

Hur utforma grundutbildningen i nationalekonomi?

Nationalekonomi är ett metodontungt ämne med tilltagande avkastning, lämpligt för individer som har hög studiemotivation, är villiga att investera flera års högskolestudier i ämnet och på egen hand förmår förankra abstrakta koncept och matematiska modeller i verkligheten. Detta riskerar att leda till att vissa grupper lämnar ämnet med en kritisk syn efter en ytlig kontakt. Jag diskuterar denna utmaning i ljuset av ett par sentida försök att göra nationalekonomiska frågor mer attraktiva för oinitierade.

NIKLAS BENGTTSSON är biträdande universitetslektor i nationalekonomi vid Uppsala universitet. niklas.bengtsson@nek.uu.se

De senaste åren har en internationell diskussion om undervisningen i nationalekonomi tagit fart. Diskussionen är besläktad med den kritik mot ämnet som uppkom efter finanskrisen. Även om kritiken mot forskningen och ekonomers roll i samhället ofta har upplevts som orättvis av ekonomerna själva, har kritiken mot undervisningen bemötts med större förståelse från skrået. Det finns en utbredd känsla på nek-institutionerna av att grundkurserna inte lyckats förmedla en korrekt bild av ämnets pluralism, empirism och relativa bredd.

Detta har lett till att en ny sorts kurslitteratur har sett dagens ljus. En betydande del av denna nya litteratur har producerats av *insiders* – alltså personer som disputerat i nationalekonomi, kallar sig nationalekonomer, jobbar på nationalekonomiska institutioner och publicerar i nationalekonomiska tidskrifter. Personer som på det hela taget betraktar sig som förkämpar för nationalekonomiska koncept och metoder.

Centralt i denna nya våg av kurslitteratur är insikten att nyfikna studenter känner sig osäkra på värdet av en nationalekonomisk utbildning. Det finns ett sympatiskt, igenkännande drag i läroböckernas förord. Mikael Elinders bok *Den Ekonomiska Människan* inleds med följande ord: ”Som kritisk student i nationalekonomi ligger det nära till hands att ifrågasätta hur användbara och realistiska de modeller som man möter under föreläsningarna egentligen är. Jag var själv ...” (Elinder 2015, s 7). I boken *Nationalekonomins frågor*, som beskriver forskningsfronten i en rad ämnen på ett lättillgängligt sätt, får man läsa att lärare ofta får frågan om nationalekonomi verkligen ”har med verkligheten att göra?” (Aldén m fl 2017). Jag tolkar dessa ansträngningar som försök att bygga upp tilliten till ämnet, i syfte att motivera studenterna att göra den nödvändiga uppoffring vårt metodontunga ämne faktiskt kräver.

Frågan är hur långt vi ska gå i dessa strävanden. I september förra året lanserades onlineboken *The Economy* av ett stort antal författare (The CORE

Tack till Lina Aldén, Mikael Elinder och Per Engström för konstruktiva kommentarer.

Team 2017). Ambitionsnivån är hög; boken marknadsförs som en total omstöpning av ämnets framställning och har omfamnats av tongivande ekonomer (James Heckman, Thomas Piketty och flera andra). Bokens förord tar fasta på att nationalekonomin inte adresserar studenternas förväntningar och bryderier (i onlinebokens förord använder de ordet *concerns*) i så stor utsträckning som man skulle önska. Enligt förordet så frågar sig studenter över hela världen följande: ”Varför har det nationalekonomiska ämnet blivit så fränkopplat från verkliga livet?” (egen övers). En annan student förklarar: ”Jag minns att jag frågade mig själv om studiet av nationalekonomi någonsin skulle adressera de frågor som motiverade mig att välja ämnet från första början?” (egen övers).¹ Författarna rekommenderar att *The Economy* används som kurslitteratur till en helårskurs för nybörjare inom ämnet.

The Economy är ett systematiskt försök att förankra utbildningen i studenternas förväntningar och erfarenheter. Författarna har inte suttit och gissat sig till vad dessa förväntningar är, utan har genomfört enkätundersökningar vid ett antal universitet. Enligt boken är *ojämlikhet* det ord som oftast återkommer när studenter får frågan om vad som är viktigast för dem. Andra ord som återkommer är *hållbar utveckling*, *digitalisering*, *kapitalism* och *etik*. Kursboken argumenterar sedan för en problemorienterad framställning, med fokus på ”verkliga problem” (*real world problems*).

The Economy gör tydligt i förordet att boken *inte* ska fokusera på nationalekonomisk metod, vilket är skälet till att titeln blivit *The Economy* snarare än *Economics*:

Vårt fokus på dessa verkliga problem förklarar varför vi kallar denna bok *The Economy* snarare än *Economics*, vilket är standardtiteln på introduktionsböcker i ämnet. *The Economy* handlar om den verkliga världen. Det handlar om hur vi interagerar med varandra och med vår naturliga miljö när vi producerar de varor och tjänster som vi lever på. *Economics* är tvärtom ett sätt att förstå en sådan ekonomi, baserat på fakta, koncept och modeller. (egen övers)

The Economy söker därmed förankra texterna i studenternas förförståelse om hur världen fungerar, i stället för att knyta teoribildningen mot den abstrakta axiomfiguren *economic man*, den ekonomiska människan. Det är alltså ett försök att göra nationalekonomins grundutbildning mindre paradigmatiskt.

