

*“... the master-economist must possess a rare combination of gifts. (...) He must be mathematician, historian, statesman, philosopher – in some degree. (...) No part of man’s nature or his institutions must lie entirely outside his regard.”*

Keynes (1924, p. 322)

# De maatschappelijke econoom

We staan als samenleving voor grote problemen: dreigende klimaatverandering, groeiende ongelijkheid, migratie en financiële instabiliteit. Het huidige economieonderwijs schiet ernstig tekort in zijn functie om toekomstige beleidsmakers, managers, politici en journalisten voor te bereiden op deze uitdagingen. Een groeiende wereldwijde studentenbeweging roept om hervormingen. Waar schuurt het? Wat ontbreekt er aan het onderwijs? En welke stappen kunnen onderwijsmakers zetten in de richting van een geschikter economieonderwijs?

**A**ls samenleving staan we voor grote uitdagingen. Klimaatverandering, groeiende inkomens- en vermogensongelijkheid, financiële instabiliteit en grote migratiestromingen zijn allemaal fenomenen die onze welvaart en ons welzijn in brede zin beïnvloeden. Dergelijke vraagstukken zijn in de kern vaak economisch van aard. Om de bijbehorende uitdagingen het hoofd te bieden heeft de samenleving behoefte aan goed opgeleide, breeddenkende economen.

Economen zijn immers op allerlei maatschappelijke sleutelposities te vinden – als politici, managers, beleidsmakers, bankiers en journalisten. Van alle sociale wetenschappers hebben economen tegenwoordig de grootste stem in het maatschappelijk debat (Smith, 2016). Nog nooit werd het vakmanschap van economen bij zo veel verschillende vraagstukken ingezet. Sommigen beschrijven de huidige situatie zelfs als een ‘econocratie’, een samenleving waarin politiek beleid niet langer primair op morele, politieke of sociale gronden wordt gebaseerd,

maar op economische (Earle *et al.*, 2016).

Dit betekent uiteraard niet dat de adviezen van economen altijd gehoord worden door politici of ambtenaren. Wel betekent het dat het essentieel is hoe we onze economen opleiden, hoe we onze economen leren nadenken en hoe we ze leren communiceren met mensen buiten het vakgebied. Economen hebben een grote stem in de ‘opiniëvorming’ op allerlei niveaus (overheden, bedrijven, maatschappelijke organisaties, enzovoort). De uitdagingen van de 21e eeuw vereisen maatschappelijk betrokken economen: economen met gevoel voor mens en maatschappij. Universiteiten hebben daarmee de plicht om toekomstige economen goed uit te rusten voor hun cruciale rollen als analytici, onderzoekers, beheerders, critici, architecten en reparateurs van het economische systeem, waarvan wij allemaal zo afhankelijk zijn voor ons welzijn.

Daarom besteden wij in onze bijdrage aandacht aan de volgende twee vragen: Wat voor opleiding hebben economen nodig die buiten de academie hun werkterrein

## **JORIS TIELEMAN**

*Promovendus aan de Erasmus Universiteit Rotterdam en uitgaand voorzitter van Rethinking Economics NL (RE)*

## **SAM DE MUIJNCK**

*Student aan de Radboud Universiteit Nijmegen en inkomend voorzitter van RE*

## **MAARTEN KAVELAARS**

*Student aan de Universiteit van Amsterdam en inkomend secretaris van RE*

## **LORENZO FRÄNKEL**

*Journalist bij Follow the Money en uitgaand secretaris van RE*

*Met dank voor opbouwend commentaar, aan onder anderen Lans Bovenberg, Ferry Haan, Robert Went, Irene van Staveren, Esther Somers, Henk Tieleman en te veel studenten om hier met naam te noemen.*

zullen vinden? Hoe kunnen zij worden opgeleid tot werkelijk *maatschappelijke* economen, die hun voor de samenleving essentiële functies met succes kunnen vervullen? Die vragen splitsen wij op in drie deelvragen: Ten eerste, wat voor economen heeft de samenleving nodig? Ten tweede, hoe zijn dergelijke economen op te leiden? En ten derde, hoe zien de bestaande bacheloropleidingen er momenteel uit?

### **WAT VOOR ECONOMEN HEeft DE SAMENLEVING NODIG?**

Zo'n 97 procent van de economiestudenten in Nederland belandt in zijn of haar latere werkzame leven buiten de muren van de universiteit (Goede *et al.*, 2014). Zij gaan als econoom aan de slag in hun functies van manager, journalist, beleidsmaker of consultant, en spelen daarmee centrale rollen bij het bedrijfsleven, de overheid en het maatschappelijke middenveld.

Omdat afgestudeerde economen in een grote verscheidenheid aan posities terecht komen, worden concrete beroepsvaardigheden meestal pas op de werkvloer geleerd. Maar wat zijn daarbij de gemene delers? Wat moet elke econoom meekrijgen vanuit de studie?

De internationale discussie hierover is sinds de crisis in een stroomversnelling gekomen (voor een uitgebreide meta-studie, zie Spiegler en Milberg, 2011). Ook in Nederland komt de gedachtewisseling daarover langzaam op stoom. In Van Dalen en Koedijk (2012) betogen verschillende auteurs dat de economieopleiding een open blik op de wereld moet bieden en dat economen in hun alledaagse werk wijsheid vanuit meerdere disciplines nodig hebben. Onze maatschappij heeft behoefte aan economen die in staat zijn flexibel, kritisch en creatief te denken. Een capabele econoom stelt vragen die misschien niet vanzelfsprekend zijn, maar vaak des te wezenlijker. Zij of hij ziet en legt verbanden, en zoekt langs verschillende wegen naar antwoorden of alternatieven. En vooral: zij of hij is al vanuit de studie aangemoedigd om te blijven vragen, twijfelen en zoeken, om zo tot de wortel van de zaak te komen.

Van Damme verheldert in zijn preadvies in deze bundel het onderscheid tussen drie verschillende benaderingen van

de economische wetenschap: systematische kennis over het economisch systeem, de wetenschap van het economisch handelen, en 'de economische bril' als analysemethode. Voor ons als economiestudenten is het eerste ons voornaamste doel: het leren begrijpen van de werkelijke economie. Alles wat bijdraagt aan ons inzicht in de economie willen we leren, ongeacht of we die kennis opdoen via een wiskundig model of de geschiedenis, een keynesiaans of monetaristisch perspectief.

Economie gaat niet alleen over geld – het gaat ook om verlangens en verwachtingen, normen, belangen, culturele opvattingen, technische ontwikkelingen, machtsprocessen op velerlei niveaus, regels van allerlei aard, enzovoort. Daarom zijn wij van mening dat de economiestudent fundamentele vragen moet leren stellen. Denk daarbij aan: Wat is de economie? Wat is waardecreatie? Wat is geld? Wat bepaalt wat mensen doen en denken? Wat is zeker en voorspelbaar, en wat juist fundamenteel onzeker? Is elke situatie uniek of zijn er altijd geldende wetten?

