også en form for pedagogisk metode som er ment å utfordre studentene intellektuelt i møter med viktige samfunnsproblemer

(AACU, uaa). I sin antologi om dannelse søker Hagtvet og Ognjenovic (2011) svar på hvordan den akademiske dannelsen, eller allmenndannelsen, står seg i dagens globaliserte utdanningsmiljø.

Mac

Microeconom

Del II

Den empiriske analysen

Kapittel 4

Metode og data

4.1 Datainnhenting, kilder

Analysen har medført en ekstensiv innhenting av informasjon fra forskjellige kilder for å bli fullført. Læreplan og pensumutredning er blitt utført ved analyse av alle de obligatoriske emnene ved de fem studieprogrammene i samfunnsøkonomi som tilbys i Norge på bachelornivå, totalt 56 kurs med poengkrediteringer mellom 5 og 15 ECTS. I systemet for høyere utdanning i Norge eksisterer det i dag ti utdanningsinstitusjoner som er akkrediterte universiteter. Følgende fem av disse tilbyr hva man kan betrakte som en grunnutdanning i samfunnsøkonomi, nemlig en tre-årig bachelor i samfunnsøkonomi: Universitetet i Oslo (UiO), Universitetet i Bergen (UiB), Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU), UiT Norges arktiske universitet (UiT) og Norges miljø-og biovitenskaplige universitet (NMBU). Analysen benytter to hovedkilder for datainnsamling: 1) program- og emnebeskrivelser 2) eksamensoppgaver og veiledninger. Jeg har fortrinnsvis basert analysen min på tall og informasjon fra studieår 2017/2018 ettersom dette gir rom for å studere vurderingsformen som ble tatt i bruk. Dersom et emne ble tilbudt både høsten 2017 og våren 2018 har kún informasjonen fra semesteret faget er plassert i studiets oppbygning og anbefalte studieplan blitt vurdert Eksamenene og sensorveiledningene er utelukkende fra studieår 2017/2018.

Søker- og opptakstall Det er benyttet offentlig tilgjengelig data fra database for høyere utdanning (DSH) og samordna opptak (SO) for å stadfeste søker- og opptakstall. Jeg har deretter valgt å basere analysen på antall studenter tilsvarende planlagte studieplasser på økonomiutdanningene til de fem tre-årige programmene i år 2017 slik det er registrert hos SO, da jeg forventer at søkertallene tilsier at disse blir fylt. Dette er en forenkling da man kan anta at det alltid være noen som ikke møter til studiestart. Videre er disse tallene da kun veiledende studenttall for emnene som tilbys i andre og tredje studie år.

Fagkomposisjon, emnebeskrivelser og pensum I vurderingen av fagkomposisjon og beskrivelse av emnene har jeg benyttet både de overordnede programbeskrivelsene og samtlige emnebeskrivelsene for alle **obligatoriske fag** slik de foreligger offentlig tilgjengelig på de ulike utdanningsinstitusjonenes nettsider. Det er lagt vekt på å benytte emnebeskrivelser og eksamener for samme semester. På de fleste av universitetenes nettsider kan man søke seg tilbake til gjeldende semester, altså enten høsten 2017 eller våren 2018. Dersom emnesidene ikke viser fagbeskrivelse for tidligere år (2017) har jeg forespurt de ulike institusjonene om nåværende beskrivelse er gyldig for fjoråret. Informasjon om studieprogrammet og emnene ved NMBU er blitt supplert ved innvilget tilgang til programmets emner på læringsplattformen Canvas. Vedrørende vurderingen av henvist pensum har dette både vært å finne på nettet i henviste litteraturlister tilhørende emnene og blitt forespurt fra de gjeldende institusjonene¹.

¹I ett tilfelle, ved UiT, ble pensumlistene innhentet fra Akademia, da de ikke hadde oversikt tilgjengelig.

Vurderingsformer, eksamensoppgaver og sensorveiledninger I utredning av vurderingsformene har jeg undersøkt hvilken type vurderingsform det er benyttet, og hvorvidt obligatoriske oppgaver skal godkjennes før man kan gå opp til eksamen, på de offentlige emnesidene. Dersom faget har flere vurderingsformer, eller deler, har det som oftest vært gjengitt her, sammen med vektning som ligger til grunn for vurderingsresultatet av de ulike delene. De undersøkte fagene vurderer studentene på varierte måter, men det er antatt at skriftlige eksamener utgjør den største andelen av vurderingene. I den videre klassifiseringen av vurderingens form og innhold er det kun tatt med skriftlige eksamener for å kunne vurdere innholdet av disse i henhold til selekterte kategoriseringer. De skriftlige eksamene har enten vært å finne på de offentlig tilgjengelige på institusjonenes nettsider eller blitt innhentet ved direkte forespørsel til institusjonene. UiO har offentlig tilgjengelige nettarkiv over tidligere eksamensoppgaver. NMBU innvilget tilgang til arkivet på læringsplattformen Canvas. Både for NMBU og UiO var det imidlertid hull i informasjonen som ble tettet ved direkte forespørsel til emneansvarlige i kursene. For UiT, NTNU og UiB ble eksamensoppgaver utelukkende innhentet ved forespørsel til studieveileder eller studieleder. Jeg har da bedt om henholdsvis ordinær eksamen slik de ble gitt i studieår 2017/2018, og tilhørende sensorveiledninger.

Utfordringer ved datainnhenting Ingen læresteder motsatte seg å utlevere eksamensoppgaver, og i de fleste tilfeller ble disse utlevert samlet fra studieleder eller veileder, men noen hadde ikke tilgjengelige sensorveiledninger for alle fag tilgjengelige som medførte at mye tid gikk med til videre undersøkelser hos de mange fagansvarlige for emnene. Det var videre noen utfordringer med å finne frem til hvem som satt på hvilken informasjon grunnet permisjoner og liknende.

Svakheter ved datainnhenting Ved noen fag kunne det velges mellom seminar- og eksamensvariant (selvstudium). Dette gjelder examen philosophicum ved UiO og UiB. For å kunne vurdere eksamen i disse fagene har jeg konsekvent valgt varianten med skoleeksamen. Videre kan det diskuteres hvorvidt et bestemt studieår gir et riktig bilde av det studentene ellers møter over tre etterfølgende studieår. På denne måten vil ikke bilde bli helt riktig ovenfor studentene som gjennomgår studieløpet, men er nødvendig å foreta noen forenklinger for å kunne gjennomføre analysen.

4.2 Metode, seleksjon og forenklinger

Metoden har som hensikt å gi økt forståelse for hva slags kunnskap og ferdigheter økonomiutdanningen legger til grunn, og krever fra studentene, for at de skal oppnå uteksaminering og blir kvalifiserte økonomer. Som ved all annet forskning er det benyttet subjektive vurderinger ved seleksjonen av hva som måles og hvordan målingene er kategorisert. Det er et mål å fremvise størst mulig transparens og åpenhet rundt vurderingene og forutsetningene lagt til grunn, tydelig demonstrere hvorfor de er rimelige og meningsfulle, samt peke ut svakhetene og begrensningene til de ulike delene av analysen.

4.2.1 Metode for vurdering av fagkomposisjon, emnebeskrivelser og pensum

I vurderingen av emnebeskrivelsene er det undersøkt beskrivelser for alle de 55 emnene eller modulene som er del av analysen (figur 4.1). Disse utgjør alle de obligatoriske fagene i de norske generelle bachelorprogrammene for samfunnsøkonomi. Analysen av emnebeskrivelsen bygger i stor grad på arbeidet utført i kartleggingen i Nederland av Tieleman et al. (2018), men en viktig forskjell er at kun emner oppført som **obligatoriske** i de forskjellige programmene som er vurdert. I de ulike gradene er det forskjellig grad av valgfrihet for de gjenværende emnene. Noen har oppført at en viss andel må velges innenfor kurs i samfunnsøkonomi, mens andre universitet har lagt opp til at studentene har større mulighet til å selv velge emner enten fra økonomi eller helt andre fagområder. Tilsammen teller de obligatoriske fagene i gradene for.

Tabell 4.1: Antall emner i norske økonomiutdanninger i studieår 2017/2018 som leder til bachelorgrad

Universitet	Obligatoriske fastlagte emner	Obligatoriske valgemner	Frie emner	Totalt
UiO	10 emner / 110 ECTS	2 emner / 20 ECTS	3 emner / 30 ECTS	15 emner
UiB	9 emner / 90 ECTS	3 emner / 30 ECTS	6 emner / 60 ECTS	18 emner
UiT	12 emner / 120 ECTS	-	6 emner / 60 ECTS	18 emner
NTNU	8 emner / 97,5 ECTS	4 emner / 30 ECTS	52,5 ECTS	
NMBU	16 emner / 125 ECTS	1 emne / 10 ECTS	45 ECTS	
Totalt	55 emner / 542,5 ECTS	90 ECTS	247,5	880 ECTS

Fagkomposisjon Hvert av emnene har blitt kategorisert under en eller flere emnekategorier (figur 4.2). For de fleste fag fremgår det tydelig hvilken kategori de tilhører under, men for noen fag er det noe uklart hvor hovedtyngden av undervisningen hører hjemme. Dette gjelder særlig generelle introduksjonsfag til samfunnsøkonomi hvor det typisk har vært både makro- og mikroøkonomi på pensum. I slike tilfeller er emnet blitt fordelt med en lik andel over de passende kategoriene. Mange emner har navn som ikke eksplisitt plasserer dem i en gitt kategori, men ved undersøkelse av beskrivelsene går det frem hvilke underkategorier av samfunnsøkonomi faget kan plasseres i. Fag som arbeidsmarkedsøkonomi benytter markedsanalyse fra mikroøkonomi og plasseres herved under den underkategorien. 'Internasjonal økonomi' som først og fremst benytter analyseverktøy fra mikroøkonomi er likevel konvensjonelt plassert under makroøkonomi.

Tabell 4.2: Antall obligatoriske emner sortert på forskjellige kurskategorier (i norske økonomiutdanninger i studieår 2017/2018 som leder til bachelorgrad)

Emnekategori	UiO	UiB	UiT	NTNU	NMBU	Sum
Mikroøkonomi	2,5	1,5	5,25	2,5	4,33	
Makroøkonomi	3,5	3,5	2,25	1,5	4,33	
Matematikk	1	1	1	1	1	
Statistikk	2	1	1	1,5	2	
Prosjektfag	0	1	0	0,5	1,33	
Bedriftsøkonomi	0	0	1	0	1	
Finans	0	0	0	0	0	
Økonomisk (teori-)historie	0,5	0	0,5	0	1	
Vitenskapsteori	1,5	1	1	1	1	

Emnebeskrivelser: Indikatorer for pluralisme I gjennomgangen av emnebeskrivelsene benyttes et sett av indikatorer for å undersøke hvorvidt det kan antas å finnes spor av teoretisk eller metodisk mangfoldighet. Disse indikatorene er binære ja/nei spørsmål hvor det ble satt 0 eller 1 som svar.

- Har faget sitt pensum fra tekstbok/tekstbøker?
- Henvises det til mer enn 5 ulike andre pensumkilder?
- Avgrenses 'nyklassisk' som et perspektiv?
- Nevnes heterodokse skoleretninger innen økonomi?

- e) Blir økonomisk historie betraktet?
- f) Blir aktuelle emner betraktet?
- g) Blir teori- eller vitenskapshistorie betraktet?
- h) Oppfordres det til filosofisk, metodisk eller etisk diskusjon?

Utfordringer og svakheter En begrensende faktor for analysen er naturlig nok at hverken emnebeskrivelser eller programplaner kan gi et komplett bilde av hva som faktisk undervises i løpet av kurset. Det er for det første en stor forskjell på hvor mye informasjon lærestedene legger i sine emnebeskrivelser. Noen beskrivelser går langt i å utdype mens andre er særdeles kortfattede. Alle har imidlertid formulert mål for læringsutbytte i tråd med krav fra Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) som er oppdelt i «kunnskap», «ferdigheter» og «generell kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2011)

De fleste studiene oppgir at det brukes nettbaserte interne læringsplattformer for studentene. Det har kun vært tilgang for uthenting av informasjon fra NMBU sin læringsplattform, så det er lagt vekt på å først og fremst forholde seg til de allment tilgjengelige emnebeskrivelsene for at de innhentede dataene om utdanningene skal være sammenlignbare. Det må likevel antas at tilgang til emnens sider på læringsplattform kunne ført til et mer utfyllende bilde og beskrivelse av emnene, herunder særlig om det henvises til annen litteratur enn lærebøkene og om det finnes spor av mer kritiske tilnærminger.

Videre kan det nok ofte være slik at emnebeskrivelsene er mer statiske enn det faktiske innholdet, og det kan antas at mange av beskrivelsene ikke er fullstendig oppdatert og i stor grad blir kopierte fra tidligere beskrivelser. For UiO er emnebeskrivelsene på nettet lagt opp slik at det kun er én generell beskrivelse tilgjengelig, mens man kan søke seg tilbake for kursets pensum og eksamensinformasjon for tidligere år. For UiB var våren 18 det lengste man kunne søke seg bakover og jeg måtte derfor ta utgangspunkt i at både beskrivelse og pensum var gjeldende for studieåret jeg har analysert ². Overordnet kan det likevel selvfølgelig være tilfelle at noen av de undersøkte emnebeskrivelsene er endret fra studieåret 2017/2018 til nå uten at dette fremkommer.

De nevnte påpekte svakhetene vil kunne bety at kurset enten er mer innholdsrikt enn beskrivelsen, eller at det på den andre siden lover mer enn det som faktisk blir undervist. I fortsettelsen av arbeidet med å kartlegge norske bachelorprogrammer i samfunnsøkonomi kunne det derfor vært hensiktsmessig å inkludere spørreundersøkelser til studentene som tar emnene, eventuelt også den aktuelle professor eller emneansvarlig.

4.2.2 Metode for utvelgelse av kjernepensum

I sin undersøkelse av de 12 høyest rangerte økonomiutdannelsene i Storbritannia fant Wigstrøm (Wigstrøm, 2016) at programmene fulgte en svært lik innholdsstruktur og at det eksisterte en bred konsensus for at mikroøkonomi, makroøkonomi, matematikk og statistikk utgjør kjernen i utdannelsen, en observasjon mange understøtter for norske forhold herunder blant annet Eliassen et al. (2015). I denne oppgaven kategoriseres de nevnte fagene derfor som kjernepensum. Selv om de fleste tilbudte bachelorgraden langt på vei er bygd over samme lest er det fortsatt en del ulikheter mellom hvilke fag som er obligatoriske inn i de ulike programmene i tillegg til kjernepensumet. Det er derfor foretatt en separat analyse på emner som er vurdert som del av et generelt kjernepensum for lavere grad i samfunnsøkonomi. Denne separeringen bygger blant annet på metoden til Jatteau Jatteau (2016) som er videreført i arbeidet med å undersøke de danske bachelorutdanningene (Jensen, 2018).

²Dette ble også konferert med studieleder som bekreftet antagelsen

4.2.3 Metode for vurdering av vurderingsform og eksamensoppgaver

Metoden brukt for å evaluere de innhentede eksamensoppgavene benyttet i analysen baserer seg på metode utarbeidet av Earle et al. (2016)³. Overordnet har analysen sett på hvilken type vurderingsformer som er benyttet, og deretter blir skriftlige eksamensoppgaver analysert i detalj. Av de 56 undersøkte obligatoriske emnene i norske bachelorutdanninger, har det vært mulig å evaluere 51 eksamener fra studieåret 2017/2018. Avviket mellom emner evaluert og eksamener analysert er grunnet i at ikke alle kurs har skriftlige eksamener som vurderingsform, men heller baserer seg på langsgående vurdering, innlevering av oppgaver eller muntlig eksamen. Men ettersom en klar hovedtyngde av studentenes resultatoppnåelse, 90 prosent av de obligatoriske fagene, er basert på skriftlige eksamener gir denne analysen likevel et godt bilde av hva studentene testes og vurderes på i løpet av studiet.