Med utgångspunkt i *The Economy* diskuterar jag frågan om hur vi bäst förankrar det nationalekonomiska ämnet hos förstaårsstudenter. Jag argumenterar för att den traditionella paradigmatiska framställningen är nödvändig för att inom en rimlig tidsrymd lära ut nationalekonomisk metod eller, som det brukar heta, för att lära studenterna att ”tänka som en nationalekonom”. Framför allt menar jag att en paradigmatiskt framställning tydliggör vilka grundläggande konfliktytor som finns i ämnet, vilket är vad som skapar incitament till både aktiv forskning och koncentrerad inläring.

¹ *The Economy* är webbaserad och har inga sidnummer. Samtliga citat i denna inledning återfinns i avsnittet *Preface*.

I ett försök att sätta den bakomliggande debatten i en svensk kontext studerar jag data på examina utfärdade vid våra universitet och finner att nationalekonomin attraherat, snarare än förlorat, studenter från närliggande discipliner sedan finanskrisen. Data från Uppsala universitet tyder dock på att nationalekonomin i dag har särskilt svårt att nå ut till vissa grupper, särskilt lärarstudenterna. Ett skäl kan vara att förkunskaperna och studievanan i denna grupp är lägre än hos andra studenter, men man kan också tänka sig att motivationen för en grupp som bara ska läsa 15 poäng behöver just en bok liknande *The Economy* snarare än *Economics*. Jag förutspår att nationalekonomin kommer att förbli ett metodämne, men att projekt som *The Economy* kommer att hjälpa till att bredda rekryteringsbasen avsevärt.

1. Ledde finanskrisen till en undervisningskris?

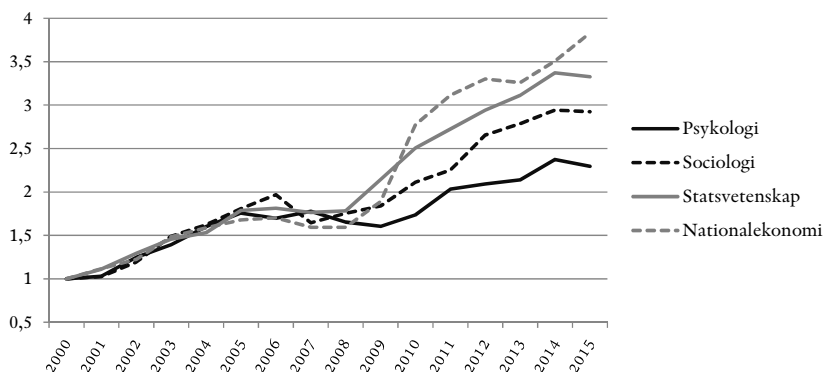
Det är rimligt att sätta diskussionen om nationalekonomins grundutbildning i relation till finanskrisen. I finanskrisens spår har nationalekonomins status som akademisk disciplin ifrågasatts av journalister, politiker och debattörer. Journalister har riktat ett särskilt intresse mot studentliknande uppror på etablerade universitet. Det mest kända var förmodligen Harvardstudenternas protest mot grundutbildningen, där delar av publiken reste sig upp och gick ut från Gregory Mankiws föreläsning (som också är författare till den mest populära grundkursboken; se Concerned Students of Economics 10 2011). I Manchester initierade en grupp studenter en egen kurs i nationalekonomi som en slags protest mot den reguljära undervisningen. Initiativet följdes upp i 19 länder (Inman 2014).

The Guardian rapporterade engagerat om dessa händelser och en krönikör drog den pregnanta slutsatsen att nationalekonomin som universitetsämne tycktes ha ”misslyckats på sitt eget marknadstest” (Milne 2013). Undervisningen var helt enkelt inte efterfrågad av studenterna, vilket torde oroa just ekonomer som så ofta likställer en produkts värde med dess efterfrågan.

Ett viktigt motiv till att reformera nationalekonomin skulle alltså kunna vara överlevnad. Vi borde helt enkelt vara rädda att förlora studenter till andra ämnen. Det tycks dock vara en missuppfattning att nationalekonomin tappar marknadsandelar. Vid många universitet – inklusive Harvard och Manchester – är nationalekonomi fortfarande ett av de mest populära ämnena. I Sverige har antagningspoängen till ekonomprogrammet ökat markant de senaste åren och det är i dag ett av de mest populära programmen.

Att ekonomiämnena skulle ha tvingats bevittna en flykt av studenter stämmer inte heller om man zoomar in på just nationalekonomi. Svenska registerdata visar att fler personer tagit ut en examen i nationalekonomi och att denna ökning är större än ökningen i närbesläktade ämnen. I figur 1 illustreras detta förhållande. Nationalekonomi har varit i minoritet jämfört med statsvetenskap, psykologi och sociologi, men har ökat snabbare – särskilt åren efter just finanskrisen. Denna ökning har inte på ett uppen-

Figur 1
Tillväxt i examina från utvalda utbildningar inom samhällsvetenskap 2000–15



Anm: Tidserierna avser koden samhällsvetenskap i Svensk utbildningsnomenklatur (SUN), kategori 31, *Samhällsvetenskap och beteendekonomi*, uppdelat i de fyra underkategorierna. Notera att till SUN-koden för nationalekonomi räknas ekonomisk historia men inte företagsekonomi