Antwoorden op deze fundamentele vragen vormen namelijk de ziens- en denkwijze van mensen. In het onderwijs moeten verschillende ziens- en denkwijzen om de economie te begrijpen adequaat behandeld worden. Het is niet zo dat één ziens- of denkwijze 'de beste' is. Iedere benadering heeft haar sterke en zwakke kanten, en niet iedere benadering is geschikt voor het verklaren van elk deel fenomeen in de economie. Van cruciaal belang is het inzicht dat verschillende ziens- en denkwijzen complementair zijn aan elkaar. Door verschillende perspectieven naast elkaar te leggen, moet de maatschappelijk denkende econoom per situatie in staat zijn in te schatten welke invalshoeken er relevant zijn.

Dit betekent niet dat economiestudenten een soort filosofieopleiding moeten krijgen. Wel betekent het dat ze moeten leren op welke uiteenlopende manieren 'de economie' te begrijpen is. Vervolgens is kennis over concrete, gerichte onderzoeksmethoden uiteraard van groot belang. Deze is nodig om de gebruikte paradigma's en zienswijzen te kunnen concretiseren en toepassen, en de daaruit volgende hypothesen tastbaar, toetsbaar en falsifieerbaar te maken. Een degelijke opleiding biedt dus zowel een brede visie (helikopterperspec-

tief) als de benodigde vaardigheid in onderzoeksmethoden om die visie concreet te maken en te toetsen.

Dat is geen gemakkelijke taak. Hoe zou zo'n opleiding er dan ongeveer uit kunnen zien?

## HOE ZIJN DERGELIJKE ECONOMEN OP TE LEIDEN?

We pretenderen niet de wijsheid in pacht te hebben. Wel willen we enkele kernaspecten benoemen die volgens ons van belang zijn om goede maatschappelijke economen op te leiden. Onze onderwijsvisie is gebouwd op de volgende vier pijlers:

1. Een goed gevulde gereedheidskist met onderzoeksmethoden
2. Een brede en multidisciplinaire kijk op de economie
3. Kennis van de reële economie en haar geschiedenis
4. Kritisch, open en reflectief denken

### *Pijler 1: een goed gevulde gereedheidskist met onderzoeksmethoden*

De basis van een academische opleiding bestaat in het uitrusten van de studenten met onderzoeks- en denkmethoden. Dat begint met het neerzetten van een fundamenteel kader. Wat voor typen onderzoeksmethoden zijn er, waar liggen hun beperkingen, welke aannames – expliciet én impliciet – liggen er achter verschillende vormen van kwantitatieve en kwalitatieve data, hoe zijn ze in te zetten in onderzoek? Vanuit die vertrekpunten kunnen specifieke onderzoeksmethoden worden toegelicht en kritisch beoordeeld.

Welke methoden zouden vervolgens de voorkeur verdienen, en in welke situaties? Om te beginnen is er het *statistisch instrumentarium*, een van de grootste troeven van een kundig econoom. Er is geen enkele sociale wetenschap waarin het verfijndere empirisch onderzoekswerk door middel van modelmatige kwantitatieve analyse zo ver ontwikkeld is. Dit is een krachtig instrument om bijvoorbeeld de effecten van beleid door te rekenen, marktanalyses te maken en hypothesen te toetsen. Het dwingt bovendien tot een zeer precieze formulering van vooronderstellingen en verbanden. Oftewel, dit is een van de cruciale bouwstenen van een mo-

derne economieopleiding.

Wat hoort nog meer in de gereedheidskist? De Cambridge-econoom Ha-Joon Chang trok in een interview in de *Financial Times* de vergelijking met biologiefaculteiten, en kwam tot de volgende conclusie:

*“In a biology department, you have people doing all sorts of different things. So some do DNA analysis, others do anatomy, some people go and sit with gorillas in the forests of Burundi, and others do experiments with rats. But they are called biologists because biologists recognise that living organisms are complex things and you cannot understand them only at one level. So why can't economists become like that? Yes, you do need people crunching numbers, but you also need people going to factories and doing surveys, you need people watching political changes to see what's going on.”*

Pilling (2013)

Kortom, een kundig econoom heeft een goed gevulde *methodologische gereedheidskist*. Wie alleen een hamer heeft, ziet overal spijkers. Een ware econoom heeft een uitgebreid Zwitsers zakmes, en een goed ontwikkelde intuïtie voor welk stuk gereedschap in welke situatie bruikbaar is. Uiteraard specialiseren veel economen zich later in het werkende leven in een kleiner deelgebied. Maar in de bacheloropleiding zou deze breedte van methoden en technieken juist moeten terugkomen – de studenten gaan vanuit daar immers alle kanten op.

Ook om *kwantitatief* onderzoek van hoge kwaliteit te kunnen doen dienen economen de uiteindelijk *kwalitatieve* basis van statistische data te doorzien en zelf vorm te kunnen geven (Mügge, 2016). Omdat geschikte statistieken over de relevante vragen in de praktijk niet altijd voorhanden zijn, is ook geïnteresseerdheid in *enquête-ontwerp* een belangrijke vaardigheid.

Een mix van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden maakt de economieopleiding sterk. Een capabele econoom moet ook in staat zijn om de institutionele dimensie en niet-quantificeerbare aspecten van het te bestuderen vraagstuk helder in kaart te brengen. Daarom moet hij of zij getraind worden in het vergaren van kwalitatieve data. Daar-

bij horen ook interviewmethoden, bijvoorbeeld om inzicht te krijgen in zaken als de verhoudingen binnen een bank tussen risicomangers en handelaren.

### *Pijler 2: een brede en multidisciplinaire kijk op de economie*

‘De economie’ is een uiterst complex systeem, dat bestaat uit een aantal subsystemen. Neem bijvoorbeeld de markt voor mobiele telefoons. Die omvat niet alleen concurrerende leveranciers en consumentenvoorkeuren, maar ook vraagstukken rond verticale integratie, technologische ontwikkelingen, juridische structuren, dwarsverbanden met andere markten, strategische vergaring van grondstoffen, handels- en industriepolitiek rond de verhoudingen tussen Europese en Aziatische producenten, et cetera, et cetera.

Hoewel een uiteindelijke analyse vrij specifiek kan zijn, krijgen studenten pas een helder beeld van het functioneren van zo’n subsysteem als zij in staat zijn het gehele plaatje te overzien. En omdat het totaalbeeld fundamenteel verschillende aspecten kent, moet ook een *breed spectrum aan economische theorieën* gedoceerd worden, die allemaal verschillende aspecten van het economisch systeem belichten. Dat betekent, wetenschapsfilosofisch geformuleerd, het inzetten van ontologisch en epistemologisch verschillende perspectieven, die samen een veel rijker beeld van de economie geven dan met één paradigma mogelijk zou zijn.