Tabell 4.3: Vurderingsformer

Vurderingsform Vurderingsformene sto gjengitt på de enkelte emnenes offentlig tilgjengelige sider. Dersom emnene hadde flere vurderingsformer var det også gjengitt hvor mye de enkelte telte mot slutt karakter. De ulike formene besto av:

- a) Skriftlig eksamen med hjelpemidler
- b) Skriftlig eksamen uten hjelpemidler
- c) Muntlig eksamen
- d) Essay
- e) Teknisk rapport

Med tanke på med eller uten hjelpemidler har jeg her ikke inkludert standard kalkulator og formelhefte som hjelpemiddel. Alle formene ble registrert ved prosentandel av tellende slutt karakter, dersom et emne hadde lik vektning mellom en teknisk rapport og skriftlig eksamen ble de registret med 50 prosent hver. Videre ble det registret ved binær skala, ja/nei, hvorvidt emnet la til grunn obligatoriske innleveringer for å kunne gå opp til eksamen.

Evaluering av skriftlige eksamener Fire kategorier ble benyttet for å kunne kategorisere hvert av eksamensspørsmålene og gi et kvantitativt mål for hvert av emnene og for den spesifikke gruppen kalt kjernepensum. Ved kategorisering av spørsmålene ble det benyttet pfd-er av eksamensoppgavene og sensorveiledningene og hver kategori fikk en fargekode som spørsmålene deretter ble markert med. Alle de vurderte eksamensoppgavene er deretter arkivert med markeringene for ettergåelse, kryssjekking og sammenligning. Denne metoden bygger i all hovedsak på metoden benyttet av Earle et al. (2016) når de så på utdanningene i Storbritannia.

1. 'Operer en modell' - spørsmål: Spørsmål tilhørende denne kategorien ber studentene om å fokusere på en spesifikk økonomisk modell og deretter utføre oppgaver tilknyttet denne. Oppgavene innebærer ingen evaluering av hvorvidt modellen er hensiktsmessig å benytte, eller om modellen har styrker eller svakheter. Disse oppgavene kan enten være grafiske, matematiske eller deskriptive. Forskjellige utgaver av «operer en modell» spørsmål inkluderer:

- a) Beskriv og forklar en modells forutsetninger, uten indikasjon på at dette skal gjøres kritisk.
- b) Utlede og beskriv en modell - tegn grafer, løs likninger, beskriv teori

³Med unntak av benyttelse av vektning av hvert spørsmål i ulike kategorier, samt den ulike metoden for økonometri-moduler er metoden for å analysere eksamensoppgavene veldig lik den man kan finne igjen i Earle et al. (2016) s. 185-191

- c) Manipulér en modell: bruk en allerede utledet modell til å vise en effekt av en endring
- d) Operér, eller benytt, en modell til å forklare en virkelig økonomisk hendelse. Her bes studenten om å relatere modellen til virkeligheten, foreksempel: «Benytt IS-LM til å forklare finanskrisen.»
- e) Matematiske kalkulasjoner: Spørsmål som var rent matematiske ble også klassifisert som 'operér en modell'. Ofte er ikke de matematiske spørsmålene direkte relatert til en spesifikk modell; de er likevel klassifisert inn i kategorien ettersom de kun ber studenten om å løse matematiske problemer uten å evaluere hensikten med problemet.

De følgende eksamensspørsmålene er eksempler på «operer en modell» spørsmål. Ved gjennomgang av eksamene benyttet jeg fargekoder for de ulike kategoriene som jeg farget spørsmålene med. Operer modell spørsmål ble markert i blå.

1. Tilbud og etterspørsel (30 poeng)

Markedet for naturgass i USA ble beskrevet med følgende etterspørsels og tilbudsfunksjoner:

$$\text{Etterspørsel: } q = -5p + 3,75 p_o$$

$$\text{Tilbud: } q = 14 + 2p + 0,25 p_o$$

der q er mengden gass målt i trillioner kubikkfot, mens p er prisen på gass målt i dollar per million kubikkfot, og p_o er prisen på olje målt i dollar per fat.

- a) Anta at prisen på olje $p_o=40$ og finn den kombinasjon av pris og kvantum gass som gir markedslikevekt.

Eksamensspørsmål ved NMBU i ECN110, H17

Oppgave 2 (vekt 50 %)

En vare omsettes i et marked med såkalt fullkommen konkurranse. La x være mengde av varen og p markedspris.

- a) Forklar hvordan pris og kvantum bestemmes i et slikt marked.
- b) Regn ut likevektspris og -kvantum når markedets etterspørselskurve er $p = 350 - 0,5x$ og markedets tilbudskurve er $p = 50 + 0,5x$. Illustrer likevekten i en figur.
- c) Anta nå at produsentene i markedet må betale en avgift t per enhet (en stykkavgift). Forklar ved hjelp av en figur hvordan dette påvirker likevektspris, likevektskvantum og nettopris til produsent.
- d) Forklar hvordan stykkavgiften påvirker samfunnsøkonomisk overskudd.
- e) Forklar hva som bestemmer hvordan en stykkavgift deles mellom selger og kjøper.
- f) Regn ut hvordan stykkavgiften deles med de oppgitte funksjonene.

Eksamensspørsmål ved UiO i ECON1210, H17

2. 'Beskriv' - spørsmål: I denne kategorien faller spørsmål som ber studenten reproducere fra minnet. 'Beskriv' spørsmål krever ingen form for selvstendig eller kritisk evaluering. Forskjellige utgaver av 'beskriv' spørsmål inkluderer:

- a) Beskriv en institusjon, en hendelse, et tiltak eller en policy. For eksempel: "Hva er sentralbankens hovedoppgaver?" "Hva er et subsidie?"
- b) Beskriv et argument. For eksempel: "List tre grunner til hvorfor høyere inntektsskatt kan lede til lavere økonomisk vekst".

c) Beskriv en teori: «Forklar hva nash-likevekt betyr»

De følgende eksamensspørsmålene er eksempler på «beskriv» spørsmål. Disse spørsmålene ble markert i gult.

OPPGAVE 2

(a) Vis grafisk hvordan bedre og billigere renseteknologi vil endre kurven for marginale renseskostnader i oppgave 1(a), og hvordan det vil endre det samfunnsøkonomisk optimale utslippsnivået. Vis også hvordan kostnader med å håndheve en avgift (enforcement costs) vil endre det optimale utslippet?

(b) Vis grafisk hvorfor bedrifter synes en samfunnsøkonomisk optimal avgift medfører at de betaler mer enn den skaden deres restutslipp påfører samfunnet.

(c) Hvilke fordeler og ulemper har et internasjonalt system for omsettelige utslippskvoter for CO₂ (Transferable Discharge Permits/Cap and Trade) sammenlignet med en internasjonal CO₂-avgift (CO₂-tax/Carbon tax)?

Eksamensspørsmål ved NMBU i ECN170, V17

Oppgave 1 (vekt 20 %)

Forklar kort følgende begreper:

- Nash-likevekt.
- Samfunnsøkonomisk overskudd.
- Kollektivt gode.

Eksamensspørsmål ved UiO i ECON1210, H17

Oppgave 2: (30 %)

- Forklar kort hva som menes med udekket renteparitet. Hvilke forutsetninger må være til stede for at udekket renteparitet skal gjelde?
- Forklar hva som menes med ordinære og steriliserte intervensjoner i valutamarkedet.
- Hvis udekket renteparitet gjelder, virker ikke steriliserte intervensjoner. Forklar hvorfor.
- Anta nå at udekket renteparitet ikke gjelder. Forklar virkningen med hensyn på valutakurs av en sterilisert intervensjon.

Eksamensspørsmål ved UiB i ECON230, H17

3. 'Vurdér' - spørsmål: Kategorien for disse spørsmålene benyttes hvis kandidaten bes forholde seg kritisk til materialet, og innebærer former av selvstendig tenkning og vurdering. For at dette skal være mulig må spørsmålet være åpent og legge opp til at det kan være flere mulige svar. Forskjellige utgaver av 'vurdér' spørsmål inkluderer:

- Vurdér et tiltak eller en policy.
- Vurdér en teori eller en modell.
- Vurdér et argument.
- Vurdér eller sammenlign en teori eller en modell mot en annen.
- Vurdér en metode: Hvor hensiktsmessig er det å benytte metode y for å undersøke effekt x

De følgende eksamensspørsmålene er eksempler på «vurdér» spørsmål. Disse spørsmålene ble markert i grønt.

2.2 Economists do not generally stress the income distributional effects of liberalizing trade. One lesson from studying the general equilibrium implications of trade liberalization is that import-competing sectors with immobile factors of production are likely to be disproportionately negatively affected. That is, freer trade would mean concentrated losses to the owners of capital and workers employed in those sectors. Keep this in mind when answering the following:

2.2.1 List or outline the arguments that are made in favor of freer trade. (5 points)

2.2.2 Suppose the import-competing sectors hurt by trade employ workers who earn the lowest wages in the economy. Some would argue that it makes sense to pursue freer trade only when it does not hurt lower-income people. Use the logic of the arguments for or against freer trade to address whether it would make sense to restrict trade in such a situation. Explain [Hint: it might help you by developing a scenario of such a sector of a particular country]. (10 points)

Eksamensspørsmål

ved NMBU i ECN230, H17

Du skal kun løse en av de følgende to oppgavene.

Oppgave 1

I Norge er det å eie egen bolig subsidiert, først og fremst gjennom gunstig beskatning av egen bolig, men også gjennom subsidiert sparing til egen bolig for ungdom (BSU) og rimelige lån i Husbanken. Drøft virkningene på fordeling og effektivitet av en slik boligpolitikk. Se spesielt på hvor godt denne politikken virker i de største byene.

Du finner relevant bakgrunnsinformasjon for dette i vedlegget tilhørende oppgave 1.

Oppgave 2

Norsk landbruk mottar betydelig støtte, både i form av direkte subsidier og beskyttelse mot importkonkurranse. Støtten er blant annet begrunnet med hensynet til bosetting i distriktene og matsikkerhet. OECD argumenterer i sin landrapport for Norge 2016 for en betydelig reduksjon i støtten til landbruket. Begrunnelsen er at det høye støttenivået hemmer frihandel og gir ineffektiv ressursbruk. Gi en samfunnsøkonomisk vurdering av landbruksstøtte med utgangspunkt i økonomisk teori.

Du finner relevant bakgrunnsinformasjon for dette i vedlegget tilhørende oppgave 2.

Eksamensspørsmål ved UiO i ECON3010, V18

4. Flervalgsoppgaver / Multiple choice oppgaver: Her bes studentene å plukke riktig svar ut fra en liste av forhåndsdefinerte svar. Flervalgsoppgaver har som formål å teste hvorvidt studentene husker pensumet i emnet.

Flervalgseksamene var selvforklarende og trengte ikke markeres. (Dette er markeringer fra sensor.)

1. En rasjonell person som følger nytte-kostnadsprinsippet skal bare handle hvis:
 - A. den ekstra nytten av handlingen er minst like stor som de ekstra kostnadene
 - B. handlingen er moralsk riktig
 - C. personen tjener penger på handlingen
 - D. de ekstra kostnadene ved handlingen er minst like store som den ekstra nytten
 - E. ingen av disse svaralternativene er riktige

2. Du planlegger å ha en polsebod på en festival neste helg. Du hadde estimert en forventet salgsinntekt på kr 20 000 og du har allerede brukt 10 000 kroner på å bygge boden. Den er nesten ferdig, men på grunn av en veldig dårlig værmelding forventer du nå bare å tjene 5 000 kroner. Du skal uansett på festivalen, så tiden din har ingen alternativkostnad. Du bør gjøre ferdig polseboden og selge polser på festivalen så lenge kostnaden til å gjøre ferdig boden er mindre enn:
 - A. 1 000 kr
 - B. 3 000 kr
 - C. 5 000 kr
 - D. 8 000 kr
 - E. Du bør ikke gjøre ferdig boden fordi du allerede har tapt penger på den.

Eksamen ved NMBU i ECN110, H17

Aggregering og rapportering av resultatene For hver enkelt eksamen ble prosentandelen av hver kategori kalkulert ved å se på hvilken andel av den totale vektningen i eksamenen ble tildelt den kategorien. Hvis en eksamensoppgave hadde en seksjon vektet med 40 prosent av total sum og tre seksjoner hver med 20 prosent ble valg av kategori multiplisert opp med vekten tillagt det enkelte spørsmålet. Dersom eksamenen innebar at studenten skulle velge mellom to spørsmål i en seksjon ble klassifiseringen gjort ved å fordele gjennomsnittlig mengde på hver av de valgte kategoriene. De aggregerte resultatene for hvert studieprogram ble utregnet ved å multiplisere resultatene for hvert emne med antall studiepoeng emnet gav. Aggregering av resultatene for alle studieprogrammene kombinert ble utført ved å summere hvert universitets programs resultater innen hver kategori og deretter dele dette på de fem programmene. I tillegg til en felles utregning for alle de obligatoriske fagene i graden, er det også laget en separat utregning for alle fag som ble klassifiseres som kjernepensum i en bachelorgrad i samfunnsøkonomi. Samme metode ble benyttet her for aggregering.

Utfordringer og svakheter I kategoriseringen av de ulike spørsmålene var det ikke alltid åpenbart hvilken kategori som var den beste. For en stor andel av eksamensoppgaven har undersøkelsen også kunnet støtte seg på sensorveiledninger for å få et bedre bilde av hva studenten forventes å svare. Dette har imidlertid ikke vært gjort tilgjengelig for alle eksamene som ble innhentet, og disse ble derfor gitt kategori utifra subjektiv vurdering. Grensen mellom 'beskriv en teori' og 'operér en modell' kan i mange tilfeller overlape, men gitt at begge disse kategoriene kun tester studentene i hvor gode de er til å pugge og memorere kunnskap de har lest eller blitt forelest om har dette lite å si for hovedresultatene til analysen. Imidlertid var det også utfordringer knyttet til bestemme hvorvidt oppgaver var av kritisk natur, altså hørte hjemme i 'vurdér'-kategorien. Noen oppgaver kunne virke å be studenten om å kritisk vurdere forespeilet materiale i forskjellige retninger, mens sensor kan ha forventet et bestemt svar. I disse tilfellene var sensorveiledningene uvurderlige, men i de tilfellene disse ikke var tilgjengelige, ble det lagt vekt på å legge tvielen til fordel for at spørsmålet hadde kritisk substans.

Kapittel 5

Resultater

Dette kapittelet presenteres en systematisk oversikt over resultatene fra analysen.

5.1 Oppbygning og faglige innhold i de norske samfunnsøkonomistudiene

I denne seksjonen gjennomgås resultatene ved analysen som baserer seg på program- og emnebeskrivelsene. Resultatene følger forskningspørmålene suksessivt og starter med kartleggingen av studienes struktur og oppbygning, før den går over til mer spesifikke registreringer i henhold til et sett av indikatorer.

5.1.1 Studienes oppbygning og fagkomposisjon

Fagkomposisjon hentet fra studieplanene Samtlige av studieprogrammene er bygd opp rundt en svært liknende struktur. Samtlige utdanninger har en fagpakke som består av:

- Mikroøkonomiske moduler
- Makroøkonomiske moduler
- Økonometri / statistikk for økonomer
- Matematikk
- Innføringsmoduler/perspektivemner, som f.eks. ex.phil. og ex.fac

I tillegg har alle studieprogrammene utenom UiO et obligatorisk innføringsemne til samfunnsøkonomi, og alle programmene utenom UiT har en form for bacheloroppgave eller rapportskrivingsfag. De obligatoriske fag som teller mellom 90 til 125 studiepoeng (ECTS). Inkluderer vi minimum antall samfunnsøkonomiemner som skal velges i tillegg, varierer summen av fag som må tas utenom helt valgfrie emner mellom 110 og 135 ECTS. Andelen emner som kan velges helt fritt fra universitetenes porteføljer eller ved utveksling varierer i de ulike utdanningene fra 45 ECTS ved NMBU til 70 ECTS ved UiB. Ved å se på verdienes gjennomsnittlig absoluttavvik fra middelverdien, kan vi se at variasjonen ikke er særskilt stor, selv for fag med mange studiepoeng. Største variasjon finner vi i mikroøkonomiske moduler hvor det er en forskjell på 20 studiepoeng mellom UiB (20 ECTS) og UiT (40 ECTS), minste avvik finner vi for rene matematikkfag hvor det kun skiller 2,5 ECTS mellom UiT med sine 7,5 ECTS og de andre lærestedene som alle har 10 studiepoeng obligatorisk i matematikk (tabell 5.1).