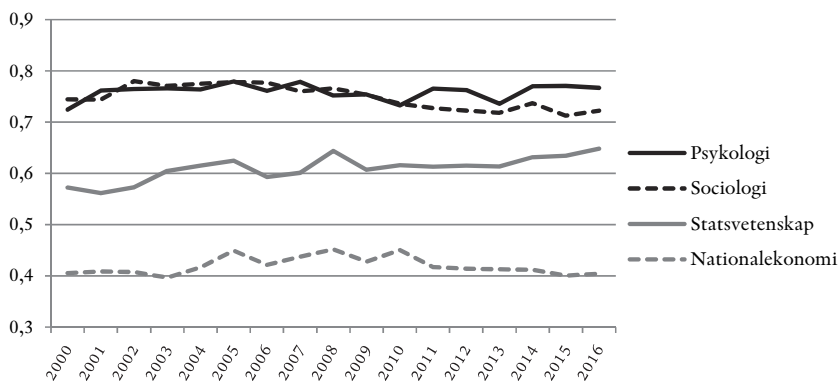
Källa: Egen bearbetning av registerdata från Statistiska centralbyrån.

bart sätt ändrat urvalet av studenter, t ex med avseende på könsbalansen. Som synes i figur 2 är nationalekonomi det ämne bland de aktuella samhällsvetenskapliga utbildningarna med klart lägst andel kvinnor, men som å andra sidan ligger närmast 50 procent (eftersom kvinnor är överrepresenterade i de andra ämnena). Det finns ingen uppenbar trend i andelen kvinnor över tid.

Nationalekonomins stigande popularitet efter finanskrisen tycks ha tagit många på sängen. Utvecklingen föranledde Statsvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet att tillsätta en ”strategigrupp” för att råda bot på vad de uppfattade som studentflykt till fortsättningskursen i nationalekonomi. Ett styrelseprotokoll från Statsvetenskapliga institutionen tecknar följande lägesbild (Protokoll 2009):

Stig Brewitz uppmärksammar styrelsens ledamöter på ett förhållande som ev kan vara litet oroande för den framtida rekryteringen av studenter till institutionens kurser. Studenterna på pol kand programmets första kull har valt nationalekonomi som det kommande fördjupningsämnet i lika stor utsträckning som de valt Statskunskap; i det tidigare pol mag programmet var relationen mellan Statskunskap och Nationalekonomi nio till ett. Några studenter säger att de anser statskunskapen vara ”vag”, ”flummig” och de kan inte se hur de kan använda kunskaperna på arbetsmarknaden. Studenterna har läst A-kursen i Statskunskap (första terminen) och Nationalekonomi (andra terminen) inför valet till fördjupningsterminen (fjärde terminen).

Oro utbryter i församlingen; teorier om anledningen kastas fram, bl a nämns bristande information om statskunskapens nytthet på arbetsmarknaden, att de studenter som läser fristående kurser inte får samma information som programstudenterna, att enskilda lärare kanske inte lyckas intressera studenterna för fortsatta studier i ämnet, att innehållet i delkurserna kanske inte fångar studenternas intresse.



Figur 2
Andel kvinnor per
utbildningskategori
år 2000–15

Anm: Tidsserierna avser koden samhällsvetenskap i Svensk utbildningsnomenklatur (SUN), uppdelat i de fyra underkategorierna.

Källa: Egen bearbetning av registerdata från Statistiska centralbyrån.

Strategigruppen fick till uppgift att ”föreslå åtgärder för bättre marknadsföring av institutionens kurser och dess användbarhet till studenterna”.²

Den statsvetenskapliga församlingens oro sätter fingret på ett par intressanta frågor. För det första tycks alltså finanskrisen inte ha förstört nationalekonomins renommé bland studenter på det sätt många gissat. För det andra tycks det inte bara vara nationalekonomer som fäster vikt vid ”marknadstestet” av en disciplins styrka. Oron för att förlora studenter är ett tidens tecken, som delvis återspeglar att genomströmningen av studenter på sikt bestämmer en institutions ekonomi. Många kritiska röster har höjts mot detta system, eftersom ängsligheten att förlora studenter till konkurrerande discipliner riskerar att underminera ideal som betonar lektorns professionalism och autonomi (Ahlbäck Öberg m fl 2016).

Att högskolekurser är varor på en marknad är inte desto mindre en användbar metafor för att operationalisera frågan. Hur kommer det sig att nationalekonomin *inte* förlorat marknadsandelar? Om nu studenterna hellre vill läsa om digitalisering eller etik, varför söker de sig inte till kurser i informationsvetenskap eller livsåskådningsvetenskap i stället? Det finns ingen naturlag som säger att just nationalekonomin borde inkorporera de frågor studenterna enligt *The Economy* är nyfikna på. Kurser om ojämlikhet, digitalisering, kapitalism, etik eller hållbar utveckling *borde* kunna erbjudas av kulturgeografiska, sociologiska och statsvetenskapliga institutioner.