Neoklassieke economie is methodologisch individualistisch, en gaat over markten en/of marktfalen (Shaikh, 2016). Dat perspectief maakt veel zichtbaar, maar laat – zoals elk sterk paradigma – ook veel weg (Rodrik, 2015). Andere perspectieven maken weer andere aspecten van economische systemen effectief zichtbaar. Wat is er dan zo fundamenteel anders aan de perspectieven die wij zouden willen toevoegen?

Enkele voorbeelden. Politieke economie gaat voorbij het neoklassieke marktperspectief en kijkt naar hoe economische verhoudingen de door de politiek bepaalde spelregels beïnvloeden, welke weer invloed hebben op het economische speelveld (Shaikh, 2016). Ecologische economie kiest juist weer ecosystemen als het relevante analyse-niveau, in plaats van het individu, de markt, de staat of specifieke belangen-

groepen (Daly en Farley, 2010). Sociale economie maakt veel zaken zichtbaar die gedragseconomie ook bestudeert, maar poneert ze als onderdeel van het systeem, niet als afwijkingen van een verwacht ‘rationeel’ gedrag (Polanyi, 1944). Post-keynesianen zien mensen als handelend vanuit fundamentele onzekerheid, wat een fijnmazig maar overal doorwerkend verschil in de houding ten opzichte van geld en de financiële sector oplevert (Shaikh, 2016). Het is weliswaar in theorie mogelijk om elk thema in één en hetzelfde paradigma te ‘schoenlepen’, maar dat betekent niet dat het daarmee echt begrepen is. Het bredere plaatje kan alleen begrepen worden met achtereenvolgens verschillende brillen op.

Net zoals de verschillende perspectieven binnen de economische wetenschap elkaar aanvullen en scherp houden, hebben de verschillende sociale disciplines elkaar veel te bieden. Een combinatie biedt vaak meerwaarde. Bij het oplossen van maatschappelijke problemen is het economisch perspectief dan ook het sterkste in de interactie met andere disciplines. Dit kan bijvoorbeeld via gastcolleges en samenwerkingsprojecten in het onderwijs ingebracht worden. Een gedetailleerd voorstel voor de daarbij te behandelen stromingen doen wij hier niet, in verband met de beperkte ruimte. Voor een overzicht, zie bijvoorbeeld Tieleman en De Muijnck (2016). Voor suggesties wat betreft de toegevoegde waarde van andere sociale wetenschappen, zie bijvoorbeeld Velthuis (2016) en Mügge (2016).

### *Pijler 3: kennis van de reële economie en haar geschiedenis*

Het primaire doel van een academische opleiding is natuurlijk om te leren scherp en kritisch te redeneren. Vandaar dat theorie en onderzoeksmethodologie dan ook de hoofdmoot van het materiaal dienen te vormen, al is het maar om onderzoeksresultaten kritisch te kunnen beoordelen. Daarnaast is het belangrijk dat studenten ook uit de ivoren toren komen, voeling hebben met de reële economie en hier ook werkelijk kennis over opdoen tijdens hun studie.

Daarmee wordt voorkomen dat studenten de ‘landkaart voor het gebied aanzien’, ofwel het theoretische model dat ze meekrijgen in de colleges al te klakkeloos aannemen als zijn-

de een accurate beschrijving van de werkelijke wereld. Juist wanneer een student een goed zicht heeft op de empirische werkelijkheid, verbetert het vermogen om kritisch te reflecteren op de aannames in haar eigen analyse, of die van anderen.

Het is dan ook belangrijk dat de studie voldoende vakken bevat waarbij studenten buiten de universiteitsmuren kijken. Vakken waarbij gastsprekers aanwezig zijn, waarbij studenten bedrijven bezoeken, sectoren analyseren, zich verdiepen in de structuur van – bijvoorbeeld – de Nederlandse economie, en waarbij ze vanuit de praktijk onderzoeksvragen bedenken. Kortom, vakken die een tegenwicht bieden aan de theoretische modellen die onvermijdelijk zijn in een academische opleiding, en die de verbinding met de reële economie sterk houden.

Ook bevat een goede opleiding enige kennis over de economische geschiedenis. Dat is iets anders dan de geschiedenis van het economisch denken. Bij economische geschiedenis draait het om de historische werkelijkheid en vormen de theoretische verklaringen de achtergrond. Wie de geschiedenis niet kent, leert ook niks van de gemaakte fouten. De vaardigheid om een situatie in haar historisch specifieke context te plaatsen, is dan ook belangrijk voor de maatschappelijke economie (Hodgson, 2001).

#### *Pijler 4: kritisch, open en reflectief denken*

Het grote verschil tussen universiteiten en hogescholen is dit: een hogeschoolopleiding leert studenten een vak, een academische opleiding leert studenten om open en reflectief na te denken. Universiteiten trainen niet alleen methodologische vaklieden. Ze hebben tevens de eervolle taak om voor de hele samenleving onafhankelijke denkers voort te brengen, met een kritische, open houding.

Maar wat is een kritische houding eigenlijk precies? De filosoof Michel Foucault beschrijft het als de weigering om dingen normaal te vinden, het consequent buiten de gebruikelijke denkpaden stappen, zaken anders proberen te zien. Hij beschrijft een passie voor het waarnemen van verandering, en een gebrek aan respect voor traditionele hiërarchieën ten aanzien van wat belangrijk en essentieel is (Foucault, 1980). Het gaat erom de natuurlijke nieuwsgierig-

heid te hebben om zelfs bij de meest vanzelfsprekend lijkende dingen vragen te stellen. Dat is de kern van de academische opleiding en de houding die een maatschappelijk econoom in zijn opleiding mee moet krijgen.

## **Wij hebben in onze economieopleidingen nog nooit een echt bedrijf bezocht**

Wij begrijpen dat zoiets niet erin te stampen valt met een vak 'kritisch denken'. Hoe moet dit dan aan studenten worden bijgebracht? Hierin hebben de docenten – van hoogleraren en scriptiebegeleiders tot aan promovendi met een eerstejaars werkgroep – vooral een voorbeeldfunctie. Geef zelf aan hoe een onderwerp kritisch belicht kan worden. Confronteer studenten met hetgeen zij beweren, en maak hen bewust van de aannames die zij (stilzwijgend?) met de redenering impliceren. Geef een alternatief, of wees zelf de advocaat van de duivel op het moment dat iedereen het met elkaar eens is, maar dat nog niet alles is gezegd. Laat uit elke vezel blijken dat onderwijs een activiteit en geen passiviteit is; leer studenten om steeds weer anders te kijken.