Tabell 5.1: Fagkomposisjonen av hele utdanningen inkludert valgfrie emner for alle læresteder, målt ved studiepoeng (ECTS)

EMNEKATEGORIER	UiO	UiB	NTNU	UiT	NMBU	Gjennomsnitt
Innføring samfunnsøkonomi	-	10	15	10	5	4,4
Mikroøkonomiske moduler	25	20	22,5	40	30	6
Makroøkonomiske moduler	25	20	15	30	30	5,2
Økonometri / statistikk for økonomer	20	10	7,5	10	20	5,2
Matematikk	10	10	7,5	10	10	0,8
Bacheloroppgave eller annen rapport /oppgave	10 ¹	10	15	-	10	3,6
Innføringsmoduler/perspektivemner, som f.eks. ex.phil. og ex.fac ²	20	10	7,5	20	20	5,4
Sum obligatoriske fag	110	90	90	120	125	13,6
Minimum valgbare emner innen samfunnsøkonomi	20	20	30	-	10	5
Sum obligatoriske fag og valgfrie emner innen samfunnsøkonomi	130	110	120	120	135	7,6
Frie emner	50	70	60	60	45	7,6
Total sum	180	180	180	180	180	-

Gruppert opp i obligatoriske fag, valgfag innen samfunnsøkonomi og frie emner får vi følgende prosentvise fordeling som viser at gjennomsnittlig 60 prosent av bachelorprogrammene består av obligatoriske fastsatte fag, 9 prosent er minimum av emner som må velges innen samfunnsøkonomi, mens 31 prosent er frie emner³. Den videre analysen baserer seg dermed på gjennomsnittlig 60 prosent av innholdet i studieprogrammene (tabell 5.2) (For videre beskrivelse av hvordan oppbygning ser ut se vedlegg 1)

Tabell 5.2: Andel obligatoriske fag, valgfag og frie emner ved alle lærestedene

	UiO	UiB	NTNU	UiT	NMBU	Gjennomsnitt
Obligatorisk andel	61%	50%	54%	67%	69%	60%
Valgfag samfunnsøkonomi	11%	11%	17%	-	6%	9%
Frie emner	28%	39%	29%	33%	25%	31%

Fagkomposisjon basert på emnebeskrivelsene for de obligatoriske fagene Komposisjonen for de obligatoriske fagene følger en annen inndeling og er målt ved prosentvise andeler og kategorisert i henhold til fagkategori, hvorav ett emne kan være splittet over flere kategorier. Her ser vi også at alle utdanningene har overvekt av fag i kjernefagene, mikroøkonomi, makroøkonomi, statistikk og matematikk. UiO har kun fag med vitenskapeteori i tillegg til kjernepensum, mens UiB, NTNU og NMBU har prosjektfag i oppbygningen. Kun UiT har økonomisk historie på pensum, og UiT og NMBU har i tillegg økonomisk historie (tabell 5.3).

¹Studentene får trening i å skrive og vurdere fagtekster, men må også opp i eksamen i studieår 2017/18

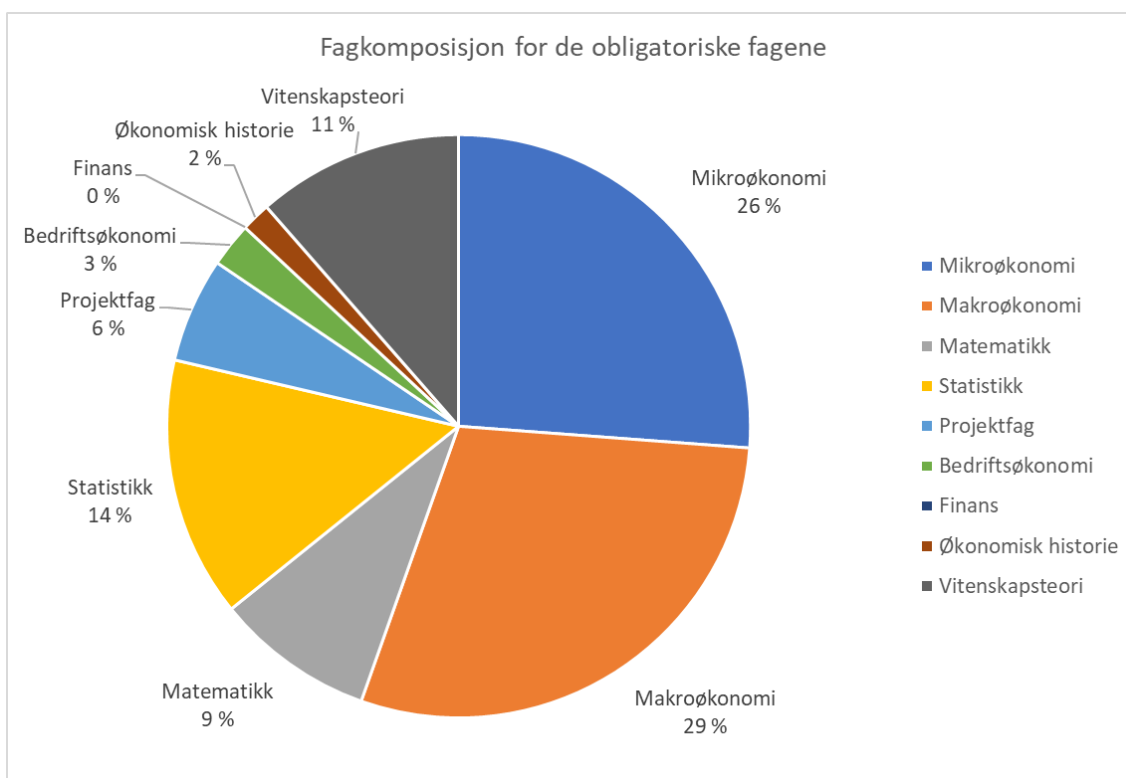
²Innføringsemner som i hovedsak underviser innen metodikk og teori i økonomi får karakterisering «Innføring i mikro- og makroøkonomi»

³Studentene ved UiO må velge en 40-gruppe ut fra forhåndsdefinerte grupper, evt. utveksling

Tabell 5.3: Fagkomposisjonen for de obligatoriske fag for alle undersøkte studieprogrammer

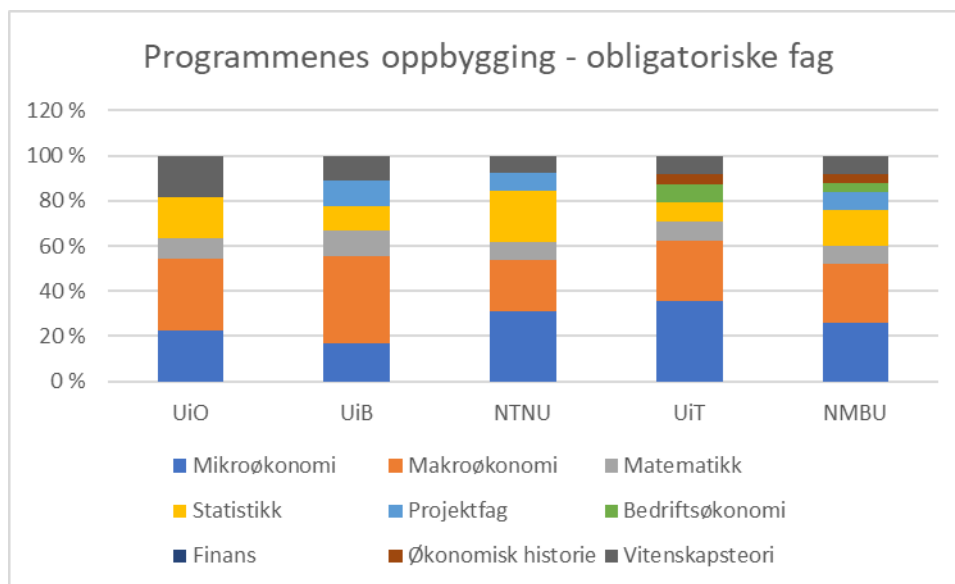
Fag / Universitet	UiO	UiB	NTNU	UiT	NMBU	Gj.snitt
Mikroøkonomi	23 %	17 %	31 %	35 %	26 %	26 %
Makroøkonomi	32 %	39 %	23 %	27 %	26 %	29 %
Statistikk	18 %	11 %	23 %	8 %	16 %	15 %
Matematikk	9 %	11 %	8 %	8 %	8 %	9 %
Prosjekt fag	0 %	11 %	8 %	0 %	8 %	5 %
Bedriftsøkonomi	0 %	0 %	0 %	8 %	4 %	2 %
Finans	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Økonomisk historie	0 %	0 %	0 %	4 %	4 %	3 %
Vitenskapsteori	18 %	11 %	8 %	8 %	8 %	10 %

Ut fra gjennomgangen av alle emnebeskrivelsene er fagkomposisjonene for de obligatoriske fagene i de ulike studieprogrammene som fremstilt i figur 5.1. Alle utdanningene sett under viser at utdanningen er svært sentrert rundt kjernepensumet i samfunnsøkonomi. Tilsammen utgjør mikro- og makroøkonomi, matematikk og statistikk 79 prosent, hvor makroøkonomi og mikroøkonomi er de største bolkene på henholdsvis 29 og 26 prosent.



Figur 5.1: Gjennomsnittet av fagkomposisjonen for de obligatoriske fag for alle undersøkte studieprogrammer.

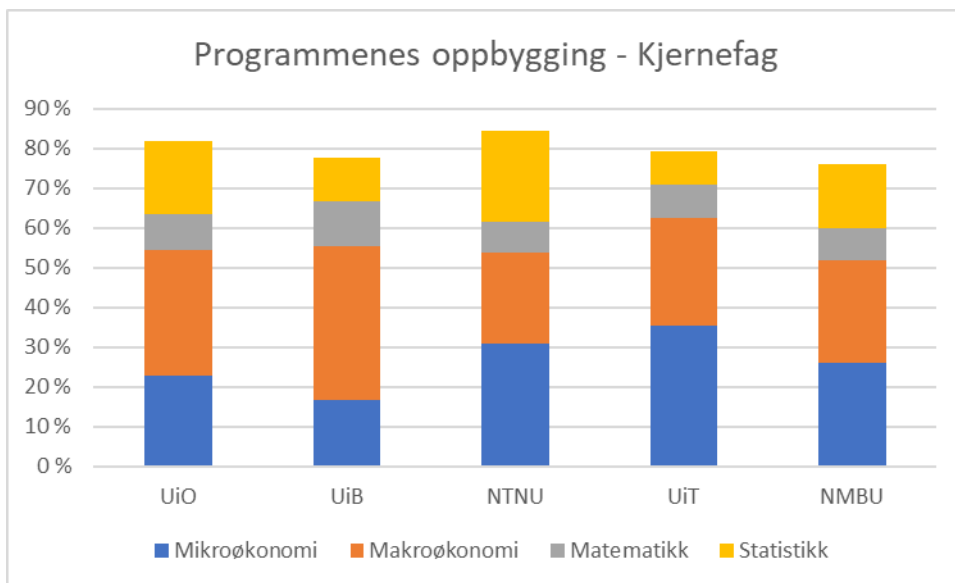
Ved bruk av stablet stolpediagram kan det observeres at utdanningene til dels er homogene og har mange likhetstrekk, men at det også eksisterer forskjeller når man ser bort fra kjernefagene i samfunnsøkonomi. UiO virker å ha minst faglig variasjon i komposisjonen av obligatoriske fag med fem ulike fagkategorier representert, mens NMBU og UiT har mest variasjon i faginnhold med henholdsvis syv og åtte fagområder representert (figur 5.2).



Figur 5.2: Fagkomposisjon ved de ulike lærestedene

Andel samfunnsøkonomiske kjernefag

Ved å trekke ut komposisjonen for kjernefagene (mikro, makro, statistikk og matematikk) blir det tydelig hvor stor andel disse utgjør av studiene. For alle studieprogrammene teller kjernefagene i moderne samfunnsøkonomi for over 75 prosent av de obligatoriske fagene, og økonomisk teori i form av mikro- og makroøkonomi for over halvparten (figur 5.3).



Figur 5.3: Kjernefagenes andeler av utdanningene ved de ulike lærestedene

Hovedtrekk ved oppbygning av bachelorprogrammer i samfunnsøkonomi i Norge:

- Sett kun fra studieplan viser oppbygningen at utdanningene følger lik struktur og at alle har en tilsvarende fagpakke som base. Obligatoriske forhåndsdefinerte fag teller mellom 90 til 125 ECTS, mens andelen øker til å variere mellom 110 ECTS og 135 ECTS når minimum tilleggsemner i samfunnsøkonomi medtelles.
- Den obligatoriske andelen fag som vurderes videre i henhold til indikatorer og eksaminering teller dermed for 60 prosent av totale studiepoeng når vi ser alle utdanningene under ett.
- Grad av valgfrihet i utdanningen varierer fra 45 ECTS ved NMBU til 70 ECTS ved UiT. Det er likevel verdt å merke at UiO operer med forhåndsdefinerte 40-grupper og at dermed 40 ECTS må tas i et fagområde.
- Alle programmene har hovedtyngden av den obligatoriske undervisningen sentrert rundt økonomisk teori, herunder mikro- og makroøkonomisk teori. Makroøkonomi står for størst gjennomsnittlig andel på 29 prosent, hvor UiB har klart mest og NTNU minst. Mikroøkonomi har et gjennomsnitt på 26 prosent, hvor UiB kommer ut med minst med 17 prosent og UiT mest med 35 prosent.
- Alle programmene har både statistikk, herunder økonometri, og matematikk obligatorisk i fagkomposisjonen. Statistikk-andelen varierer fra 8 til 18 prosent. Matematikk-andelen er svært lik for alle programmene, med kun et par prosentpoeng avvik fra gjennomsnittet på 9 prosent.
- Tilsammen utgjør mikro- og makroøkonomi, matematikk og statistikk 79 prosent av alle de obligatoriske fagene.
- Det største faget utenom kjerne pensum er vitenskapsteorifag som utgjør 11 prosent sett under ett. Alle programmene har vitenskapsteori som obligatorisk andel av studiet og andelen varierer fra 8 til 14 prosent.
- Ingen av programmene har finansfag som obligatorisk del av studiet.

- Prosjektfag, herunder både gruppeprosjekter og individuell oppgaveskriving, er kun obligatorisk i programmene til UiB, NTNU og NMBU.
- Kun UiT og NMBU har obligatoriske emner i bedriftsøkonomi
- Kun NMBU har et obligatorisk emne i økonomiske historie, men det er et lite kurs. UiT inkluderer økonomisk historie eksplisitt som del av et fag kalt 'Økonomi og politikk'.

5.1.2 Indikatorer for faglig mangfold og selvstendig refleksjon i programbeskrivelser og emnebeskrivelser

PROGRAMBESKRIVELSER Ved gjennomgang av de overordnede studiebeskrivelsene og læringsmålene for studienes programplan av bachelorprogrammene i samfunnsøkonomi i Norge fremgår det ingen spor av at studiene introduseres til flere skoleretninger enn «mainstream» økonomisk teori. Det benyttes kun «økonomisk-» og «samfunnsøkonomisk teori» som betegnelser på disiplinens teori og nyklassisk teori avgrenses ikke, og det finnes ikke spor etter andre spesifikke skoleretninger eksplisitt skrevet. NMBU er eneste lærested som eksplisitt nevner historiske sammenhenger i overordnet programbeskrivelse, mens alle utdanningene viser til betraktning av samfunnsaktuelle temaer. Ingen av planene nevner kritisk tilnærming eller tenking, mens kun NTNU oppfordrer eksplisitt til tverrfaglighet ved å anbefale studentene å ta andre emner enn samfunnsøkonomi. (tabell 5.4).