Av skäl som är svåra att förstå har nationalekonomin växt till ett samhällsvetenskapligt stamämne där både de egna förespråkarna och dess kritiker tycks utgå ifrån att det enda sättet att få upp en fråga på dagordningen är att inkorporera den i den ekonomiska vetenskapen. Det sägs därför att

² Efter epostkorrespondens med Stig Brewitz och Marie Nylund vid Statsvetenskapliga institutionen har jag förstått att denna strategigrupp blev kortlivad. I dag tycks statsvetare återigen dominera som fördjupningsämne inom politics kandidatprogrammet, men nationalekonomi är populärare som fördjupningsämne bland statsvetare än vad det var för tio år sedan.

nationalekonomin bör inkorporera genus, etik, psykologi, maktrelationer och evolutionsbiologi i grundutbildningen. Det tycks sällan föresväva någon – nationalekonom eller annan – att psykologin, livs- och beteendevetenskapen, genusvetenskapen, sociologin eller biologin bör inkorporera nationalekonomisk metod som komplement i sina utbildningar i stället.

Det är svårt att tolka detta på något annat sätt än att ämnets kritiker har gett upp hoppet om att nationalekonomin ska förlora marknadsandelar. Om vi accepterar *The Guardians* marknadsanalogi är nästa fråga om nationalekonomins status är ett marknadsmisslyckande. Är ämnet, med sitt fokus på abstrakta Slutskyrelationer, indifferenskurvor och orimliga effektivitetsteorem, oförtjänt av sin marknadsmakt? Eller går det att förklara varför ett ämne som så länge sägs ha ”chockerat” samhällsorienterade studenter kan ha varit så framgångsrikt?

2. Kognitiva konflikter och paradigmatiska vetenskaper

Det är nationalekonomins metodorienterade, programliknande karaktär som har gjort ämnet så framgångsrikt. Detta påstående vilar på en pedagogisk filosofi som kallas kognitivism, där sekventiell inläring har en central plats – för att lära sig B måste studenten först behärska A. Inom matematiken är kognitivismen mest självklar. Det ifrågasätts i princip aldrig att studenterna först måste behärska de fyra räknesätten innan de kan ge sig i kast med linjär algebra eller matriser. Kognitivismen är också framträdande inom filosofihistoria. Studenter anses först behöva bekanta sig med Platon innan de förväntas förstå Aristoteles, eller Edmund Burke före Mary Wollstonecraft. Men ibland är det inte helt nödvändigt med en kronologisk framställning och många humanistiska ämnen är i stället tematiska.

Kognitivismens förgrundsfigur, David Ausubel, uttryckte principen för inläring på följande sätt: ”Om jag var tvungen att minska all pedagogisk psykologi till bara en princip, skulle jag säga detta: den viktigaste enskilda faktorn som påverkar lärandet är vad eleven redan vet. Fastställ detta och lär ut därefter” (Ausubel m fl 1978, s 163). Till sakens natur hör att studenterna inte vet särskilt mycket om ett ämne de inte ännu kommit i kontakt med. Därför är det ju egentligen inte frågan om vad studenten *vet* utan vad studenten *tror sig veta*, vilket är varför det lite krångligare ordet *förförståelse* används av pedagoger. Att förhålla sig till studenters förförståelse kallas *förankring*.

Två psykologiska begrepp är behjälpliga för att förstå hur förförståelsen påverkar inläringen: konfirmationsbias och kognitiv dissonans. Konfirmationsbias avser den glädjekänsla som uppstår när man får bekräftat något man redan trodde sig veta; kognitiv dissonans avser tvärtom den olustkänsla som uppstår när en insikt strider mot ens självkänsla och begreppsuppfattning.

Man skulle kunna tro att det är enklare att lära ut rön som ligger i linje

med studenternas förförståelse. Men en viktig pedagogisk insikt är det kan vara precis tvärtom. Det som pedagoger kallar kognitiva konflikter kan ibland vara helt nödvändigt för inläringen (se t ex Elmgren och Henriks-son 2013). Den kognitiva dissonansen som uppstår i mötet med nya provocerande perspektiv tvingar studenten att antingen ändra uppfattning eller förneka det nya perspektivet. Oavsett utfall är idén att denna process hjälper studenten att komma ihåg, bearbeta och till slut förstå det nya perspektivet.

Det hela är ganska begripligt – att skapa intresse för ett ämne genom att ifrågasätta studenternas fördomar är ju något som Hans Rosling begagnade med stor framgång. Men insikten har några viktiga implikationer. Omvänt kan konfirmationsbias leda till att studenterna stannar vid en ytlig förståelse av ett resonemang och undviker fördjupning. Det kan därför vara olyckligt, och kontraproduktivt, om man undviker teorier som man tror kommer att ”trigga” studenterna.

Min erfarenhet är att många nationalekonomer länge använt sig av kognitiva konflikter med framgång, förmodligen utan formell skolning i utbildningspsykologi. När jag läste optimal beskattning för Alan Auerbach vid UC Berkeley tog han upp att miljösubventioner kan ha *negativa* effekter på miljön.³ Hans budskap var knappast att miljösubventioner aldrig ska användas, utan han ville visa hur inkomst- och substitutionseffekter kan ge icke-avsedda policyeffekter inom miljöbeskattning. Att peka på den sortens paradoxer är ett potent sätt att rama in föreläsningen på, eftersom resultatet låter så kontraintuitivt. En del studenter kommer att uppdatera sina åsikter på området, medan andra kanske febrilt kommer att försöka leta efter sätt att dekonstruera resultatet. Oavsett vilket kan den kognitiva konflikten innebära att inläringen förbättras.