Een voortdurende reflectie op benadering en methode is iets wat formeel kan worden aangeleerd in het vak wetenschapsfilosofie, maar wat vooral ook een daarbij passende denkhouding vergt. Aandacht voor ontologische en epistemologische vraagstukken zal alleen maar het vermogen van de student ten goede komen om diepgaand onderzoek te doen en om over het eigen werk en dat van anderen na te denken. In andere sociale wetenschappen maken studenten in het eerste bachelorjaar reeds kennis met dit soort vraagstukken. Het is zaak dat dit ook in economieopleidingen een plaats krijgt die past bij hun fundamentele rol als academische opleiding.

Een exacte en volledige omschrijving van de ideale opleiding is uiteraard niet mogelijk, maar deze vier pijlers lijken

ons zinvolle uitgangspunten. Toegegeven, dat is een flink eisenpakket. Het is dan ook niet makkelijk om een goede maatschappelijke econoom op te leiden, want die moet van vele markten thuis zijn. Misschien drukte John Maynard Keynes het een kleine eeuw geleden nog wel het helderste uit:

*“The study of economics does not seem to require any specialized gifts of an unusually high order. Is it not, intellectually regarded, a very easy subject compared with the higher branches of philosophy or pure science? An easy subject, at which few excel! The paradox finds its explanation, perhaps, in that the master-economist must possess a rare combination of gifts. (...) He must be mathematician, historian, statesman, philosopher — in some degree. He must understand symbols and speak in words. He must contemplate the particular in terms of the general, and touch abstract and concrete in the same flight of thought. He must study the present in the light of the past for the purposes of the future. No part of man’s nature or his institutions must lie entirely outside his regard. He must be purposeful and disinterested in a simultaneous mood; as aloof and incorruptible as an artist, yet sometimes as near to earth as a politician.”*

Keynes (1924, p. 332)

## HOE ZIEN DE BESTAANDE BACHELOROPLEIDINGEN ER MOMENTEEL UIT?

Naast de inhoudelijke discussie komt ook het systematische onderzoek naar de inhoud van economieopleidingen langzaam op gang. In hun preadvies bieden Onderstal en Hollanders een interessante analyse op basis van de vaktitels in Nederlandse bacheloropleidingen Economie. Ook vanuit *Rethinking Economics NL* hebben wij het afgelopen jaar onderzoek gedaan naar de bachelorprogramma’s Economie in Nederland, op basis van de online beschikbare vakbeschrijvingen (De Muijnck *et al.*, 2016). We hebben een uitgebreid rapport gepresenteerd over dit onderzoek en zetten enkele van deze resultaten op een rij. De hier weergegeven resultaten zijn een selectie uit het rapport, ter illustratie van de vier beschreven pijlers. Voor het gehele rapport, zie [www.rethinkingeconomics.nl](http://www.rethinkingeconomics.nl).

## Pijler 1: een goed gevulde gereedschapskist met onderzoeksmethoden

*“He must understand symbols, and speak in words.”*

Keynes (1924, p. 332)

Uit ons onderzoek blijkt dat de verschillende bachelorprogramma’s een zeer uitgebreide vorming geven wat betreft het begrijpen van logische en wiskundige symbolen, en het redeneren daarmee. De gemiddelde opleiding heeft twee verplichte statistiekvakken, twee wiskundevakken en een econometrie vak. Ook in de andere vakken leren de studenten in onze ervaring keer op keer dat elk werkelijk harde argument in kwantitatieve termen moet kunnen worden uitgedrukt. De wiskundig gegronde speltheorie neemt ook een prominente plek in bij zo’n acht procent van de vakken. Conclusie: studenten krijgen een gedegen opleiding in het werken met symbolen.

De gereedschapskist aan de kwalitatieve kant is echter ver ondermaats. Nog geen zeven procent van alle methodologische vakken bevat ook maar iets over kwalitatief onderzoek. Het ontbreekt dan ook vaak volledig in het verplichte curriculum. Soms wordt het behandeld bij een keuzevak, maar dit is net zo bizar als statistiek tot een keuzevak te maken, aangezien onderzoeksmethoden juist de basis van wetenschap vormen. Momenteel ontwikkelen economiestudenten dus vrijwel geen vaardigheden of zelfs maar inzicht in het doen van kwalitatief onderzoek.

En daarbij, leren studenten nog wel te spreken met woorden? De meeste opleidingen hebben maar weinig aandacht voor het uitleggen van economische overwegingen aan niet-economen, en er is dan ook vaak een flinke communicatie-barrière tussen professionele economen en niet-economen. Het is echter van groot belang om helder te kunnen communiceren over het eigen vak met leken. Dit geldt zeker voor economen die niet in de academische wereld werken, wat – zoals gezegd – voor zo’n 97 procent van de studenten het geval zal worden (Goede *et al.*, 2014).

## Pijler 2: een brede en multidisciplinaire kijk op de economie

*“He must contemplate the particular in terms of the general, and touch abstract and concrete in the same flight of thought.”*

Keynes (1924, p. 332)

### Theoretische scholen in de Nederlandse bacheloropleidingen Economie

TABEL 1

Theoretische school	Percentage
Marginalisme	13,0
Publieke economie/Welvaartseconomie	9,3
Neokenesiaanse economie	8,3
Neoklassieke mededingingstheorie	7,9
Ricardiaanse internationale economie	5,8
Monetarisme	5,5
Nieuwklassieke macro-economie	5,5
Nieuwe institutionele economie	4,9
Nieuwkenesiaanse economie	4,8
Solow-groei-model	4,3
Milieu-economie	3,1
Algemene-evenwichtstheorie	1,7
<b>Totale aandeel van neoklassieke economie</b>	<b>76,2</b>
Speltheorie	8,3
Experimentele, gedrags- en neuro-economie	5,5
Politieke economie	2,8
Oude institutionele economie	2,2
Sociale economie / feministische economie	2,0
Klassieke economie	1,8
Postkenesiaanse economie	0,6
Ecologische economie	0,5
Oostenrijkse school	0,2
Complexiteitseconomie	0,0
<b>Totale aandeel van andere scholen</b>	<b>23,8</b>

Bron: De Muijnck et al. (2016)

Wat leert men in een studie ‘economie’? Denken ‘als een econoom’, of denken ‘over de economie’? Het lijkt logisch dat een studie economie is gevormd rond een bepaalde thematiek, namelijk het economisch systeem. Aan het begin van een economieopleiding wordt de economische wetenschap echter niet gedefinieerd als een onderzoeksgebied, maar als een ziens- en denkwijze. Een sprekend voorbeeld is het hoofdstukje “Thinking like an economist”, in het leerboek *Microeconomics and behaviour* (Frank and Cartwright, 2013). Deze zienswijze wordt meestal formalistisch gedefinieerd in de trant van ‘economie is de wetenschap van de schaarse’ (Robbins, 1932). Nu speelt schaarse ontegenzeggelijk een