Tabell 5.4: Indikatorer for faglig mangfold og selvstendig refleksjon i programbeskrivelser, læringsmål og emnebeskrivelser

PROGRAMBESKRIVELSER					
Indikator - Programbeskrivelser	UiO	UiB	NTNU	UiT	NMBU
Programoversikt avgrenser 'nyklassisk økonomi' 0/1	0	0	0	0	0
Programoversikt nevner andre skoleretninger 0/1	0	0	0	0	0
Programoversikt nevner historiske sammenhenger	0	0	0	0	1
Programoversikt nevner samfunnsaktuelle emner	1	1	1	1	1
Programoversikt nevner kritisk tenkning /tilnærming	0	0	0	0	0
Programplan oppfordrer til tverrfaglighet	0	0	1	0	0

EMNEBESKRIVELSER I gjennomgangen av emnebeskrivelsene og hvordan disse skårer på indikatorene er disse samlet i fire undergrupper: teoretisk mangfold,

Teoretisk mangfold

Ved gjennomgang av emnebeskrivelsene fremgår det ikke mange spor etter andre skoleretninger enn «mainstream» økonomi. Det finnes ingen spor av at undervisningen plasserer teorien som blir undervist opp mot andre teorier og perspektiver ettersom avgrensning av skoleretningen 'nyklassisk' ikke er å finne. Imidlertid finnes det spor av at andre skoleretninger blir nevnt: Adferdsøkonomi utgjør del av pensum under videregående mikroøkonomi ved UiO, UiT og NMBU (tabell 5.5).

Tabell 5.5: Andel emner med spor av teoretisk mangfold

Indikator - Emnebeskrivelser	UiO	UiB	NTNU	UiT	NMBU
Emner som avgrenser 'nyklassisk økonomi'	0%	0%	0%	0%	0%
Emner som nevner andre skoleretninger	9%	0%	0%	8%	8%

Teorihistorie og kritisk diskusjon

Det er flere av emnene som inkluderer teorihistorie og kritisk diskusjon som del av sine læringsmål. Imidlertid virker det å være nokså stor variasjon mellom lærestedene. UiT nevner teori eller idehistorie i beskrivelsen til 75 prosent av sine emner, og filosofisk, metodisk eller etisk diskusjon i halvparten. I den andre enden av skalaen kommer NTNU som kun skårer 8 prosent på begge indikatorene (tabell 5.6)

Tabell 5.6: Andel av emnene som betrakter idéhistorie eller oppfordrer til kritisk diskusjon

Indikator - Emnebeskrivelser	UiO	UiB	NTNU	UiT	NMBU
Emner med spor av teori- eller idéhistorie	18 %	11 %	8 %	75 %	12 %
Emner med spor av kritisk diskusjon	36 %	22 %	8 %	50%	36 %

Samfunnsaktuelle emner og økonomisk historie

Alle lærestedene har samfunnsaktuelle emner nevnt eksplisitt i emnebeskrivelser. NMBU skårer høyest med 44 prosent av emnene, mens NTNU kommer ut lavest med 15 prosent. Som vist under fagkombinasjon (tabell 1.1. og fig.1.1) er det utelukkende NMBU som har økonomisk historie som et eget obligatorisk fag, og det er også kún NMBU som nevner økonomisk historie i overordnet programbeskrivelse. Denne tendensen brytes når det gjelder gjennomgangen av innholdet i alle emnebeskrivelsene hvor NMBU legger seg langt under snittet med 4 prosent, da økonomisk historie kun er nevnt for akkurat det emnet som teller 5 studiepoeng. Imidlertid kommer UiO nederst med ingen spor av økonomisk historie i emnebeskrivelsene (tabell 5.7).

Tabell 5.7: Andel av emnene som berører økonomisk historie eller samfunnsaktuelle emner

Indikator - Emnebeskrivelser	UiO	UiB	NTNU	UiT	NMBU
Emner som vedrører samfunnsaktuelle emner	36 %	33 %	15 %	25 %	44 %
Emner som betrakter økonomisk historie	0 %	11 %	15 %	25 %	4 %

Pensum

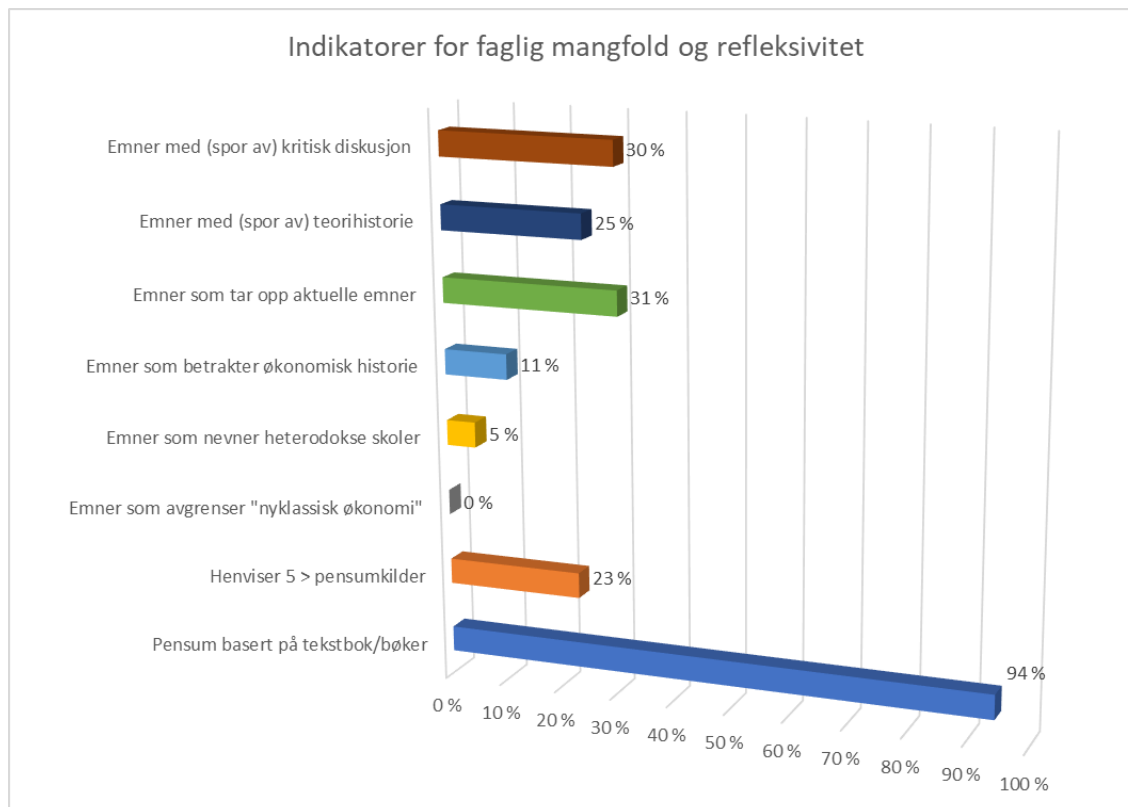
Alle læresteder skårer høuyt på bruk av tekstbøker som hovedlitteratur i emnene, for NTNU og UiB gjelder dette 100 prosent av emnene og de andre er alle fra 89 prosent og oppover. Når det gjelder emner som henviser til fler enn 5 andre pensumkilder enn tekstbøker, varierer dette fra 0 prosent ved UiB til 56 prosent ved NMBU (tabell 5.8).

Tabell 5.8: Andel av emnene benytter tekstbok og/eller mer enn 5 ulike andre pensumkilder.

Indikator - Emnebeskrivelser	UiO	UiB	NTNU	UiT	NMBU
Emner som baserer pensum på tekstbøker	91 %	89 %	100 %	100 %	92 %
Emner som henviser til 5> andre pensumkilder	36 %	0 %	8 %	17 %	56 %

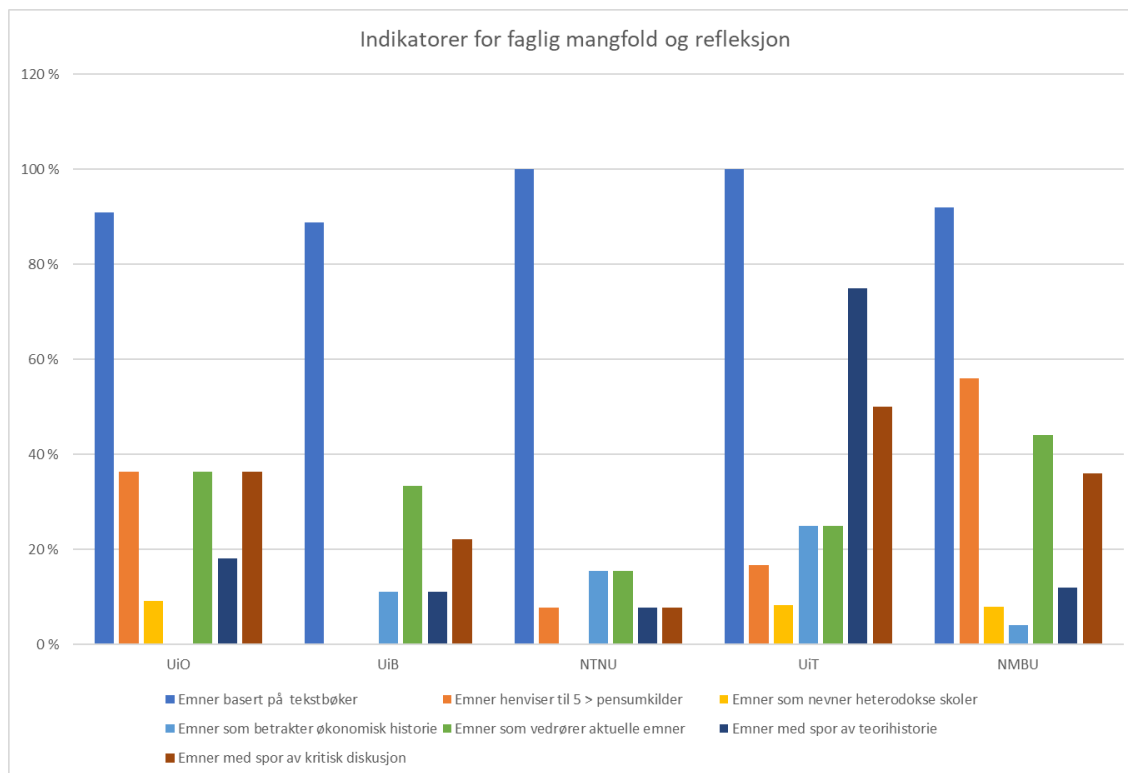
Oppsummering av gjennomgangen av emnebeskrivelsene Ved sammenstilling av de øvrige presenterte resultatene over indikatorer ser vi at ingen emner klargjør at det undervises i nyklassisk skoleretning og veldig få har heterodokse skoleretninger på timeplanen, herunder figurer kun atferds-økonomi. Nesten 30 prosent av emnene knytter teori sammen med aktuelle emner, mens kun 10 prosent

av emnene tar opp økonomisk historie. Nær en femdel av emnene har spor av teoriihistorie, mens det spores kritisk refleksjon i omlag en fjerdedel av emnene. Studiets obligatoriske emner normalt benytter tekstbøker som pensum, og kun omlag en fjerdedel av emnebeskrivelsene henviser til mer enn 5 andre pensumkilder (figur 5.4).



Figur 5.4: Indikatorer for selvstendig tenking og faglig refleksjon, gjennomsnitt

Når vi fordeler resultatene per universitet kan det observeres god variasjon mellom læringsinstitusjonene. Kun UiT og NMBU skårer på alle indikatorene, og UiT har klart høyest andel fag med spor av teoriihistorie, samt fag med spor av kritisk refleksjon. Samtidig benytter UiT tekstbøker i alle fag og har relativt liten andel fag hvor det henvises til mer enn 5 andre pensumkilder. NMBU har både høyest andel av fag hvor det henvises til flere enn 5 andre pensumkilder og høyest andel av fag som vedrører aktuelle emner. I tillegg til bruk av tekstbøker i alle fag, kan det se ut som om NTNU har gjennomsnittlig lavest score på indikatorene. Det er imidlertid UiB som skårer på færrest indikatorer. For alle lærestedene ble hverken henvisning til andre pensumkilder eller nevning av heterodokse skoler funnet spor av. UiO skiller seg ut som eneste utdanning uten henvisning til økonomisk historie (figur 5.5).

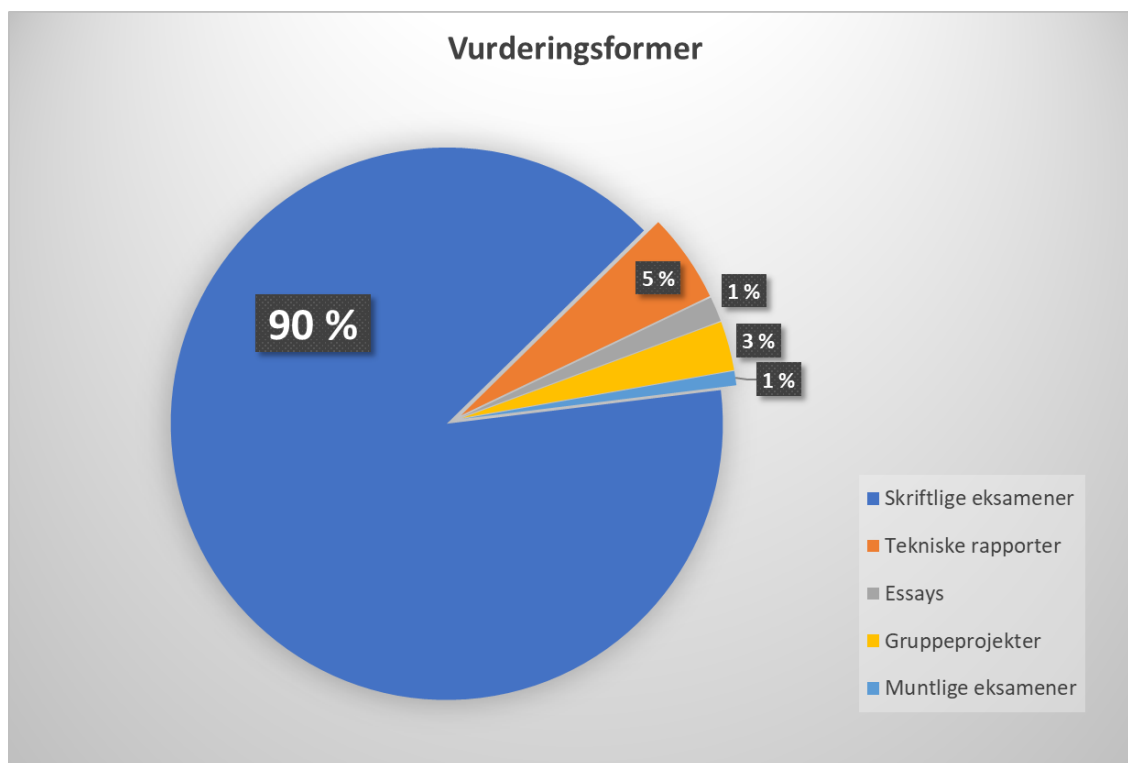


Figur 5.5: Indikatorer for faglig mangfold og refleksjon, per universitet

5.2 Vurderingsformer og kategorisering av eksamensspørsmål

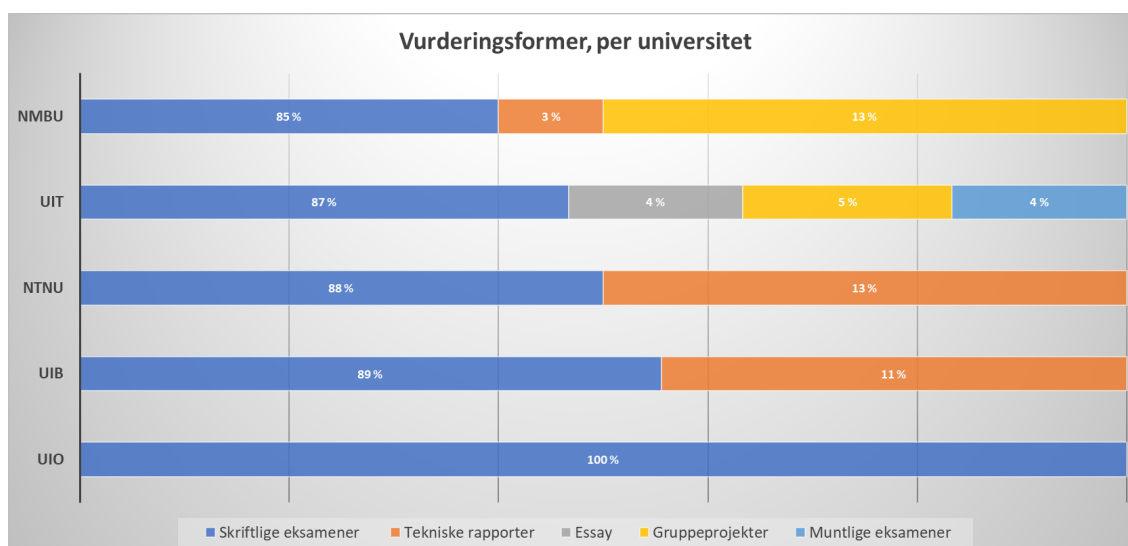
5.2.1 Vurderingsformer

På studieprogrammene i samfunnsøkonomi benyttes først og fremst skriftlige eksamener som vurderingsform. For de obligatoriske emnene hviler hele 90 prosent av bedømmelsen av studentenes kompetanse på skriftlig eksamen. Av de gjenstående ti prosentene er halvparten tekniske rapporter som for eksempel økonometrisk rapport (UiB) eller samfunnsøkonomisk analyse (NMBU). Tre prosent av vurderingene hviler på gruppeprosjekter, mens muntlig eksamen og essay-innlevering står hver for én prosent (figur 5.6).