Våra inledande kurser har gott om modeller som gör upp med vanliga föreställningar om ekonomi och politik. Vi brukar t ex förankra konceptet komparativa fördelar hos studenterna genom att peka på att handel mellan rika och fattiga länder kan öka välbefindandet för båda, något som strider mot studenternas förförståelse eftersom de ofta tror att det fattigare landet i regel förlorar på det. Ett annat exempel är den effektiva marknadshypotesen, som ju triggar alla framtida finansvalpar med utfästelsen att teknisk analys inte fungerar. Paradexemplet är väl den keynesianska idén att ett land bör slösa i dåliga tider och spara i bra tider, vilket strider mot hur många tänker på sin privatekonomi.

Eftersom den nationalekonomiska framställningen är *paradigmatisk* – dvs utgår från en grundmodell och ett löfte om att allt emanerar från samma ”tänk” – så kan studenterna inte avfärda ett resultat utan att också reda ut hur det förhåller sig till resten av ämnet. Ämnet är därför ovanligt betjänt av matematik. Matematikens styrka som inlärningsverktyg är att implikatio-

³ Typexempel: En supermiljöbilspremie gör att människor väljer bort dieslbilar till förmån för miljövänligare bilar. Men i och med att miljöbilarna blir billigare kanske vissa även rationaliserar bilåkande före att åka tåg eller buss. Om denna senare effekt är stor kan miljöbilssubventioner öka bilismen, rent hypotetiskt.

nera av modellantagandena blir exakta. Har man fått med sig studenterna på vissa grundantaganden tvingas de konfrontera implikationerna på ett sätt som ren lärarauktoritet sällan kan uppnå. Vi kan ta frikonkurrensmodellen som exempel. Det finns ingen annan modell som på ett mer effektivt sätt illustrerar hur prisregleringar kan skapa utbudsunderskott och köer. Det är lätt att hänga upp modellens implikationer i studenternas intuition med enkla exempel. Dissonansen uppstår när modellens implikationer ska översättas till mer politiserade exempel, som t ex hyresmarknaden eller arbetsmarknaden.

Jag minns hur jag, som ung student, provocerades av hur grundmodellen tycktes visa att fackligt avtalade lägstalöner skulle höja arbetslösheten. Påståendet att facklig kamp och hög sysselsättning är oförenliga innebar en mental utmaning för mig. Men matematiken gjorde argumentationen stringent, vilket innebar att jag inte kunde avfärda föreläsaren eller kursboken. Hur kunde ett ramverk som låg så nära min intuitiva känsla för hur varumarknaden fungerade ligga så långt ifrån min känsla för hur arbetsmarknaden fungerade? Dissonansen gjorde att jag började intressera mig för modellens antaganden på ett mer koncentrerat sätt. Senare i utbildningen graviterade jag mot sökteorier, effektivitetslöneteorier och monopsonmodeller – modeller där minimilöner inte nödvändigtvis har negativa effekter på sysselsättningen.

Likt de flesta andra utexaminerade nationalekonomer betraktar jag i dag frikonkurrensmodellen som en inkomplett förklaring av arbetsmarknaden. Men jag har också tvingats acceptera att en icke-obetydlig del av arbetslösheten beror på att vi av politiska skäl inte accepterar löner som motsvarar marginalproduktiviteten. Jag har kollegor som i mer eller mindre utsträckning delar dessa slutsatser – vad vi har gemensamt är att den initiala spänningen mellan ekonomisk teori och ”den allmänna uppfattningen” triggade oss att lära oss mer.

3. Paradigmatisk eller historisk förankring

Att erbjuda en paradigmatiske utbildning, med utgångspunkt i generella axiom och koncept – likt *economic man* – handlar om att göra studenternas förförståelse endogen. Man föser in dem i samma analysram, i vilken man sedan kan förankra modeller och empiriska resultat för att öka förståelsen.

De modeller vi brukar introducera från B-kursen och framåt har ofta en paradigmatiske förankring. Med detta menar jag att de ”moderna” teorierna – spelteori, riskhantering, asymmetrisk information, beteendekonomi, kontraktsteori, tidsinkonsistens – lånar relevans från just grundmodellens antaganden, ofta genom att blottlägga hur perspektiven strider mot varandra. Ett exempel är förlustaversion. Att människor ogillar förluster mer än de gillar (lika stora) vinster är en insikt som knappast skulle förvåna poeter och vanligt folk. Men eftersom förlustaversion strider mot konventionell

nyttoteori har dess genomslag varit fundamentalt.⁴ Ett annat exempel är asymmetrisk information. George Akerlofs *The Market for Lemons* (Akerlof 1970), som ju visar att asymmetrisk information kan leda till att handel uteblir trots att bägge parter skulle tjäna på det, framstår som en halvintressant metafor om man inte samtidigt förstår att utfallet inte är förenligt med de fundamentala välfärdsteoremen. Ett tredje exempel är rikardiansk ekvivalens (att offentlig konsumtion tränger undan privat konsumtion över en konjunkturcykel) som blir riktigt intressant först i ljuset av keynesiansk konjunkturpolitik. Modellerna är svåra att förankra i studenternas förförståelse utan att först hänvisa till grundmodellen.