### Toelichting tabel 1

KADER 1

De meegewogen vakken zijn alle theoretisch georiënteerd (n = 159) uit de bachelorprogramma’s van de negen Nederlandse universiteiten die een bachelor in de Economie aanbieden. De percentages zijn berekend als een gewogen gemiddelde van het aantal ECTS-credits dat voor elk theorievak staat. Voor vakken die meer dan één theoretische school bespreken, zijn de gewichten gebaseerd op het aandeel van de verschillende scholen in het vak; en in het geval van keuzevakken op het aantal alternatieve opties dat de student had. In deze weging tellen keuzevakken dus minder zwaar mee dan verplichte kernvakken, en wordt het aantal ECTS-credits dat voor een vak staat verdeeld over de verschillende scholen die in dat vak worden behandeld, naar gelang de grootte van hun respectievelijke aandeel in het vak. Vakken zijn als ‘theoretisch georiënteerd’ geclassificeerd wanneer ze voor meer dan de helft uit theoretische thematiek bestaan (en niet uit methodologie, sectorale kennis of andere thema’s). Deze categorisering is gebaseerd op het werk van Shaikh, die het neoklassieke paradigma uitgebreid bespreekt en definieert in zijn nieuwe werk *Capitalism: competition, conflict, crises* (2016). Kernaspecten van zijn definitie zijn de focus op marktmechanismen (of hun falen), het werken vanuit wiskundige modellen en het methodologisch individualisme.

Natuurlijk doen hokjesdenken en statistische categorieën nooit helemaal recht aan de reële bestaande diversiteit. Dit geldt uiteraard ook op het gebied van de theoretische economiescholen. Deze categorisering is wat ons betreft dan ook indicatief, en we stellen suggesties ter verbetering zeer op prijs.



belangrijke rol in de economie, maar zeker niet de enige. Het lijkt ons dan ook logischer om toekomstige economen op te leiden met een diverse kijk op 'de economie' als studieobject, en niet met een vaststaande voorgeschreven zienswijze.

In de economieopleidingen blijkt echter maar zeer beperkt sprake te zijn van een diverse kijk. Tabel 1 geeft een overzicht van de verschillende economische theoretische scholen die worden gedoceerd in Nederlandse bachelorprogramma's Economie: het resultaat van een onderzoek door *Rethinking Economics NL* (zie kader 1 voor toelichting). Hieruit blijkt dat meer dan driekwart van de vakken waarin theorie wordt gedoceerd volledig of grotendeels bestaat uit neoklassieke economie. Studenten beseffen hierdoor vaak überhaupt niet dat er nog andere stromingen bestaan, waarmee hun ook de keuze wordt ontnomen om zich er verder in te verdiepen. Dit veroorzaakt een grootschalige verarming van het economisch denken in onze samenleving, met collectieve blinde vlekken. Oftewel: economiestudenten worden voornamelijk opgeleid tot experts op het gebied van de neoklassieke theorie, in plaats van tot kenners van de economie.

*"No part of man's nature or his institutions must lie entirely outside his regard."*

Keynes (1924, p. 332)

*Man's nature*, dat onderwerp is de laatste jaren met kracht op de onderzoeksagenda gezet door gedragseconomen. En het is daarmee ook, een decennium later, doorgesijpeld naar het onderwijs. In vrijwel alle opleidingen wordt het beeld van de *homo economicus* – toch het werkpaard van de neoklassieke analyse – tegenwoordig getemperd door uitleg over beperkte rationaliteit, heuristisch en zelfs niet-rationele beslissingen. Gedragseconomie krijgt steeds meer aandacht, en beslaat inmiddels zo'n vijf procent van het theoretische onderwijs. Dit is een grote vooruitgang, en we lopen hierin voor op de andere EU-landen, waar het curriculum op dit gebied zich trager aanpast (ISIPE, 2016).

*Man's institutions* komen er echter zeer bekaaid van af in het onderwijs. Wat grotendeels ontbreekt is een beeld van de instituties die een markt mogelijk maken. Zo gaat

bijvoorbeeld institutionele economie vrijwel nooit over de cultuur die nodig is voor een efficiënt marktfunctioneren, de juridische instituties die een vreedzaam, betrouwbaar en transparant marktfunctioneren mogelijk maken en de markt afbakenen, en de staatsinstituties die de markt overal op een andere manier vormgeven. Alleen in Nijmegen wordt hier een volledig vak aan gewijd. In de andere programma's zijn er vaak wel kleinere delen Nieuw Institutionalisme opgenomen, maar daarin worden de bovenstaande basale instituties meestal nauwelijks behandeld.

Zogenaamd 'softe' instituties zoals culturele normen krijgen nog minder aandacht. Zo wordt modern werk in de traditie van Veblen bijna nergens in de opleidingen meer gelezen. Menselijke verhoudingen en processen op de werkvloer blijven gewoonlijk volledig buiten beeld. Bedrijven worden slechts geschetst als productielocaties waar de factoren arbeid, kapitaal en technologie samenkomen, maar ze blijven verder een *black box*.

Ook de inbedding van het economisch systeem in de samenleving wordt niet geschetst. Gezinnen worden zelden neergezet als economische actoren, terwijl ze wel werknemers produceren en onderhouden (de factor arbeid), terwijl ze consumeren en een interne verdelingsdynamiek hebben. En de grenzen tussen betaalde en onbetaalde productie (mantelzorg, vrijwilligerswerk) worden in geen enkele opleiding expliciet beschreven of zelfs maar genoemd. De sociale economie als theoretische stroming – met bijvoorbeeld werk van Nobelprijswinnaars als Amartya Sen en Elinor Ostrom – is in vrijwel geen enkel Nederlands bachelorprogramma te vinden.

De inbedding van de economie in bredere ecosystemen ontbreekt doorgaans ook. Van alle theoretische economievakken is er in heel Nederland slechts één vak dat serieus aandacht besteedt aan ecologische economie (Nijmegen), en één vak aan postkeynesianisme (Universiteit van Amsterdam, UvA), maar geen enkel vak kijkt met enige diepgang naar de Oostenrijkse economische school. Het inzicht dat de economie een dynamisch en onvoorspelbaar systeem is, bijvoorbeeld doordat er sprake is van fundamentele onzekerheid, wordt dus zelden met economiestudenten gedeeld.

Bovendien wordt de factor macht in de economie stelselmatig genegeerd. Er wordt op sommige faculteiten wel een (keuze)vak politieke economie aangeboden, maar dat bevat alleen aan de UvA echt de theoretische stroming *politieke economie*, en is aan alle andere universiteiten een mix van politiek-ethische vraagstukken, neoklassieke theorie en speltheorie. Nu is speltheorie natuurlijk nuttig voor het kwantitatief analyseren van machts- en onderhandelingsdynamieken, maar het leert studenten niet om op een systematische manier de bestaande machtsstructuren in kaart te brengen. Het is bijvoorbeeld geen gereedschap dat zich goed leent om de oorzaken te verkennen van de ongelijkheid die Piketty in beeld bracht, terwijl dat toch van groot belang is voor het gezond houden van onze samenleving en haar economie.