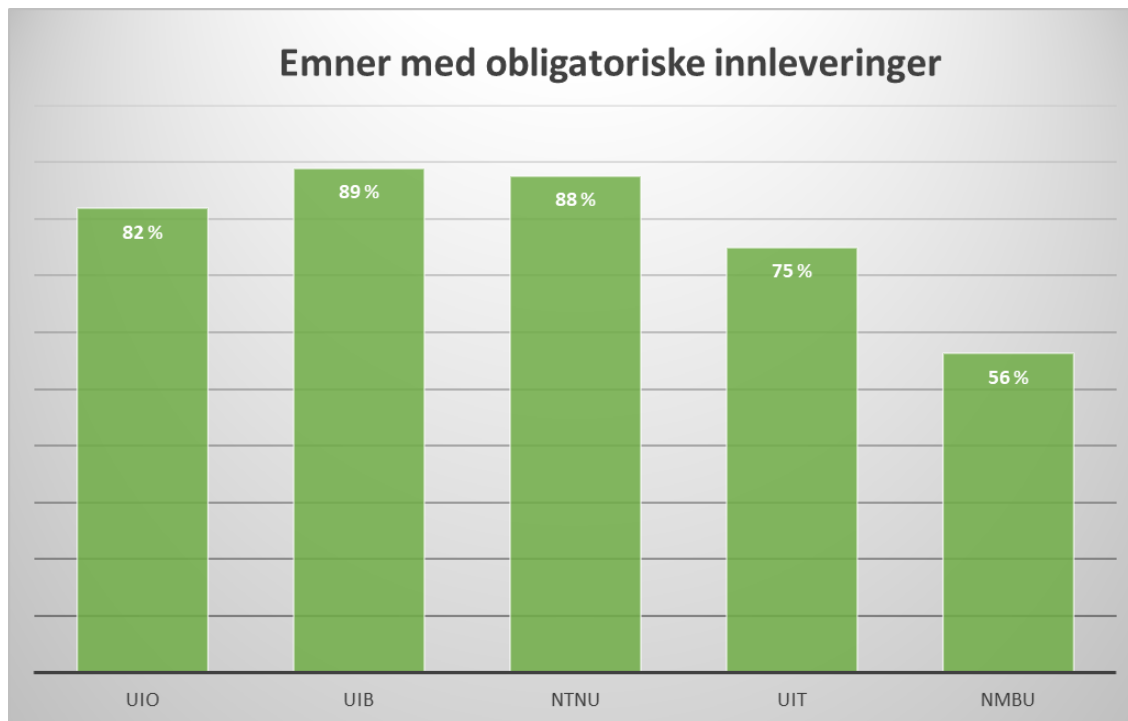
Figur 5.6: Vurderingsformer, gjennomsnitt for alle læresteder

Separering av vurderingsformene for hvert universitet får frem at det er forskjeller, men samtlige benytter skriftlige eksamener klart mer enn andre typer vurderinger. NMBU har størst andel alternative vurderingsformer, hvorav 13 prosent baseres på gruppeoppgaver. UiO har kun skriftlig eksamener som vurderingsform. Kun UiT benytter muntlige eksamener og essayinnleveringer i tillegg til gruppeoppgaver og skriftlig eksamen (figur 5.7).



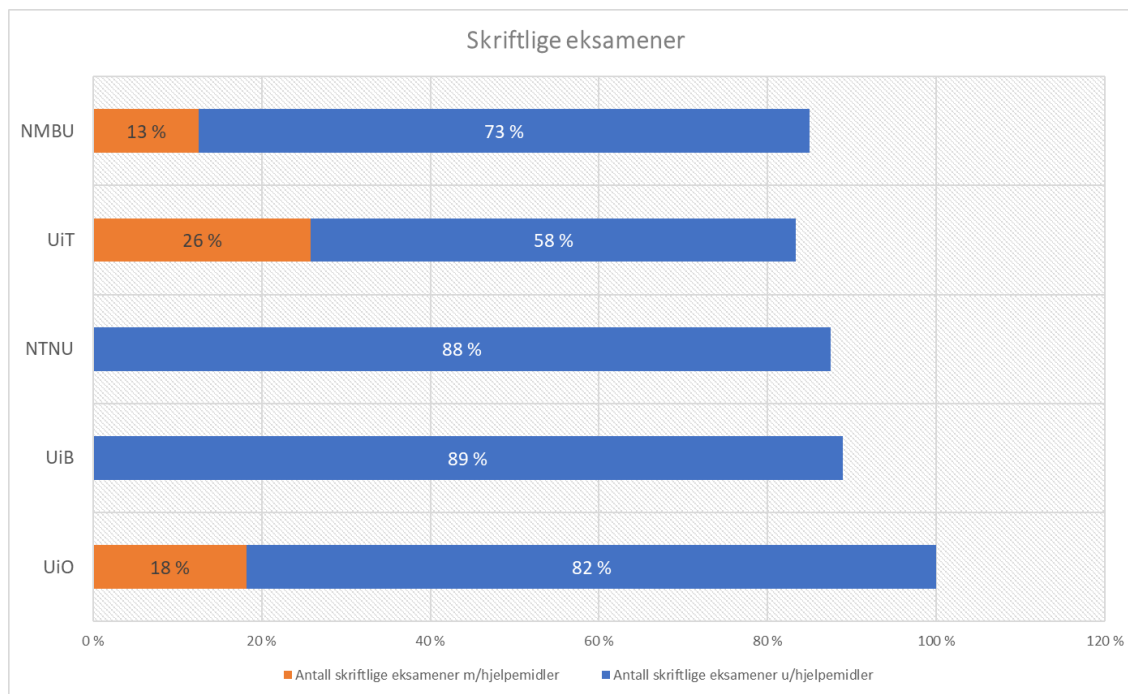
Figur 5.7: Vurderingsformer, per universitet

Obligatoriske oppgaver Alle lærestedene opererer i stor grad med obligatoriske innleveringer for å kunne gå opp til eksamen. Andelen er klart lavest ved NMBU hvor 56 prosent av emnene har obligatoriske innleveringer. UiB og NTNU har høyest andel innleveringer med henholdsvis 89 og 88 prosent (figur 5.8).



Figur 5.8: Andel emner med obligatoriske innleveringer

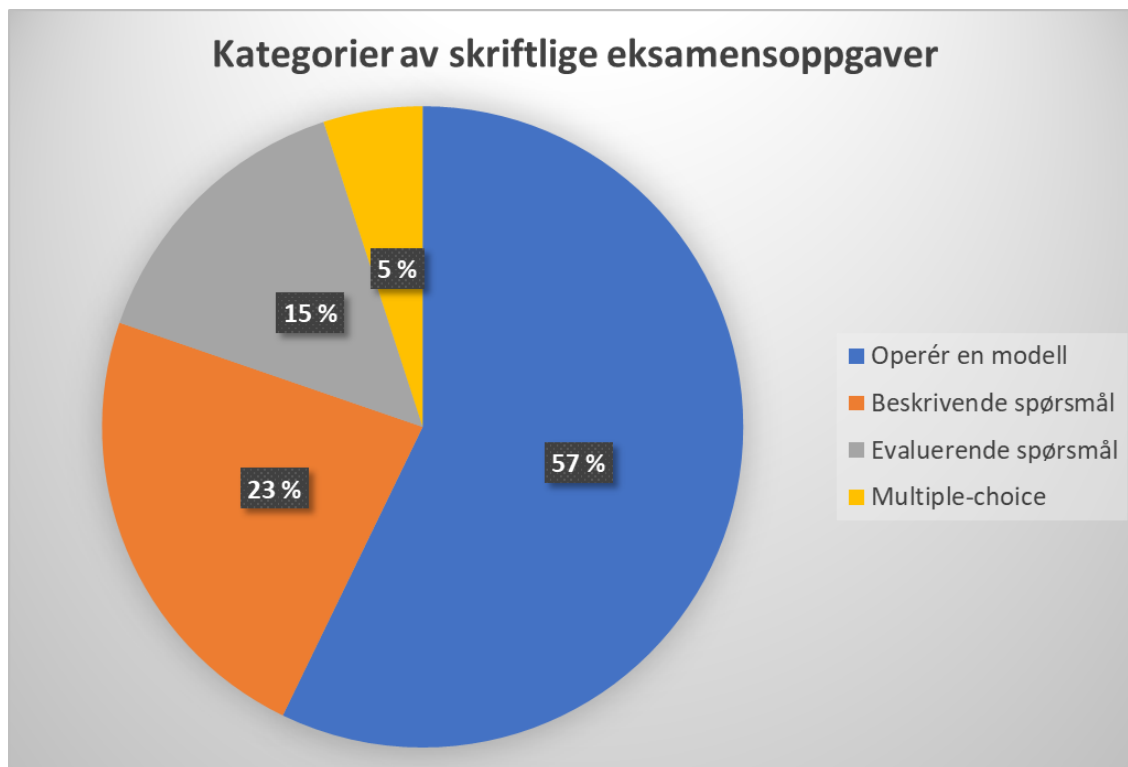
Hjelpemiddel på skriftlig eksamen De fleste eksamenene tillater ikke bruk av andre hjelpemidler enn kalkulator og formelhefte (figur 5.9). Ved NTNU og UIB er det ingen skriftlige eksamener med hjelpemidler mens UiT praktiserer bruk av hjelpemidler på omlag en fjerdedel av sine eksamineringer.



Figur 5.9: Skriftlige eksamener med og uten hjelpemidler

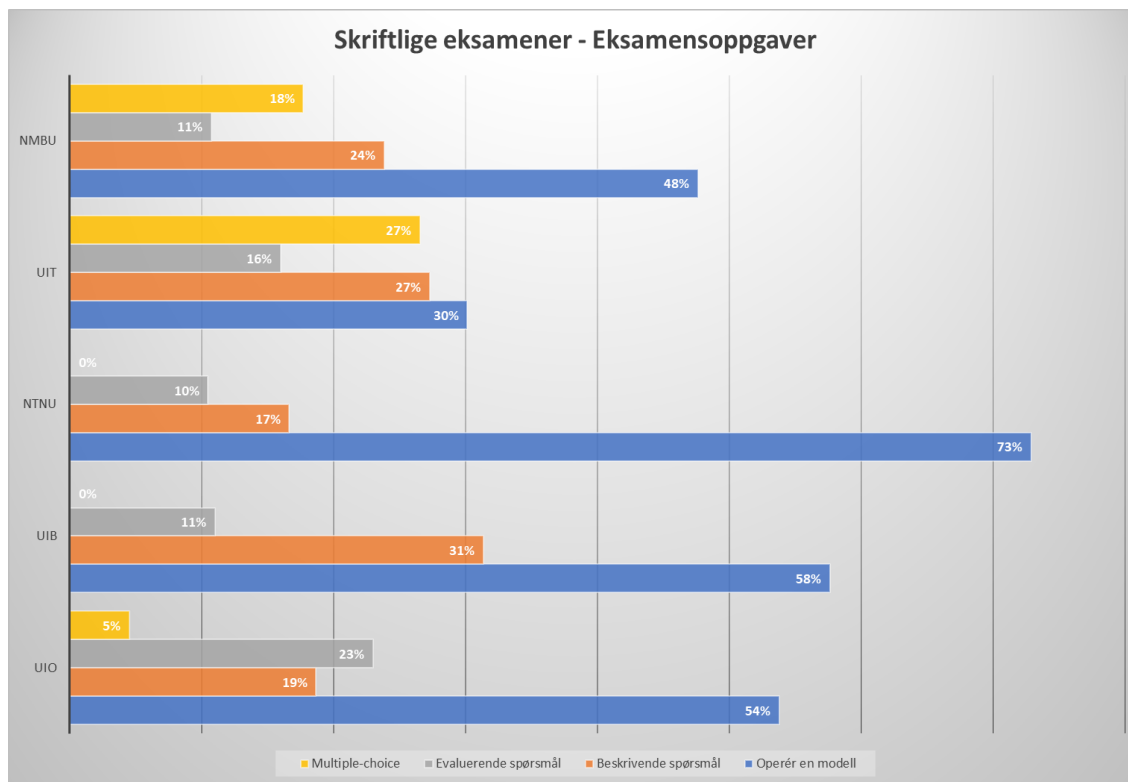
5.2.2 Kategorisering av eksamensoppgaver

Ved gjennomgang av eksamensoppgavene kom det frem at 57 prosent av eksamensspørsmålene ber studentene om å foreta ulike versjoner av å operere en modell. 23 prosent er spørsmål tilhørende kategorien beskrivende spørsmål. 15 prosent er basert på evaluerende spørsmål mens 5 prosent er basert på multiple-choice (figur 5.10).



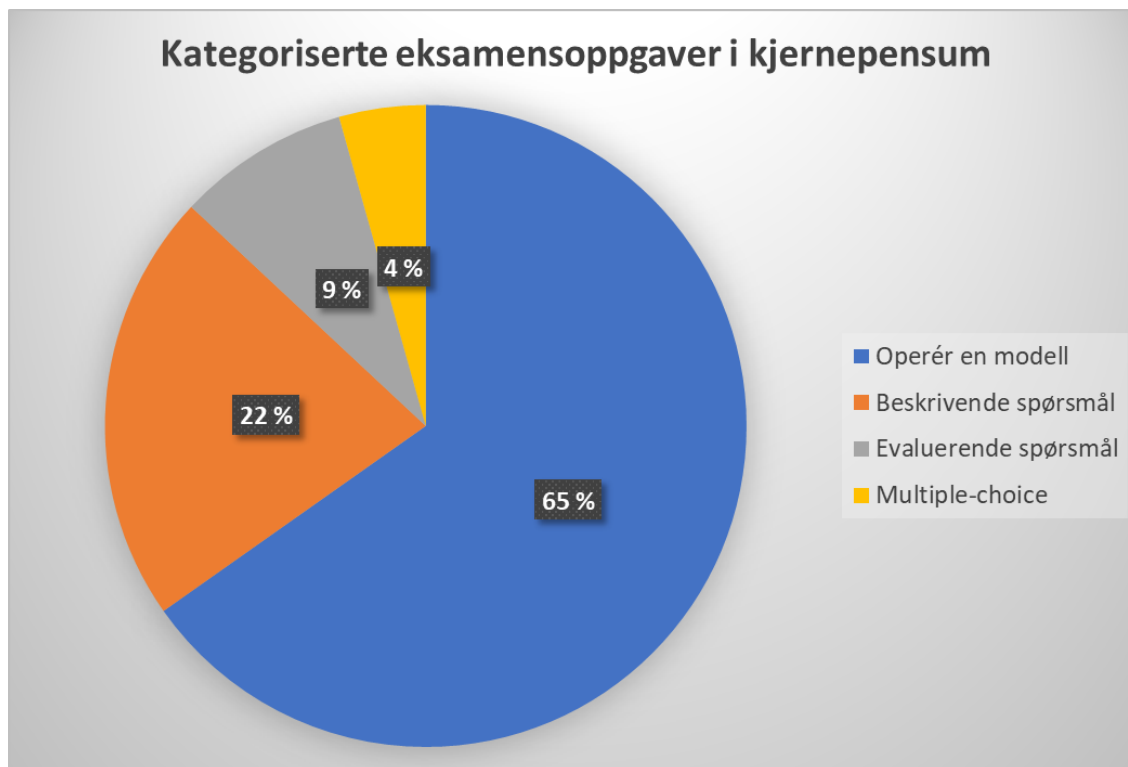
Figur 5.10: Eksamensoppgaver fordelt på kategorier, vektet for antall studenter

Fordeler vi spørsmålskategoriene for hvert universitetene ser vi at NMBU har 48 prosent «operer en modell» spørsmål, 24 prosent «beskrivende», 18 prosent «multiple-choice» og 11 «evaluerende». UiT skiller seg ut ved å ha den jevneste fordelingen av spørsmål over kategoriene, med 30 prosent «operer en modell», 27 prosent på hver av «beskrivende» og «multiple-choice» og 16 prosent «evaluerende» spørsmål. NTNU topper listen over spørsmål i «operer en modell» kategorien med 7 prosent, benytter ingen multiple-choice spørsmål, men derimot 17 prosent «beskrivende» og 10 prosent «evaluerende». UiB benytter heller ingen «multiple-choice» og har ellers 58 prosent «operer en modell», 31 prosent «beskrivende» og 11 prosent «evaluerende» spørsmål. UiO har høyest andel «evaluerende»-spørsmål med 23 prosent, mens 54 prosent er i «operer en modell»-kategorien og henholdsvis 19 og 5 prosent i «beskrivende» og «multiple-choice» (figur 5.11).