En utmaning är att nationalekonomin är så metodtung att det tar tid innan man når fram till den nivå då polletten verkligen trillar ned. Att flera förlösande aha-resultat inom nationalekonomi levereras först på doktornivå kräver studiemotiverade individer som litat på den lärare som svarar ”det där tar vi på nästa kurs”. I avsaknad av konkreta exempel på nationalekonomins användbarhet finns en risk att studenten använder andra signaler för att avgöra hur passande ämnet är för just henne (t ex hur smart och belevad läraren är). Det är i denna kontext vi ska betrakta *The Economy* och liknande litteratur – ett försök att höja tilliten till att vårt ämne faktiskt renderar än mer användbara resultat för den som har lite tålamod. Men detta sker inte utan alternativkostnad.

I *The Economy* finns ett avsnitt om teknologisk utveckling och tillväxt som på ett illustrativt sätt visar hur avvägningen ser ut. I våra konventionella läroböcker fokuserar tillväxtkapitlet på Solowmodellen. Solowmodellen är en tillväxtmodell som gör många studenter lite besvikna eftersom den inte riktigt håller vad den lovar (den förklarar inte tillväxt). Den har dock ett antal intressanta och policyrelevanta implikationer – givet att man förstår den bakomliggande teoretiska kontexten. Solowmodellens viktigaste implikation är att den långsiktiga tillväxten i inkomster per capita enbart beror på teknologisk utveckling och inte kapitalintensitet. Detta kan uppfattas som ett esoteriskt resultat och det är det ju: Solow riktade framför allt in sig på en annan modell, nämligen Harrod-Domar-modellen. Harrod-Domar-modellen utgår i sin tur från att kapital och arbete måste användas i fasta proportioner. Harrod-Domar-modellen hade en på 1960-talet populär policyimplikation, nämligen att arbetskraftsintensiva länder (dvs fattiga länder) bör göra kapitalinvesteringar för att öka den långsiktiga tillväxten. Häri ligger alltså Solowmodellens relevans, eftersom den pekar på att vi inte kan uppnå tillväxt genom att öka kapitalstocken. Enbart teknologisk utveckling höjer reallönerna.⁵

⁴ I en syrlig betraktelse över förra årets ekonomipris – som ju gavs till beteendeekonomen Richard Thaler – påpekade en ETC-skribent följande: ”Det har länge betvivlats, men nu vet vi säkert: Människan har en personlighet. Det kan t o m vara så att den styr hennes beteende” (Ekis Ekman 2017).

⁵ Denna poäng brukar användas i biståndskritiska sammanhang, t ex av William Easterly, som vänder sig mot idén att västvärlden kan höja tillväxten i Afrika genom att skjuta till kapital.

The Economy tar i stället avsteg i farhågan att befolkningstillväxt kan leda till svält – en uppfattning många icke-ekonomer spontant tror är sann. *The Economy* förklarar att denna idé förknippas med 1800-talsekonomen Thomas Malthus och vilar på ett antagande om avtagande marginalavkastning på arbete. Sedan presenteras en graf som tycks visa att befolkningstillväxt ledde till lägre löner under medeltiden, i perioden som följde efter digerdöden. Jag förmodar att denna bild ligger nära en genomsnittlig students förförståelse av hur saker och ting är: ju fler vi blir, desto fler munnar att mätta. Denna förförståelse skapar en kul spänning med bokens nästa steg, som använder en liknande graf för att visa att Malthus teori *inte* stämmer från 1850-talet. Boken erbjuder i detta skede förklaringen att den teknologiska utvecklingen sedan 1800-talet varit så hög att lönerna ökat snabbare än befolkningen.

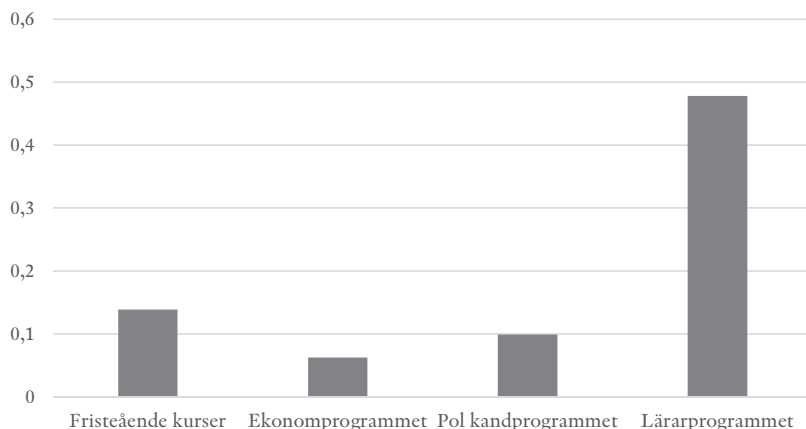
Det intressanta är att slutsatsen är densamma i Solowmodellen och i *The Economy*: om den teknologiska utvecklingen är positiv så ökar lönerna per capita. Skillnaden ligger i framställningens förankring, där den konventionella förankringen är paradigmatiserad medan *The Economy* är historisk. Jag tror att författarna bakom *The Economy* gör en korrekt bedömning i att Malthus idé om svält ligger närmare det som studenter uppfattar som ett ”verkligt problem” än Harrod-Domars antagande om att kapital och arbete är perfekta komplement. Men den diakrona framställningen från Harrod-Domar till Solow (och sedan till endogena tillväxtmodeller) klargör tydligare vilka antaganden som ligger till grund för slutsatserna och hur de hänger ihop med andra delar av läroboken. I *The Economy* finns ett kapitel om kapitalets roll, men det förankras inte i avsnittet om teknologisk utveckling på samma explicita sätt som i den traditionella, paradigmatiserade framställningen.