Daarom is het noodzakelijk dat economiestudenten op onderwerpen die van fundamenteel belang zijn in de economie, zoals macht, de inzichten van andere sociale wetenschappen meekrijgen. Met name de subdisciplines zoals economische sociologie, internationale politieke economie en economische antropologie zouden in onderwijsprogramma's verwerkt moeten worden, en net als psychologische inzichten moeten worden onderwezen via gedragseconomische vakken. De economie blijft immers een aspectwetenschap. Op het moment nemen economiestudenten echter zelden een kijkje bij deze andere sociale wetenschappen. Dit gebeurt in bijna alle Nederlandse bachelors in maximaal tien procent van de vakken (Utrecht is hier een positieve uitzondering).

### Pijler 3: kennis van de reële economie en haar geschiedenis

*“He must study the present, in light of the past, for the purposes of the future.”*

Keynes (1924, p. 332)

In hoeverre bestuderen economiestudenten het heden? Het onderzoek van *Rethinking Economics NL* wijst uit dat gemiddeld niet meer dan tien procent van de vakken het begrijpen van een reële economische sector, een maatschappelijk probleem of economische geschiedenis als vertrekpunt

heeft (Wageningen loopt hierin voorop). Hierbij is steeds de vraag: wat is de primaire functie van een vak? Het onderscheid bij deze vraag ligt tussen enerzijds het gebruiken van empirie om een theorie te illustreren, en anderzijds het bestuderen van de reële economie, met theorie in een dienende rol. De andere negentig procent van de vakken bevat niet meer dan korte voorbeelden ter ondersteuning van de theoretische of methodologische uitleg.

Helaas worden in de praktijk te vaak alleen voorbeelden gegeven van situaties waar de betreffende theorie zeer goed toepasbaar is. Begrijpelijk, want dat zijn de mooiste voorbeelden. Dit zorgt er alleen wel voor dat studenten kunnen afstuderen met de gedachte dat de theorie een beeld schept van de werkelijkheid, en verwachten dat de economie buiten de muren van de universiteit lijkt op het model dat ze in het klaslokaal hebben geleerd – of daar op zou moeten lijken (Kavelaars, 2016). Dit effect wordt nog versterkt door het feit dat de neoklassieke schaarste- en rationale-actor-modellen in leerboeken vaak worden gepresenteerd als de enige logische manier van denken.

Verder merkt Harry van Dalen (2011) op dat een academisch econoom voor zijn onderzoek de studeerkamer maar zelden hoeft te verlaten, en genoeg heeft aan toegang tot Statline of een andere online database. Deze houding wordt ook overgebracht op de mensen die in de toekomst een grote rol gaan spelen bij het organiseren, analyseren, bekritisieren en beïnvloeden van een reële economie. Toekomstige economen leren niet om hun schoenen vuil te maken tijdens veldwerk en contacten met mensen uit het bestudeerde terrein. Ook werkgevers klagen regelmatig over het gebrek aan voeling met de reële economie bij pas afgestudeerde economen, en typeren deze als ‘salon-economen’, die nooit met de voeten in de modder staan (O'Connor, 2016).

Wij, de auteurs, hebben in onze opleidingen nog nooit een bedrijf bezocht, werknemers ondervraagd of een krachtenveldanalyse van een sector gemaakt. Scripties waarin ook kwalitatief onderzoek aan de orde komt, worden, zo is onze ervaring, ontmoedigd. En minder dan drie procent van de vakken bevat minimaal één gastcollege van iemand uit de praktijk.

Maar ernstiger is misschien wel de verwaarlozing van het verleden. Wie niet leert van de geschiedenis is gedoemd haar fouten te herhalen, en de meeste Nederlandse opleidingen bevatten zo goed als geen geschiedenis van de economie. Geschiedenis van het economisch denken zit er vaak wel bij: op zeven van de negen economiefaculteiten wordt dit vak gegeven, en op vier hiervan is het een verplicht vak. Geschiedenis van de economie zelf – toch het onderwerp van studie – wordt echter slechts in twee procent van de vakken in serieuze mate behandeld. Kortom, de studie Economie is zowel theoretisch als inhoudelijk al decennialang vrijwel geheel a-historisch ingericht. Dat is niet alleen jammer voor de studenten, maar ook maatschappelijk gevaarlijk. In 2008 hebben we gezien wat de risico's zijn van een dergelijk collectief geheugenverlies, en hoe broodnodig enige historische economische kennis dan opeens blijkt te zijn (Teulings, 2016).

Met het oog op *'future purposes'* wordt het er bij studenten in de opleiding herhaaldelijk – en terecht – ingestampt dat het voorspellen van economische ontwikkelingen maar zeer beperkt mogelijk is. Hiernaar is er vanuit het publiek uiteraard altijd een grote vraag, maar de meeste economen bieden er terecht weerstand tegen en wagen zich niet aan het doen van onmogelijke voorspellingen. Ook geven ze deze houding doorgaans glashelder mee aan de studenten – waarvoor complimenten.

Maar los van concrete voorspellingen, hoe toekomstgericht is de studie Economie verder nog? In niet meer dan vier procent van alle vakken vormt een maatschappelijk probleem het vertrekpunt, in plaats van slechts een beknopte illustratie van de gedoeerde theorie (De Muijnck *et al.*, 2016). Kortom, de studie Economie blijft angstvallig binnen de dikke universiteitsmuren, en staat de werkelijkheid maar mondjesmaat toe om daar doorheen te sijpelen.

#### Pijler 4: kritisch, open en reflectief denken

*“He must be mathematician, historian, statesman, philosopher – in some degree.”*

Keynes (1924, p. 332)

Keynes drukt het mooi uit: een econoom moet van vele markten thuis zijn, juist om de kern van de thematiek van de economie goed te kunnen overzien. Momenteel is deze verhouding in de opleidingen echter sterk uit balans. Er ligt een enorme nadruk op kwantitatieve onderzoeksvaardigheden. Deze kennis is op zich waardevol, maar gaat ten koste van de aandacht voor de historische ontwikkeling van economische systemen. Het gaat ten koste van het opbouwen van inzicht in de bestuurlijke en politieke kant van de economie. Daar komt bij dat de filosofische, reflectieve houding die een academische opleiding zou moeten bijbrengen te vaak beperkt blijft tot één vak: Filosofie van de economie, in plaats van als een rode draad door de opleiding te lopen. Studenten zouden vanaf hun eerste studiejaar in voortdurend contact moeten komen met het filosofisch fundament van hun vakgebied, net als dat het geval is bij andere funderende vakken, zoals wiskunde en statistiek.