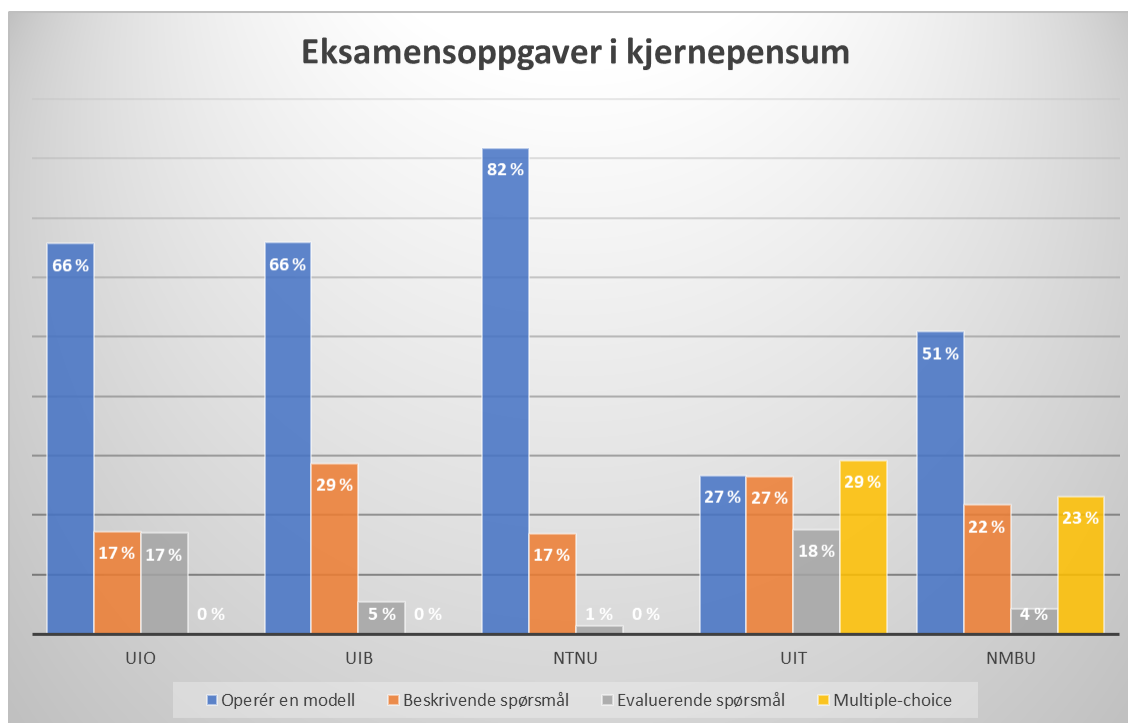
Figur 5.11: Kategoriserte eksamensoppgaver fordelt på universitetene

Kjernepensum Gjennomsnittlig i kernepensum for alle lærestedene er 65 prosent «operer modell» spørsmål, 22 prosent «beskrivende», 9 prosent «evaluerende» og 4 prosent «multiple-choice» (figur 5.12).



Figur 5.12: Skriftlige eksamensoppgaver i kjernepensum

Eksamensspørsmål i kjernepensum fordelt på lærestedene viser at NTNU har klart høyest andel «operer modell» spørsmål med 82 prosent. Kjernepensum kjennetegnes generelt av noen flere «operer modell» spørsmål, både UiO og UiB har her en fordeling på 66 prosent, NMBU med 51 prosent og UiT med 27 prosent. Det er mindre forskjell i kategorien «beskriv» mellom kjernepensum og alle obligatoriske fag sett under ett (figur 5.13).



Figur 5.13: Kategoriserte eksamensoppgaver i kjernepensum

Hovedtrekk ved variasjon i vurderingsformer og kategorisering av eksamensspørsmål

- Alle programmene har klart mest skriftlige eksamen som vurderingsform. Denne typen utgjør 90 prosent av alle eksamenene i de obligatoriske fagene, alle læresteder sett under ett. Av de gjenstående ti prosentene er halvdelen tekniske rapporter. Tre prosent av vurderingene hviler på gruppeprosjekter, mens muntlig eksamen og essay-innlevering står hver for én prosent. NMBU har størst andel alternative vurderingsformer, mens UiO kun benytter skriftlig eksamen som vurderingsform. Kun UiT benytter muntlige eksamener.
- Alle lærestedene opererer i stor grad med obligatoriske innleveringer for å kunne gå opp til eksamen. Andelen er klart lavest ved NMBU hvor 56 prosent av emnene har obligatoriske innleveringer. UiB og NTNU har høyest andel innleveringer med henholdsvis 89 og 88 prosent.
- Av de skriftlige eksamenene er langt de fleste eksamener uten hjelpemidler utenom kalkulator og formelhefte. Ved NTNU og UiB er samtlige skriftlige eksamener uten andre hjelpemidler, mens UiT praktiserer bruk av hjelpemidler, som på omlag en fjerdedel av sine eksamineringer.
- 57 prosent av de skriftlige eksamensspørsmålene ber studenene om å foreta ulike versjoner av å operere en modell, mens 23 prosent er «beskriv» og 5 prosent er basert på multiple choice. 15 prosent av eksamensspørsmålene er formet som evaluerende spørsmål.

Del III

Diskusjon og konklusjon

Kapittel 6

Diskusjon

6.1 Konklusjoner fra resultatene av kartleggingen

I denne seksjonen skal jeg forsøke å oppsummere og konkludere fra resultatene fra kartleggingen ut fra de to forskningspørsmålene jeg har benyttet for å svare på hovedproblemstillingen:

(1) Bærer det faglige innholdet i de norske samfunnsøkonomistudiene preg av variasjon, teoretisk mangfold og refleksivitet?

I undersøkelsen av studieprogrammernes struktur og oppbygning ble det tydelig at samfunnsøkonomiutdanningene i Norge i stor grad er bygget over samme lest og for det meste har en svært sammenfallende emnesammensetning som i hovedsak består av kjernepensum i samfunnsøkonomi med vitenskapsteori i form av ex.phil., og eventuelt ex.fac, som tillegg. Hvis man teller med minimum emner som må velges innenfor samfunnsøkonomi i tillegg til de fastlagte emnene, har alle studiene obligatoriske fag som teller 110 til 135 studiepoeng (ECTS). Det gir studentene fortsatt rom for å selv velge fritt mellom 45 og 70 ECTS. Med tanke på rom for å velge fritt er det universitetet i Bergen (UiB) som har størst valgfrihet i dette henseende, mens NMBU har minst.

Det må imidlertid påpekes at av de 50 studiepoengene som er kategorisert som frie emner ved universitetet i Oslo (UiO), skal 40 poeng brukes på en såkalt 40-gruppe, som er en forhåndsdefinert emnegruppe fra samme fagfelt, og man kan dermed si at kun 10 studiepoeng, tilsvarende ett emne på UiO er helt fristilt. Mange av studiene oppfordrer imidlertid studentene til å benytte de frie emnene til ytterligere fordypning innen samfunnsøkonomi, og tilbyr anbefalte fagpakker som fordypende profileringer eller støtteprofiler innen samfunnsøkonomi. For eksempel tilbyr UiB to ulike profileringer i samfunnsøkonomi avhengig om man sikter seg inn på jobb i det offentlige eller privat sektor. NMBU har en profilering innen miljøøkonomi, og både UiO og UiT har profileringer i samfunnsøkonomi eller «økonomisk analyse». NTNU har derimot tre anbefalte profileringer utenfor samfunnsøkonomi, henholdsvis politisk økonomi (statsvitenskap), IKT og økonomi og administrasjon, og legger dermed mer opp til en grad av tverrfaglighet i anbefalt profilering.

Ved å ta de obligatoriske fagene i nærmere ettersyn er det klart at størstedelen av emner tilhører det som er kjernepensumet i dagens samfunnsøkonomiutdanning; mikroøkonomi, makroøkonomi, statistikk (eller økonometri) og matematikk, fag som er obligatoriske i alle studieløp. Det er ikke stor variasjon mellom studiene i det som tilhører under kjernepensum, andelen varierer mellom 75 og 85 prosent med et gjennomsnitt på 79 prosent. Under kjernepensum er det helt klart størst andel emner som omhandler økonomisk teori. Gjennomsnittlig omhandler over halvparten (55 prosent) av de obligatoriske fagene om enten mikro- eller makroteori og metode. Det er med andre ord liten tvil om at de norske samfunnsutdanningene følger det internasjonale fagsammensetningen.

Selv om mange av utdanningene peker på finanskriser eller økonomiske kriser i makroøkonomi er det påfallende at ingen av de obligatoriske emnene omhandler finansteori. Kun UiT og NMBU hadde obligatoriske emner i bedriftsøkonomi og ulike variasjoner av prosjektfag, herunder både gruppeprosjekter og individuell oppgaveskriving, var obligatorisk kun for programmene ved UiB, NTNU og NMBU. NMBU var eneste lærested med et eget fag i økonomisk historie, men det var til gjengjeld et intensivkurs over tre uker som kun teller 5 studiepoeng, mens UiT underviser i økonomisk historie i et fag om økonomi og politikk. Det må påpekes at alle studiene praktiserer tradisjonen med examen philosophicum og dermed får vitenskapsteori på timeplanen. Men dette er i de fleste tilfeller et fag som først og fremst ser på samfunnsvitenskaplig vitenskapsteori og ikke økonomisk teori eksplisitt.

I undersøkelsen av programbeskrivelsene for å registrere tegn på faglig mangfold og selvstendig refleksjon var resultatene nedslående. Ingen av programbeskrivelsene levnet bevissthet rundt mangfoldigheten av økonomiske teorier som finnes. Når det kun er betegnelsene som «økonomisk-» eller «samfunnsøkonomisk teori» som benyttes er det sannsynlig at studentene ikke møter på mange andre retninger. Kun NMBU nevner historiske sammenhenger i programbeskrivelsen, mens alle tar opp at studiet omhandler samfunnsaktuelle emner. Det ble ikke funnet noen antydninger til at studentene skal lære om kritisk tilnærming til teori og metode gjennom studiet, og kun NTNU oppfordrer eksplisitt til at studentene oppsøker tverrfaglighet.

Ved undersøkelsen av emnebeskrivelsene ble det bekreftet at teoretisk mangfold ikke står høyt på timeplanen. Imidlertid var atferdsøkonomi å finne hos både UiO, UiT og NMBU, men det var ikke spor av noen andre retninger. Flere av lærestedene har inkludert teorihistorie og kritisk diskusjon inn i emnebeskrivelsene, og her kommer særlig UiT høyt ut på begge indikatorer, mens NTNU hadde laveste innslag i emnebeskrivelsen. Selv om samtlige studier nevner samfunnsaktuelle emner som viktig i selve programbeskrivelsen fremgår det ikke som så viktig i emnebeskrivelsene. NMBU har klartt høyeste innslag av å relatere studiene til aktuelle emner mens ved NTNU var det kun eksplisitt fremhevet i 15 prosent av emnene. Det er videre klart at samfunnsøkonomistudiet i stor grad benytter tekstbøker som hovedpensum og er var det relativt lite variasjon. Hele 94 prosent av emnene oppga en eller to lærebøker som hovedkilde til faginnhold, og i underkant av en fjerdedel oppga mer enn fem andre pensum kilder.

Det faglige innholdet i de norske samfunnsøkonomistudiene bærer ikke særlig preg av variasjon, teoretisk mangfold og refleksivitet. Utdanningen er strømlinjeformet og det vises lite tegn til at lærestedene anerkjenner eller ønsker å innlemme andre teoretiske perspektiver i utdanningen. Den tydelige tilstedeværelsen av kjernepensumet viser at økonomiutdanningen fortsetter å være svært tradisjonell, og fraværet av fokus på historie, idehistorie og kritisk diskusjon tyder sterkt på at studentene ikke blir undervist i kritiske tilnærming til teorien og metoden, noe som kan antyde at de vil mangle en kritisk og refleksiv holdning til sitt eget fag.

(2) Bærer vurderingen av samfunnsøkonomistudentene preg av variasjon, selvstendig tenking og refleksjon?

I undersøkelsen kommer det tydelig frem at samfunnsøkonomistudiet baserer studentevalueringene først og fremst på skriftlige eksamener, da hele 90 prosent av vurderingene foregår på denne måten, uten store avvik mellom lærestedene. Både NMBU, NTNU og UiB har vurdering gjennom rapportinnlevering, mens UiT har innslag av muntlig eksamen, essayinnlevering og gruppeprosjekt. Gruppeprosjekt utgjør også noe evaluering hos NMBU, mens UiO baserer seg fullt og helt på skriftlig eksamen. For kartleggingens del betyr det at 90 prosent av de obligatoriske emnenes eksamineringer kunne vurderes nøyere.

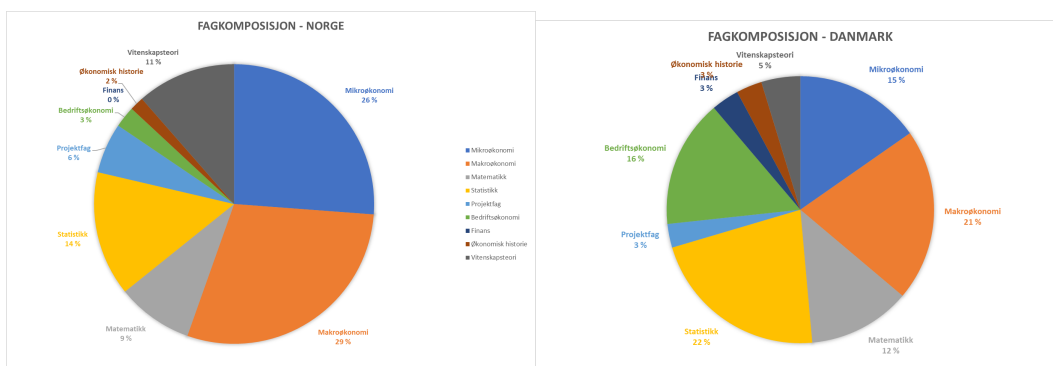
Det virker som om lærestedene har funnet en løsning ved å heller la studentene måtte bestå en eller flere obligatoriske innleveringer før man kan gå opp til eksamen ettersom dette er svært vanlig praksis, men det endrer ikke faktum at karakteren, og etterprøvbar testing av læringsutbytte, står og

faller på én eksamen. De skriftlige eksamene for alle obligatoriske fag er i all hovedsak eksamener uten hjelpemidler utenom kalkulator og eventuelt formelhefte. Dette peker på at fagoppnåelsen fortsatt hviler på studentenes hukommelse og evne til å pugge kunnskap. Langt de fleste av eksamensspørsmålene, 57 prosent, er i tillegg utformet ved at de starter med diverse antakelser og «tenkte» eksempler hvorpå studentene skal modellere en løsning utfra økonomisk metode, altså «operer en modell» spørsmål. Videre er 23 prosent såkalte «beskrivende spørsmål» som ber studentene om å gjengi en teori eller økonomisk politikk (policy) fra pensum. Kun 15 prosent av spørsmålene på de gjennomgåtte eksamene krever noen slags form av selvstendig vurdering, som dermed putter det i kategorien «evaluerende». Målt for kjernepensum i samfunnsøkonomi er trenden lik. Ettersom kjernepensum luker ut obligatoriske ikke-økonomifag som ex.phil er det som forventet enda større driering mot spørsmålene som ikke krever evalueringer av studenten.