4. Vem klarar nationalekonomi?

Att förändra studenters konceptuella förståelse, alltså deras ”tänk”, genom att renodla olika paradigmatiserade perspektiv är inte gjort i en handvändning. Alla studenter går inte igång på att få sin förförståelse problematiserad. Limón (2001) diskuterar i en översiktsartikel ett antal tänkbara villkor som behöver vara uppfyllda för att en sådan strategi ska vara framgångsrik:

Kognitiva konflikter tycks vara en viktig startpunkt i processer som syftar till att förändra konceptuell förståelse. För att starta en sådan process måste konflikten vara meningsfull för individen. Avsaknad av meningsfullhet kan förklara varför en strategi baserat på kognitiva konflikter inte alltid fungerar i klassrummet. För att inducera en meningsfull kognitiv konflikt måste studenterna vara motiverade och intresserade av ämnet, aktivera sina förkunskaper, ha vissa epistemologiska uppfattningar och en rimlig förmåga att resonera. (Limón 2001, s 374; egen övers)

En relevant fråga är därför vilka som framgångsrikt klarar det första mötet



Figur 3
Andel icke-godkända studenter 2015–17 i Nationalekonomi A (inkl omtentor), per program

Källa: Lokalt ADB-baserat studiedokumentationssystem (LADOK).

med nationalekonomi. Jag har genomfört en rudimentär ekonomisk analys i syfte att svara på denna fråga. Jag fokuserar – på grund av datatillgänglighet – på grundkursen vid Uppsala universitet (de första 15 högskolepoängen).

Analysen ger inga belägg för att det är någon särskild åldersgrupp som är framgångsrik på grundkursen. Inte heller finns det någon signifikant skillnad mellan kvinnor och män. Däremot finns en tydlig skillnad mellan olika programgrupper. Nationalekonomi A riktar sig i princip till fyra grupper: ekonomiprogrammet, politics kandidat-programmet (pol kand), lärarprogrammet samt en grupp som tar kursen som fristående kurs. Ungefär 90 procent av studenterna klarar kursen efter att ha getts möjlighet att skriva två omtentor. Lärarstudenter är dock markant överrepresenterade bland dem som inte får godkänt – närmare 50 procent är fortfarande underkända efter två tentor. I figur 3 återges denna fördelning.

Överrepresentationen av lärarstudenter i gruppen som inte klarar A-kursen är anmärkningsvärd eftersom lärarna bara förväntas ta 15 högskolepoäng (det handlar alltså om lärare som ska bli samhällskunskapslärare på gymnasiet). Att kontrollera för ålder och kön spelar ingen roll för detta resultat och det spelar ingen roll om man som utfallsvariabel väljer att fokusera på vilka som klarar kursen eller vilka poäng de får på tentamen (se tabell 1).

Att lärarkandidaterna presterar sämre i nationalekonomi kan tyda på att de inte har de förkunskaper som krävs för att klara kursen, t ex inom matematik. De inledande 15 poängen är dock inte särskilt matematiska och effekten är för stor för att detta ska vara den enda förklaringen. Till skillnad från vissa andra inriktningar på lärarprogrammet var antagningspoängen till Uppsala universitets samhällslärarprogram relativt hög: runt 19 i betyg och 1,0 på högskoleprovet.⁶ Det är inte särskilt mycket lägre än ekonompro-

⁶ Dessa siffror avser Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan Samhällskunskap vid Uppsala universitet, höstterminen 2017.

Tabell 1
Överrepresentationen
av lärare i gruppen
som inte klarar av
Nationalekonomi
A vid Uppsala
universitet

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Avklarad kurs	Avklarad kurs	Poäng på tentamen	Poäng på tentamen
Läroprogrammet	-0,340*** (0,047)	-0,376*** (0,047)	-5,628*** (1,261)	-6,864*** (1,240)
Ekonomiprogrammet	0,076*** (0,024)	0,063** (0,025)	1,194* (0,639)	3,295*** (0,654)
Pol kand programmet	0,040 (0,027)	0,029 (0,032)	-0,687 (0,714)	3,167*** (0,835)
Man		0,010 (0,016)		-0,501 (0,406)
Födelseår		0,000 (0,000)		0,001 (0,001)
Konstant	0,861*** (0,022)	0,743*** (0,258)	24,650*** (0,581)	15,700** (6,734)
Observationer	1 365	1 365	1 362	1 362
Terminsdummy	Nej	Ja	Nej	Ja

Ann: Standardfel om inom parantes. "Fristående kurs" är den uteslutna kategorin.

* , ** och *** betecknar statistisk signifikans på 10-, 5- respektive 1-procentsnivån. I kolumn 1 och 2 är utfallsvariabeln 1 om grundkursen i nationalekonomi är avklarad vid terminens slut, annars 0. I kolumn 3 och 4 är utfallsvariabeln poäng på tentan (20 poäng är godkänt). Data är från åren 2014–17.