In tentamens wordt er steeds vaker gebruikgemaakt van meerkeuzevragen, vooral in de eerste twee jaar van de bachelor (De Muijnck *et al.*, 2016). In Wageningen en Utrecht gebeurt dit in meer dan één derde van de gevallen. In Rotterdam ligt dit percentage boven de vijftig procent. En aan de UvA mogen studenten zelfs in meer dan twee derde van hun eerste- en tweedejaarsvakken A-B-C-D aankruisen. Gezien de hoge werkdruk waar docenten onder lijden, is dit begrijpelijk. De steeds grotere klassen en aangescherpte toetsings-eisen maken het bijna onmogelijk om grondig en persoonlijk te toetsen. Toch, vragen waarbij er slechts één correct antwoord is en die bovendien geen redenering vereisen, gaan wel lijnrecht in tegen de geest van een academische opleiding. Dit is geen kwestie meer van leren nadenken, maar van leren reproduceren en leren toetsen invullen.

Hetzelfde geldt voor de vele werkcolleges die bestaan uit niets meer dan een onderwijsassistent die stapsgewijs een bepaald type som doorloopt, zonder veel kennis van de achterliggende theorie of haar toepassingen. Rapporten leert men wel schrijven, maar essays niet of nauwelijks. Kortom, studenten worden veel te weinig uitgedaagd om het onderwezen materiaal serieus te bevragen en zich als zelfstandige denkers te ontwikkelen.

De bestaande neiging om alleen te focussen op kwantitatieve methoden en reproductie van ideeën, ten koste van zowel kwalitatief werk als wetenschapsfilosofische onderbouwing, wordt vaak gepresenteerd als de enige manier om als econoom neutrale wetenschap te bedrijven. Natuurlijk moet een wetenschap niet moraliseren, maar moraliseren voorkom je niet door ethische vraagstukken überhaupt niet onder ogen te zien en te bespreken. Dat is struisvogelpolitiek. Het negeren van de filosofische en ethische dimensies van economische vraagstukken levert geen neutrale denkers op, maar naïeve.

## CONCLUSIE

Het bovenstaande is in vogelvlucht ons beeld van de bachelorprogramma's economie aan de Nederlandse universiteiten. Vrij smal, vrij technisch en sterk monistisch, lijkt het voor studenten vaak meer op een bèta-wetenschap dan een gamma-wetenschap. En dat terwijl de economie toch echt over mensen en hun rommelige, imperfecte en uiteindelijk intermenselijke systemen gaat, en daarmee dus een sociale wetenschap is en blijft. Willen we studenten een helder overzicht bieden van ons economisch systeem, zijn historie en de institutionele, politieke, sociale en ecologische inbedding daarvan, dan zullen we het onderwijs werkelijk op een andere leest moeten gaan schoeien.

Een goedgevulde gereedschapskist met zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden; het vermogen om een economisch vraagstuk vanuit fundamenteel verschillende perspectieven te benaderen; een sterk historisch besef en met de voeten in de modder; en een kritische houding gecombineerd met oneindige nieuwsgierigheid – dit alles karakteriseert de maatschappelijke econoom die de 21e eeuw vereist.

Het naast elkaar zetten, vergelijken en contrasteren van economische theorieën moet de standaard worden, vanaf het eerste vak, niet als kers op de taart. Het moet ook realistischer, met niet alleen kleine casestudies ter illustratie van het behandelde stuk theorie, maar vakken opgebouwd rond reële maatschappelijke problemen, om die vanuit verschillende theoretische invalshoeken te benaderen. Het moet opener, met meer aandacht voor de reële economie en economische geschiede-

nis. En het moet academischer, kritischer, reflectiever.

Wij zien een economieonderwijs voor ons waar niet langer wordt gesproken over een juiste manier van 'leren denken als een econoom'. Daar wordt namelijk niet op één manier gedacht, maar over één thema, de economie, op fundamenteel verschillende manieren gereflecteerd. Een onderwijs waarin die verschillende groepen elkaar niet verketteren als 'homeopathie' en 'creationisme', alleen omdat hun ontologische en epistemologische basis verschillen. Een economiefaculteit waar verschillende perspectieven worden onderwezen, die elk op hun eigen gebied de onvermijdelijk versimpelde modellen en aannames hebben, maar samen een multidimensionaal totaalbeeld van de economie scheppen. Een economiefaculteit die openstaat voor de wereld daarbuiten, die mensen leert om op alle mogelijke manieren meer over hun onderzoeksobject te denken. Dat is onze hoop, voor toekomstige generaties studenten. Dat is het soort plek waar mensen worden opgeleid aan wie je later 'de economie' kunt toevertrouwen.

Mooie idealen, maar kan dit wel allemaal in één opleiding? Het korte antwoord is: ja.

Het voorgestelde type programma zou absoluut niet uniek zijn. Sterker nog, dit is de gebruikelijke werkwijze in bijna alle andere sociale wetenschappen. Zoals Backhouse en Fontaine (2010) duidelijk maken, is juist de mono-paradigmatische insteek van economische programma's vandaag de dag een historisch unicum. Er zijn dan ook een heleboel universiteiten die dergelijke programma's hebben. In Londen is de bacheloropleiding *Applied Economics* op Kingston een mooi voorbeeld, of die in Greenwich, maar ook in Nederland biedt bijvoorbeeld Wageningen met de bacheloropleiding *Economie en Beleid* een bijzonder divers en breed beeld van verschillende aspecten van het economische systeem. In de VS zijn andere inspirerende programma's de New School in New York, en de universiteiten van Missouri, Massachusetts, Utah en Denver. Meer inspiratie is te vinden op websites als de Heterodox Economics Directory (2016).

Ook in Nederland zijn hiervan al genoeg inspirerende voorbeelden. De seminar-vakken in de Rotterdamse bachelor, die niet theoretisch, maar thematisch georganiseerd

zijn, waardoor zeer verschillende benaderingen rond één thema tot leven komen en elkaar aanvullen. De bacheloropleiding van Wageningen, waar standaard sociologie en bestuurskunde in het programma zitten. De bachelor *Politics, Psychology, Law and Economics* (PPLE) aan de UvA, die de neoklassieke benadering combineert met perspectieven uit andere disciplines. Zo zijn er nog veel meer, die we hier vanwege beperkte ruimte niet zullen behandelen.

### AANBEVELINGEN

Een herijking van de economieopleiding, dat is wat nu nodig is. Het moet een brede opleiding worden, die uit zijn ivoren toren komt en in dienst staat van de samenleving. Dat vraagt niet om gerommel in de marge, om schaven aan een vakje hier en daar, maar om het fundamenteel opnieuw stellen van de vraag waar we economen voor opleiden. Welke eerste stappen kunnen daarin vandaag al gezet worden?

Studenten, wees kritisch op wat je leert. Vraag niet: 'Komt dit op het tentamen?' Vraag: 'Strookt dit met de realiteit? Wat missen we in deze benadering?' Houdt je docent een eenzijdig en achterhaald tunnelvisieverhaal over 'zo denken economen'? Spreek hem en zijn collega's erop aan, en kaart het aan via de opleidingscommissie. Onderga het niet lijdzaam!

Docenten, besef waarvoor uw studenten in de zaal zitten: 97 procent zit daar niet om academisch econoom te

worden, maar om de economie beter te leren begrijpen, *via welke weg dan ook*. Dus breng de realiteit binnen! Begin colleges met de krant van vanochtend, vraag gastsprekers binnen uit het werkveld. Stimuleer openheid van denken, haal literatuur en gastsprekers uit andere disciplines erbij, en wijs ook op de zwakke plekken van de theorie die u onderwijst. Zorg dat u niet alleen een leerboek erdoorheen jaagt, maar wees trots op uw rol als docent. Open die geesten! Via onderwijs bereikt u namelijk veel meer mensen dan met de meeste academische papers.

Decanen, zorg dat uw medewerkers vrijgemaakt worden om genoeg tijd te besteden aan het onderwijs, en vecht ervoor als dat niet zo is. En denk hier eens publiekelijk over na, organiseer bijvoorbeeld een congres over wat economiestudenten moeten leren om hun cruciale rollen in de samenleving te vervullen. Wordt het curriculum samengesteld via een onderhandeling over wiens stukje sub-discipline belangrijker is? Of wordt het zorgvuldig opgebouwd, vanuit het besef dat de meeste studenten niet komen om wetenschapper te worden maar om over de economie te leren nadenken?

Overheid, kijk naar de bestedingsstructuur van onderzoeksgelden. Wordt hier breed en interdisciplinair denken aangemoedigd, of juist het scoren op de vierkante millimeter? Dit werkt namelijk ook door in het onderwijs. En kijk naar de financiering van onderwijs. Worden universi-

### In het kort

- ▶ 97 procent van de economiestudenten wordt geen wetenschapper, maar bijvoorbeeld beleidsmaker, manager of journalist.
- ▶ Studenten moeten breed, kritisch en wereldwijd opgeleid worden om voorbereid te zijn op hun maatschappelijke functies.
- ▶ Onderwijsmakers kunnen hierin een grote rol spelen: er zijn veel mogelijkheden voor verbetering.

teiten ook gestimuleerd om *carrièrepaden* puur gericht op onderwijs aan te bieden? Dit is een effectieve manier om te zorgen voor doelgerichte onderwijsmakers, die zich niet bezighouden met de concurrentiestrijd rond publiceren in smalle deelgebieden, maar zich volledig kunnen richten op het deskundig opleiden van breeddenkende economen.

Klimaatverandering, vergrijzing, ongelijkheid, migratie; het zijn vraagstukken die de toekomst van de samenleving bepalen. Economen spelen hierin een centrale rol. Gedegen, brede economieopleidingen zijn dan ook een zeldzaam efficiënte manier om in de samenleving te investeren. Laten we daar gezamenlijk aan bouwen.

## LITERATUUR

Backhouse, R. en P. Fontaine (red.) (2010) *The un-social social science? Economics and neighboring disciplines since 1945*. Durham, NC: Duke University Press.

Dalen, H.P. van (2011) De economie in crisistijd: de tovenaarsleerling ontwaakt. *Preadviezen voor de Koninklijke Vereniging voor de Staathuishoudkunde* 2011.

Dalen, H.P. van, en K. Koedijk (2012) *Nieuwe kijk op economie gevraagd – visies voor het economieonderwijs*. Me Judice.

Daly, H.E. en J.C. Farley (2010) *Ecological economics: principles and applications (2nd ed.)*. Washington, DC: Island Press.

Earle, J., Z. Ward-Perkins en C. Moran (2016) Economy has split Britain into experts and ordinary people. *The Guardian*, 31 juli 2016.

Foucault, M. (1980 [1996]) The masked philosopher. In: S. Lotringer (red.) *Foucault Live (Interviews, 1961-1984) (2nd ed.)*. New York: Semiotext(e), 305.

Frank, R.H. en E. Cartwright (2013) *Microeconomics and behaviour*. Londen: McGraw Hill.

Goede, M. de, R. Belder en J. de Jonge (2014) *Promoveren in Nederland*. Den Haag: Rathenau Instituut.

Heterodox Economics Directory (2016) *Heterodox*

*study programs*. Te vinden op <http://heterodoxnews.com/hed/study-programs.html>.

Hodgson, G.M. (2001) *How economics forgot history: the problem of historical specificity in social science*. Londen: Routledge.

ISIPE (2016) Economics degrees still 'too narrow in focus'. *Times Higher Education*, 26 maart 2016.

Kavelaars, M. (2016) *Heer Tinbergen, wij nemen graag het stokje van u over*. Young Critics.

Keynes, J.M. (1924) Alfred Marshall, 1842–1924. *The Economic Journal*, 34(135), 311–372.

Mügge, D. (2016) *De buitenwacht: weet wat je meet*. Me Judice.

Muijnck, S. de, J. Tieleman en F. Ostermeijer (2016) *Economics education in the 21st century: A comparative analysis of bachelor curricula in the Netherlands*. Amsterdam: Rethinking Economics.

O'Connor, S. (2016) The best economist is one with dirty shoes. *Financial Times*, 19 juli 2016.

Pilling, D. (2013) Lunch with the FT: Ha-Joon Chang. *Financial Times*, 29 november 2013.

Polanyi, K. (1944) *The great transformation*. New York: Farrar & Rhinehart.

Robbins, L. (1932) *The nature and significance of economic science*. Londen: MacMillan and Company.

Rodrik, D. (2015) *Economics rules: the rights and wrongs of the dismal science*. New York: W.W. Norton & Company.

Shaikh, A. (2016) *Capitalism: competition, conflict, crisis*. Oxford: Oxford University Press

Smith, N. (2016) Calling all sociologists – America needs you. *Bloomberg View*, 31 augustus 2016. Te vinden op [www.bloomberg.com](http://www.bloomberg.com).

Spiegler, P. en W. Milberg (2011) Methodenstreit 2011? Historical perspective on the contemporary debate over how to reform economics. *Working Paper*, 06/2011. Department of Economics. The New School for Social Research.

Teulings, C. (2016) De analogie met de jaren dertig. *NRC Handelsblad*, 19 juli 2016.

Tieleman, J., en S. de Muijnck (2016) *Universitair economieonderwijs kan nog zoveel meer zijn*. Me Judice.

Velthuis, O. (2016) *De buitenwacht: de maatschappelijke inbedding van de markt*. Me Judice