Et positivt funn er at norske læresteder benytter svært lite multiple-choice spørsmål på eksamenene, og når denne vurderingsformen benyttes er det ofte bare som en del av eksamenen. Likevel er det ingen tvil om at vurderingen av samfunnsøkonomistudentene bærer lite preg av variasjon, selvstendig tenkning og refleksjon.

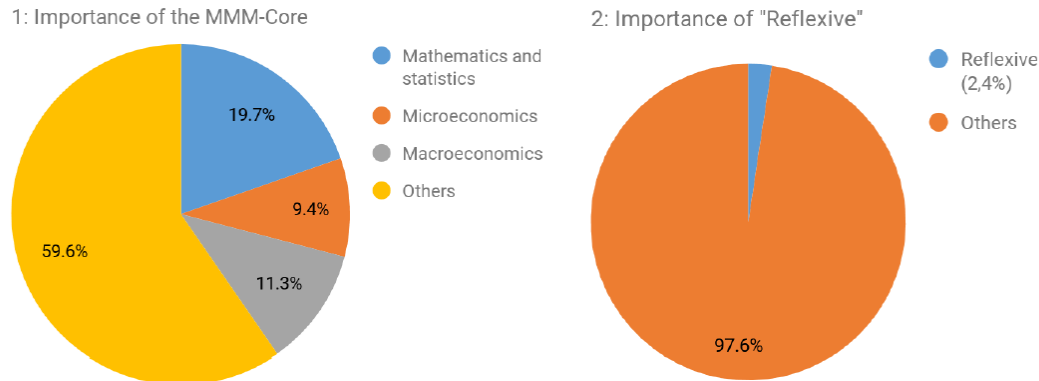
6.2 Sammenligning av resultatene

Andre lands pensumutredninger Resultatene i Norge er i stor grad sammenfallende med en del av resultatene av andre lands liknende kartlegginger. Ved å sammenligne oppbygningen av graden med funn fra Danmark utført av Jensen (2018) kan vi ane antydningene til den internasjonale strømlinjeformingen av økonomiutdanningen. Kjernepensum, i de undersøkte danske bachelorutdanningene i samfunnsøkonomi utgjør 70 prosent av de obligatoriske fagene opp mot 79 prosent i de norske utdanningene. Påfallende forskjeller er å finne i at danskene har mindre samfunnsøkonomisk teori, men mer metodefag, statistikk og matematikk. Det er verdt å merke at danskene har langt større innslag av bedriftsøkonomi og at finanst teori figurerer på pensum, om enn kun med tre prosent (figur 6.1). Dette kan tyde på at de norske utdanningene er noe mer «tradisjonelle» i oppbygningen enn i Danma som påpekt av NOKUT (2018) i litteraturgjennomgangen.



Figur 6.1: Fagkomposisjon i Norge og Danmark

I den internasjonale studien utført av representanter fra International Student Initiativ for Pluralisme (ISIPE), basert på undersøkelse av 347 bachelorprogrammer i 13 forskjellige land var funnene sammenfallende med resultatet her i Norge ved at hovedfokset ligger på kjernepensum. I sin studie, fant de riktignok at kjernepensum i samfunnsøkonomi, er referert til som «MMM-core» summerte seg til omlag 40 prosent men da hadde de tatt ut fag som «topics in economics» og «international economics». De fant at andelen refleksive fag, herunder vitenskapsteori og idéhistorie, er kraftig nedprioritert (figur 6.2) (Jatteau, 2016).



Figur 6.2: Fagkomposisjon i fra internasjonal studie utført av ISIPE ved Jatteau (2016)

Hvis vi sammenligner den norske utdanningen med de danske resultatene som tar utgangspunkt i indikatorer for faglig mangfold og selvstendig refleksjon, her under samlebetegnelsen pluralisme, ser vi i hovedsak et likt mønster, men også noen klare forskjellen. Begge utdanningene legger i all hovedsak tekstbøker til grunn som hovedpensum for faginnhold, og henviser til lite til andre kilder. Imidlertid viser resultatene fra Norge at det er flere hentydninger til kritisk diskusjon, mer spor av teorihistorie og betraktning av aktuelle samfunnsproblemer (figur 6.3).

6.3 Diskusjon

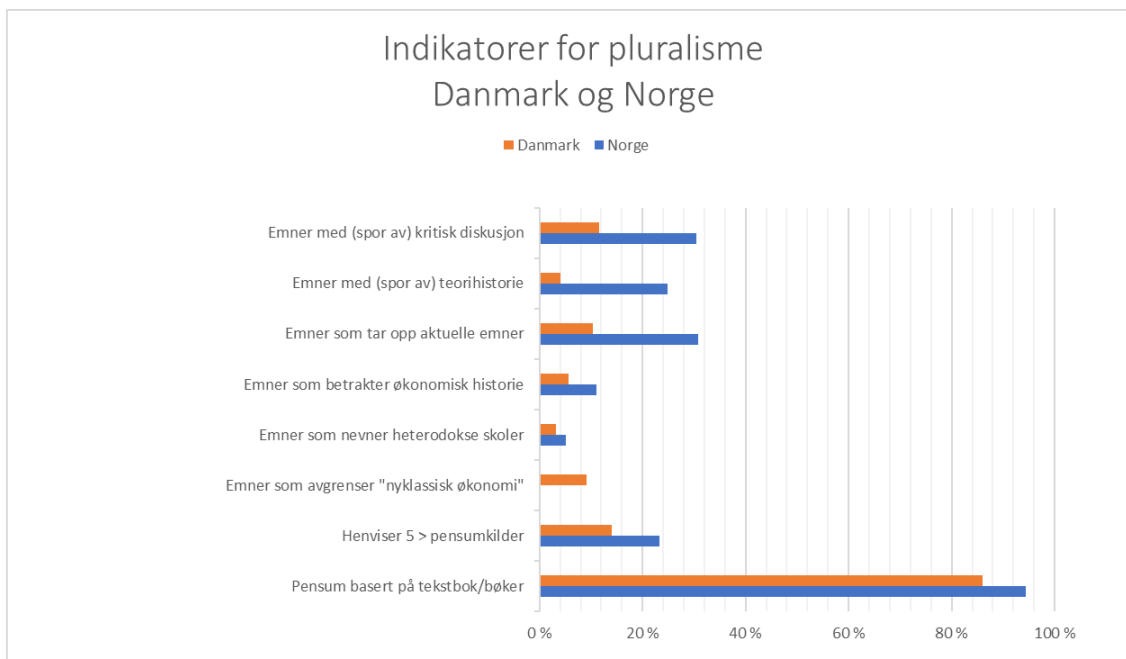
6.3.1 Trengs det en reform av samfunnsøkonomiutdanningen hvis vi skal løse de store utfordringene?

«When you are taught that there is only one way to do economics you are taught only one way to think, and if you are not given the tools to critically engage with your learning it is difficult to develop these deeper skills.» (Earle et al., 2016)

«Høyere utdanning og forskning skal bidra til å skape selvstendig tenkende, åpne, kunnskapsorienterte, problemdrøftende og emosjonelt modne mennesker som myndig deltar i demokratiet som aktører og opinionsdannere.» (Hagtvet and Ognjenovic, 2011)

Colander og McGoldrick (2009a) argumenterer for at vi trenger et mye større fokus på *de store spørsmålene* i utdanningen av økonomer: «Er kapitalisme å foretrekke fremfor sosialisme?», «Hvordan skaper vi en mest formåltjenlig struktur for økonomien?», «Distanserer markedstankegangen individer fra sitt sanne jeg?». Slike spørsmål er betimelige i vår tid og skaper diskusjon og engasjement. Imidlertid passer ikke disse spørsmålene med økonomifagets disiplinære forskningsfokus, og dermed blir studentene sjelden utsatt for å tenke på slike måter.

Breddekunnskap og grunnleggende innføring i dannelsesperspektiver som former studentene til å bli kritiske og selvstendige tenkere har gjennom forrige århundre forsvunnet fra pensum i økende fart. Det har derimot vært en klar utvikling mot fagspesialisering i profesjonsstudier. NOKUT (2018) har vært en av flere som i det siste har pekt på at økonomiutdanningen i Norge ikke tilfredstiller internasjonale kravene til undervisning. De peker på at økonomiutdanningen i Norge virker å ha stivnet i sin tradisjonelle form og ikke evner å endre seg i takt med forskning og samfunn.



Figur 6.3: Indikatorer for pluralisme

Blant mange andre har samfunnsøkonom ved UiA Arngrim Hunnes vært i media og kritisert historieløsheten i økonomifaget: «Økonomer de siste 100 år har vært for ensidig opptatt av matematiske modeller, og for lite interessert i å lære av historien», «[ø]konomer bør lese mer moralfilosofi, historie og idéhistorie» og mener de også bør innbefatte seg med litteratur fra andre fagfelt (Christiansen, 2017). Økonomiprofessor Morten Jerven ved NMBU har vært ute og luftet bekymring for snever forskningspraksis i samfunnsvitenskap generelt og økonomidisiplinen spesielt: «Det fenomenet som bekymrer meg mest i akademisk arbeid og kunnskapsformidling er mangel på toleranse og forståelse på tvers av metodiske tilnærmelser til kunnskap» og at «[ø]konomifaget i dag er preget av modeller som bygger på uholdbare forutsetninger og er for avhengig av avansert matematisk testing» «vitenskapelige kravet til nøyaktighet og forutsigbarhet har ofte ført faget ut på ville veier» (Jerven, 2016).

Tieleman et al. (2018) argumenterer for at økonomiutdanningen først og fremst må være innrettet mot flertallet som skal ut i jobb som økonomer etter endt utdanning. De er best tjent med en bred utdanning som gir forståelse for hvordan økonomien faktisk virker heller enn snever forskningskompetanse innen nyklassisk metode. Gabriela Ramos, spesialrådgiver til World Economic Forum og leder av New Approaches to Economic Challenges (NAEC) i OECD, skrev forordet til en arbeidsgiverrapport publisert av Rethinking Economics (RE) i år. Der gav hun full tilslutning til diagnosen fra RE: «what businesses (and policymakers) need is a curriculum that is more application-oriented, practicable, and grounded in critical and historical awareness» (Yurko, 2018). På grunnlag av 18 dybdeintervjuer med sentrale britiske arbeidsgivere som ansetter økonomer ble det konkludert med at økonomiundervisningen feiler i å utstyre kandidatene med de ferdighetene de trenger i dagens arbeidsmarked.

Arbeidslivets kompetansebehov endres raskt, og derfor må høyere utdanning for fremtiden legge stor vekt på generiske kunnskaper; kompetanse som nettopp er i tråd med universitetenes klassiske dannelsesidealer. For å kunne kontinuerlig tilpasse seg et arbeidsliv og samfunn må studentene være utrustet for *livslang læring*, og det viktigste utbyttet de får gjennom utdanning er derfor *evnen til å lære* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når automatisering i stadig større grad tar over rutinepregede

yrker og arbeid, gjenstår nettopp oppgaver der det må utøves «etisk refleksjon, kreativ problemløsning og kritisk tenkning» (ibid. s.14). I høyere utdanning bør dette derfor være essensielt i undervisningen (Dannelsesutvalget, 2009).

Utdanning for fremtiden er et sentralt tema knyttet til de globale utfordringene i verden. Etter flere tiår med kraftig prioritering av profesjonsrettede utdanninger (Baker et al., 2012; Hagtvatn and Ognjenovic, 2011), har starten av det 21. århundret vært preget av nytt fokus på såkalt *liberal education*, *allmenndanning* eller *dannelse* på norsk¹, og flere debatter om hva utdanning skal være i møte med fremtidens utfordringer (Nussbaum, 2004; Dannelsesutvalget, 2009; Earle et al., 2016). Samtidig står universitetene og høyskolene ovenfor økonomisk press og reformer i retning enda mer yrkesrettet profesjonalisering, i tillegg til en diskurs der *klassisk dannelse* blir oppfattet som elitistisk (Haberberger, 2018; Logan and Curry, 2015).

Liberale demokratier er i dag utenkelige uten akademisk frihet og faglig sterke universiteter og høyskoler (Kunnskapsdepartementet, 2017, m.fl.), og flere stemmer påpeker at en utdanning for fremtiden er en utdanning som har gjenoppdaget fortiden, sine idehistoriske røtter og etiske og moralske idealer (Nussbaum, 2004; Dannelsesutvalget, 2009; Earle et al., 2016). Marthe Nussbaum argumenterer videre for at en polarisert verden mer enn noen gang trenger en *liberal education* tilpasset vår tid og fraristet aristokratiske idealer om kunnskap. Dagens allmenndannende utdanning basere seg på ideen om et inkluderende og empatisk verdensborgerskap. Bare slik kan vi bekjempe polarisering i samfunnene, og mistillit innad og over landegrenser skapt av kulturelle forskjeller og geografisk avstand (Nussbaum, 2004).

6.3.2 Studentene går i bresjen

Det er gått ti år siden finansboblen ble sprakk høsten 2008 og samtidig utløste en tsunami av kritikk mot rådende økonomisk teori og politikk, både i politiske miljøer, blant økonomer, andre fagdisipliner og allmennheten forøvrig. I kjølvannet har en verdensomspennende studentbevegelse vokst frem og ytret krav om en reformering av økonomiundervisningen (Eliassen et al., 2015). International Student Initiative for Pluralism in Economics (ISIPE), publiserte 5. mai 2014 et manifest for pluralisme i økonomifaget, på vegne av 82 ulike foreninger i 31 land. Manifestet oppsummerer den mest sentrale kritikken som er kommet de siste årene. Studentene protesterer mot en økonomiundervisning som er blitt for smal, hvor pensum og læreplaner kun representerer én teoretisk retning og at fokuset på formalisert metode fortrenger den intellektuelle debatten og kritisk refleksjon rundt teorier.

«Mangelen på intellektuelt mangfold ikke bare hemmer undervisning og forskning; det begrenser vår evne til å møte de flerdimensjonale utfordringene i det 21. århundre – fra finansiell stabilitet til matsikkerhet og klimaendringer. Vi vil ha den virkelige verden tilbake i klasserommet. Vi vil ha diskusjon og et mangfold av teori og metode. Slik kan vi bidra til å fornye faget og i siste instans skape et rom for å utforme løsninger på samfunnets problemer.» (ISIPE, 2014)

Initiativet fikk stor oppmerksomhet, ble omtalt i aviser som The Guardian, Le Monde Diplomatique og Financial Times, og flere fremtredende økonomer har signert oppropet (Eliassen et al., 2015). Etterfulgt av manifestet har det oppstått et mylder av studentforeninger ved læresteder i økonomi og flere har tatt egne initiativ for å kartlegge og sette lys på det de mener er en global strømning i reformering av økonomiprofesjonen (se til litteraturgjennomgang for en oversikt, avsnitt 4.2). Cambridge Society for Economic Pluralism (CSEP) fant i sin spørreundersøkelse ut at et stort flertall av studentene ønsket å endre undervisningen. Blant annet ønsket de større tverrfaglighet og innslag av relevante samfunnsfag som sosiologi, filosofi og historie. Studentene var imidlertid mest misfornøyd med læringsutbyttet av

¹Vi har ingen fullgod oversettelse av *liberal education*, eller *liberal arts education*, på norsk. Selv om *dannelse* og *allmenndannelse* benyttes gir de ikke samme assosiasjonsdybde og historiske refereanser, og jeg benytter derfor de norske og engelske uttrykkene om hverandre.

generiske ferdigheter som verbal og skriftlig kommunikasjon, og et høyt antall rapporterte at de opplevde at studiet gav dem en negativ utvikling av evnen til å strukturere argumentasjon og selvstendig kritisk refleksjon .

Flere organisasjoner, som har til felles at de utfordrer rådende økonomisk teori, har opplevd sterk oppslutning og vekst etter 2008 og mange nye har kommet til. Rethinking Economics (RE), en nettverksorganisasjon for studenter og andre som bidra til bedre økonomi, både i samfunnet og klasserommet, har siden starten i 2013 vokst til å bli en stor paraplyorganisasjon for lokale lag og grupper over hele verden.