Källa: Lokalt ADB-baserat studiedokumentationssystem (LADOK).

grammet och pol kand-programmet (ekonomiprogrammet krävde 21 i betyg och 1,5 på högskoleprovet).

En annan förklaring är studiemotivation. Det är rätt meningslöst att investera i indifferenskurvor och komparativa fördelar för en student som inte avser fortsätta i nationalekonomi, vilket förmodligen stämmer för en person som enbart är intresserad av att använda ämnet som lärare på gymnasiet.

En tredje, lite mer spekulativ förklaring, som hänger samman med motivationen, är det som Limón (2001) kallar epistemologisk uppfattning, alltså skillnader i synen på kunskap. Studenter som inte tycker att akademiska studier syftar till att leverera koherenta förklaringsmodeller triggas inte av en metod som blottar konfliktytor mellan olika perspektiv. De förstår, men bryr sig inte om, att det finns en spänning mellan *homo economicus* och *homo socioalicus*, mellan monetarism och keynesianism eller mellan förväntad nytto-teori och beteendekonometri. Det är inte spännande att falsifiera en teori, eller peka på logiska luckor i den, för en student som utgår från att den enda viktiga frågan man kan rikta mot en teori är vem som saluför den och i vilket syfte – alltså den sortens maktrelationsanalys som brukar förknippas med postmodernism.

5. Slutord

Den sovjetiske statsmannen Nikita Khrushchev ska en gång ska ha sagt att ”nationalekonomi är ett ämne som inte visar särskilt stor respekt för dina önskingar” (Galbraith 1971). Huruvida det fortfarande är sant beror lite på vad man önskar sig. Nationalekonomin kan inte leverera en världsbild som ligger i linje med varje students förståelse av omvärlden. Däremot kan vi vara lite mer tillmötesgående mot studenter som otåligt undrar vad nationalekonomi är bra till.

Det är svårt att vara kritisk till initiativ som syftar till att på ett lite mer seriöst sätt förankra ämnet i studenters prioriteringar. Den litteratur som nämnts i inledningen – inklusive *The Economy* – är formidabla hjälpmedel för att skapa ett bredare intresse för ämnet. Men frågan är egentligen hur stort nationalekonomins marknadsföringsproblem är. De journalistiska berättelserna om ämnets haveri är överdrivna och fler och fler tycks lockas av nationalekonomi trots att ämnets principiella framställning förblivit oförändrad (även om en hel del nya forskningsrön såklart integrerats i litteraturen).

I denna text argumenterar jag för att dessa nya läromedel fungerar utmärkt som kompletterande litteratur, men att det finns goda skäl att hålla fast vid den traditionella, metodfokuserade framställningen, eftersom den har betydande vetenskapliga och pedagogiska fördelar. En sådan framställning passar emellertid inte alla. Huruvida nationalekonomiska institutioner därför borde tillhandahålla ett extrautbud av mer tillgängliga kurser, riktade till t ex blivande lärare eller journalister, är inte heller en helt stängd fråga. Men eftersom det inte finns några gratisluncher uppstår härmed en spännande fråga om lojalitet. Vem är det vi vill bedriva vår intellektuella catering till?

Ahlbäck Öberg, S, T Bull, Y Hasselberg och N Stenlås (2016), ”Professions under Siege”, *Statsvetenskaplig tidskrift*, årgång 118, nr 1, s 93–126.

Akerlof, G A (1970), ”The Market for ’Lemons’: Quality Uncertainty and the Market Mechanism”, *Quarterly Journal of Economics*, vol 84, s 488–500.

Aldén, L m fl (2017), *Nationalekonomins frågor*, Studentlitteratur AB, Lund.

Ausubel, D P, J D Novak och H Hanesian (1978), *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Concerned Students of Economics 10 (2011), ”An Open Letter to Greg Mankiw”, *Harvard Political Review*, 2 november 2011.

Ekis Ekman, K (2017), ”Han får nio miljoner för självklarheter om ekonomins hyckleri”, ETC.se 16 oktober 2017, www.etc.se/ledare/

han-far-nio-miljoner-sjlvklarheter-om-ekonomins-hyckleri.

Elinder, M (2015), *Den ekonomiska människan*, Studentlitteratur AB, Lund.

Elmgren, M och A-S Henriksson (2013), *Universitetspedagogik*, Studentlitteratur AB, Lund.

Galbraith, J (1971), *A Contemporary Guide to Economics, Peace, and Laughter*, Houghton Mifflin, Boston.

Inman, P (2014), ”Economics Students Call for Shakeup of the Way Their Subject Is Taught”, *The Guardian*, 4 maj 2014, www.theguardian.com/education/2014/may/04/economics-students-overhaul-subject-teaching.

Limón, M (2001), ”On the Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Change: A Critical Appraisal”, *Learning and Instruction*, vol 11, s 357–380.

REFERENSER

Milne, S (2013), "Orthodox Economists Have Failed Their Own Market Test", *The Guardian*, 20 november 2013, www.theguardian.com/commentisfree/2013/nov/20/orthodox-economists-failed-market-test.

Protokoll (2009), Mötesprotokoll från Statsvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet, 26 februari 2009.

The CORE Team (2017), *The Economy: Economics for a Changing World*, Oxford University Press, London