6.4 Konklusjon

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var følgende problemstilling:

Utdannes økonomene for det 21. århundrets utfordringer?

På bakgrunn av argumentasjonen og kartleggingen i denne oppgaven er det fristende å si «nei». Utredningen om undervisningen som møter studentene i bachelorstudiet i samfunnsøkonomi tyder på at det eksisterer en ensretting i faget som ikke studentene lærer å tilnærme seg kritisk. De presenteres for bestemte måter å se verden på, og bestemte metoder for å analysere og løse utfordringer, på som alle hører hjemme under en økonomisk skoleretning. Studentene utstyres med andre ord kun med et par linser og gis ingen forutsetninger for å skjønne at det kan eksistere andre. De som er forkjempere for et pluralistisk økonomifag mener vi må tenke nytt om økonomifaget og begynne med studieobjektet, den virkelige økonomien, som utgangspunkt. Deretter bør økonomer ha en rikholdig verktøykasse som kan gi flere alternative måter å både utforske og analysere problemer de vil stå ovenfor.

Den økende interessen for heterodokse skoleretninger gir indikasjoner på at noe er i emning, og at flere økonomer er på leting etter alternativer til det de lærte på skolebenken. Og når man først har oppdaget at det finnes andre skoleretninger forstår man at det er et vell av muligheter. De tidlige økonomene innså at økonomi er uløselig sammenknyttet til politikk og samfunnet forøvrig. De neste generasjonene ville så gjerne ha svar med to streker under svaret, og komplisert matematikk og statistikk kunne hjelpe dem med å heve den vitenskaplige statusen og dermed gi mer «objektive» råd til den økonomiske politikken. Denne utviklingen er det grunn til å tro har gått for langt. Det er grunn til å tro at vi rett og slett ikke har så mange flere tydelige og konkrete svar på samfunnsproblemene enn de hadde for tohundre år siden. Hvis ikke ville vi vel neppe havnet i de økologiske og sosiale krisesituasjonene som til syvende og sist kan ende med å true vårt livsgrunnlag her på jorden.

Andre nylige pensumutredninger, FNs ekspertøkonomer som skriver om økonomi og bærekraft, den generelle økende interessen for heterodokseskoleretninger, diskusjonen om å gjeninnføre mer bredde i høyere utdanning, samt den store studentinitierte protestbevegelsen som har organisert seg de siste årene, vil jeg si støtter denne konklusjonen. Økonomifaget slik det undervises idag er utdatert og teoriene passer ikke for en fremtid preget av store og raske omveltninger og mye usikkerhet.

Men min linse er formet med mine erfaringer og overbevisninger, og mange mener fortsatt at økonomifaget er i utvikling og har gode løsninger på utfordringene vi står ovenfor. Det er grunnen til at det ikke skjer store endringer i økonomifaget. Nå har det riktignok vært noen barneskritt som tyder på endring bare fra i år til fjor. NMBU har byttet ut introduksjonsfag i samfunnsøkonomi til fag med navn som «Globale utfordringer, økonomi og bærekraft» og tatt ned nobelprisvinnerne fra veggen ved instituttet for å istedet henge opp FNs globale bærekraftsmål. Men så er det kanskje ikke så mange heterodokse økonomer som kan undervise i andre retninger. En start kan i hvertfall være å lage et breddekurs i vitenskapsteori som diskuterer grundig det grunnleggende teoretiske og metodologiske fundamentet teoriene som benyttes hviler på og viser hvordan det henger sammen med modellene og

metodene. Videre kan man se på hvilke muligheter som finnes i tverrfaglighet med andre samfunnsvitenskaplige retninger ved de nekte lærestedene.

Det bør avsluttende nevnes at atferdsøkonomi på timeplanen kan, om ikke annet, være med på å dytte oss i en retning hvor vi i økende grad ser at det vi før aksepterte som gyldige forutsetninger for en teori, kanskje ikke er den beste måten å modellere verden for hvert problem. Om ikke alle utdanningene i Norge tør å ta steget, tror de som tør kan vinne stor gevinst på å ta sjansen. Kanskje er verden snart klar for et åpent økonomifag som viser oss den store diversiteten av teorier som venter på oss der ute.

Litteratur

Bibliografi

- AACU (u.aa.). What is liberal education? (Hentet fra <https://www.aacu.org/resources/liberal-education>, den 05.12.18).
- Allgood, S., Walstad, W. B., and Siegfried, J. J. (2015). Research on teaching economics to undergraduates. *Journal of Economic Literature*, 53(2):285–325.
- Antun, S.-M. (2014). Dannelse i høyere utdanning: en diskursanalyse. Master's thesis, Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- Ariansen, P. (2011). *Dannelse. Tenkning, modning og refleksjon*, chapter Hva er dannelse? En idé- og begrepshistorisk vandring, pages 39–55. Dreyer Forlag AS.
- Association, P. E. S. (2014). The case for pluralism: what french undergraduate economics teaching is all about and how it can be improved. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 5(4):385–400.
- Baker, V. L., Baldwin, R. G., and Makker, S. (2012). Where are they now? revisiting breneman's study of liberal arts colleges. *Liberal Education*, 98(3):48–53.
- Barnosky, A. D., Brown, J. H., Daily, G. C., Dirzo, R., Ehrlich, A. H., Ehrlich, P. R., Eronen, J. T., Fortelius, M., Hadly, E. A., Leopold, E. B., et al. (2014). Introducing the scientific consensus on maintaining humanity's life support systems in the 21st century: Information for policy makers. *The Anthropocene Review*, 1(1):78–109.
- Barone, C. A. (1991). Contending perspectives: curricular reform in economics. *The Journal of Economic Education*, 22(1):15–26.
- Barrett, P. (2018). Interest-growth differentials and debt limits in advanced economies. *IMF Working Papers*. Hentet fra <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2018/04/11/Interest-Growth-Differentials-and-Debt-Limits-in-Advanced-Economies-45794> (25.11.18).
- Bartlett, R. L. and Feiner, S. F. (1992). Balancing the economics curriculum: Content, method, and pedagogy. *The American Economic Review*, 82(2):559–564.
- Becker, W. (2001). Economic education. In Smelser, N. J. and Baltes, P. B., editors, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, pages 4078 – 4084. Pergamon, Oxford.
- Becker, W. E. (1997). Teaching economics to undergraduates. *Journal of Economic Literature*, 35(3):1347–1373.
- Becker, W. E. and Becker, S. R. (2011). Potpourri: reflections from husband/wife academic editors. *The American Economist*, 56(2):74–84.
- Bergh, T. (1984). Vitenskap og politikk : linjer i norsk sosial-økonomi gjennom 150 År.
- Caldwell, B. (2010). *Beyond positivism*. Routledge.

- Chang, H.-J. (2014). *Economics: the user's guide*, volume 1. Bloomsbury Publishing USA.
- Chapin, F. S., Power, M. E., Pickett, S. T., Freitag, A., Reynolds, J. A., Jackson, R. B., Lodge, D. M., Duke, C., Collins, S. L., Power, A. G., et al. (2011). Earth stewardship: science for action to sustain the human-earth system. *Ecosphere*, 2(8):1–20.
- Christiansen, A. (2017). Økonomer leser for lite. *forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/okonomi-universitetet-i-agder-boker/okonomer-leser-for-lite/367336> (12.12.18).
- Colander, D. and McGoldrick, K. (2009a). The economics major and liberal education. *Liberal Education*, 95(2):22–29.
- Colander, D. and McGoldrick, K. (2009b). The economics major as part of a liberal education: The teagle report. *American Economic Review*, 99(2):611–18.
- CSEP (2014). Survey of economics students: Is it time for change at cambridge? *The Cambridge Society for Economic Pluralism*.
- Dannelsesutvalget (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Technical report, Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.
- Delina, L. L. (2016). *Strategies for Rapid Climate Mitigation: Wartime mobilisation as a model for action?* Routledge.
- Dow, S. (2007). *Teaching Pluralism in Economics*, chapter Pluralism in Economics, pages 22–39. Edward Elgar Cheltenham.
- Earle, J., Moran, C., and Ward-Perkins, Z. (2016). *The Econocracy - The perils of leaving economics to the experts*. Manchester University Press.
- Eliassen, R., Hauge, J. L., and Rajić, I. (2015). Hva er galt med økonomiundervisningen? *Samfunnsøkonomen*, 29(6):39–51.
- Eliassen, R. L. (2016). *On the liberty of thought and discussion in economics*. PhD thesis, Anglia Ruskin University.
- Estrup, H., Jespersen, J., and Nielsen, P. (2012). *Den økonomiske teoriens historie : en introduksjon*. Akademika forlag, Trondheim.
- Fausser, H. and Kaskel, M. (2016). Pluralism in economics teaching in germany: evidence from a new dataset.
- FN (u.å.). Fns bærekraftsmål. (06.12.18).
- Garnett Jr, R. F. and Reardon, J. (2012). *International Handbook on Teaching and Learning Economics*, chapter Pluralism in economics education, pages 242–249. Edward Elgar Publishing.
- Gore, A. (1992). *Earth in the balance - Ecology and the Human Spirit*. Gore, A. (1992). Earth in the balance - ecology and the human spirit. United States: Houghton Mifflin Company.
- Guttenplan, D. D. (2013). In britain, a return to the idea of the liberal arts. *The New York Times*. Hentet fra <https://www.nytimes.com/2013/05/13/world/europe/in-britain-a-return-to-the-idea-of-the-liberal-arts.html> (06.12.18).
- Haakstad, J. (2011). Læringsutbytte: Begrepets anvendelighet i kvalitetsvurdering av høyere utdanning. *Uniped*, 34(4).

- Haberberger, C. (2018). A return to understanding: Making liberal education valuable again. *Educational Philosophy and Theory*, 50(11):1052–1059.
- Hagtvet, B. and Ognjenovic, G. (2011). *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Dreyers forlag.
- Hall, C., Balogh, S., and Murphy, D. (2009). What is the minimum energy that a sustainable society must have? *energies*. 2009 (2): 25-47.
- Hall, C. A. S. and Klitgaard, K. (2018). *Energy and the Wealth of Nations: An Introduction to Biophysical Economics*. Springer.
- Hands, D. W. (2001). *Reflection without rules: economic methodology and contemporary science theory*. Cambridge University Press.
- Hartman, D. G. (1978). What do economics majors learn? *The Journal of Economic Education*, 9(2):87–91.
- Hjardemaal, F. R. and Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(03):5–19.
- ISIPE (2014). An international student call for pluralism in economics. Hentet fra: <http://www.isipe.net/> (12.12.18).
- Järvensivu, P., Toivanen, T., Vadén, T., Lähde, V., Majava, A., and Eronen, J. T. (2018). Governance of economic transition. Background document for Global Sustainable Development Report 2019, to chapter: Transformation: The Economy.
- Jatteau, A. (2016). An international survey of bachelor of economics. methodology, first results and evidence of lack in pluralism. Presentation at the 1st ISIPE General Assembly in Paris, mimeo.
- Jenkins, J. D. (2014). Political economy constraints on carbon pricing policies: What are the implications for economic efficiency, environmental efficacy, and climate policy design? *Energy Policy*, 69:467–477.
- Jensen, M. F. (2018). Analyse av bachelorer i økonomi i Danmark. Arbeidsdokument.
- Jerven, M. (2016). Et farlig snevert kunnskapssyn. *Klassekampen*. 29. mars 2016.
- Jespersen, J. (2018). Money is power. In Abel Crawford, Marie Storlie, L. A. L., editor, *Rethinking Finance*, pages 25–34. Rethinking Economics Norway.
- Kunnskapsdepartementet (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Technical report. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf> (04.12.18).
- Kunnskapsdepartementet (2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Oslo: Departementet. (Meld. St. 18 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>.
- Kurz, H. D. (2010). On the dismal state of a dismal science? *Investigacion economica*, 69(274):17–41.
- Larsen, J. E. (2006). The role of the humanities in the bologna idea of a university: learning from the american model? *Revista espanola de educacion comparada*, (12):309–328.
- Levy, D. and Peart, S. (2001). The secret history of the dismal science. part i. economics, religion and race in the 19th century. *The Library of Economics and Liberty*. Hentet fra <https://www.econlib.org/> (15.12.18).
- Logan, J. and Curry, J. (2015). A liberal arts education: Global trends and challenges. *Christian Higher Education*, 14(1-2):66–79.

- Marglin, S. A. (2008). *The dismal science: How thinking like an economist undermines community*. Harvard University Press.
- Mazzucato, M. (2013). Financing innovation: creative destruction vs. destructive creation. *Industrial and Corporate Change*, 22(4):851–867.
- Mazzucato, M. (2015). *The entrepreneurial state: Debunking public vs. private sector myths*, volume 1. Anthem Press.
- McLennan, G. (1995). *Pluralism*. Buckingham: Open University Press.
- Moseley, F., Gunn, C., and Georges, C. (1991). Emphasizing controversy in the economics curriculum. *The Journal of Economic Education*, 22(3):235–240.
- Nelson, D. H. (2010). U.s. undergraduate economics education. *INET's economics curriculum committee*. Hentet fra <https://www.ineteconomics.org/education/curricula-modules/economics-curriculum-committee> (10.12.18).
- NOKUT (2018). Educational quality in economics in norway. Technical Report 2, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga. Henri L.F. de Groot, Mette GÅžrtz, Sascha Becker (eds.).
- Nussbaum, M. (2004). Liberal education and global community. *Liberal Education*, 90(1):42–47.
- Onderstal, S., Hollanders, D., Bovenberg, L., and Haan, F. (2016). Marktfalen in de markt voor academische economieopleidingen. *Economieonderwijs*, pages 151–159.
- Padoan, E. S. P. C., editor (2008). *The Marshall Plan: Lessons learned for the 21st century*. Leeds: OECD Publishing.
- PCES (2014). Economics, education and unlearning: Economics education at the university of manchester. *The Post-Crash Economics Society*.
- R pke, I. (2005). Trends in the development of ecological economics from the late 1980s to the early 2000s. *Ecological economics*, 55(2):262–290.
- Sandmo, A. (2006). Samfunns konomi : en id @historie.
- Sargent, E., Svenlen, S., and Pedersen, O. B. (2018). Educating economists? a report on the economics education at durham university. *Durham Society for Economic Pluralism*.
- Sent, E.-M. (2003). Pleas for pluralism. *Real-World Economics Review*, (18). Hentet fra <http://www.paecon.net/PAERreview/> (12.12.18).
- Siegfried, J. J. and Fels, R. (1979). Research on teaching college economics: A survey. *Journal of economic Literature*, 17(3):923–969.
- Siegfried, J. J. and Wilkinson, J. T. (1982). The economics curriculum in the united states: 1980. *The American Economic Review*, 72(2):125–138.
- Steffen, W., Rockstr m, J., Richardson, K., Lenton, T. M., Folke, C., Liverman, D., Summerhayes, C. P., Barnosky, A. D., Cornell, S. E., Crucifix, M., et al. (2018). Trajectories of the earth system in the anthropocene. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(33):8252–8259.
- Straume, I. S. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal akademisk.
- Taylor, H. (1950). The teaching of undergraduate economics. *American Economic Review*, pages i–226.
- Tieleman, J., de Muijnck, S., Kavelaars, M., and Ostermeijer, F. (2018). Thinking like an economist? a quattitative analysis of economics bachelor curricula in the nederlands.

UiO (n.d.). Økonomi ved uio siden 1811. Publisert på UiOs nettsider.

Utdanning.no (u.å.). Samfunnsøkonomi. Hentet fra www.utdanning.no (16.10.12).

Vatn, A. (2015). *Environmental Governance: Institutions, Policies and Actions*. Edward Elgar Publishing.

Wheelan, C. J. (2002). Naked economics : undressing the dismal science.

Wigstrom, C. W. (2016). A survey of undergraduate economics programmes in the uk. *INET's economics curriculum committee*. Hentet fra <https://www.ineteconomics.org/education/curricula-modules/economics-curriculum-committee> (10.12.18).

Yurko, A. (2018). Employers report 2018. techreport, Rethinking Economics. Hentet fra <http://www.rethinkeconomics.org/> (05.12.18).

Vedlegg

1. Bachelorprogrammene i samfunnsøkonomi studieår 2017/18
2. Liste over kilder, herunder linker til alle emnebeskrivelser i tabell, database for høyere utdanning, søknadsweb, database over vurderte eksamener



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway