

Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre

Innstilling fra
Dannelsesutvalget for høyere utdanning

Juni 2009

Innholdsliste

Innledning til Dannelsesutvalgets sluttdokument:	3
Dannelsesperspektiver i høyere utdanning	
Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre –	4
Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden	
Examen philosophicum – Dannelsesutvalgets innledning til Gunnar Skirbekks artikkel	13
Ex. phil.	14
Et skritt i retning allmenndannelse: Forslag om semesteremne i bachelorgraden	19
Dannelsens plass i profesjonsutdanninger	21
Dannelse og profesjon	28
Doktorer for sin tid? Om dannelsesperspektiver i norsk forskerutdanning	39
Bologna-prosessen og dannelsesbegrepet	45

Innledning til Dannelsesutvalgets sluttdokument: **Dannelsesperspektiver i høyere utdanning**

Enkeltinstitusjoner i universitets- og høyskolesektoren (Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø) nedsatte i mai 2007 et frittstående utvalg kalt "Dannelsesutvalget", eller i sin fulle formulering, *Dannelsesutvalget – om dannelsesperspektiver i høyere utdanning*.

Utvalget har bestått av:

- Inga Bostad, Universitetet i Oslo (leder)
- Terje André Arnøy, Norsk Studentunion
- Odd Einar Dørum, stortingsrepresentant, Oslo
- Bernt Hagtvatn, Universitetet i Oslo
- Berit Rokne, Universitetet i Bergen
- Anders Lindseth, Høgskolen i Bodø
- Lars Løvlie, Universitetet i Oslo
- Roger Strand, Universitetet i Bergen

Utvalget har selv formet sitt mandat, sentrert rundt følgende spørsmål:

- I lys av kvalitetsreformens evalueringer, Bologna-prosessen og Lisboa-strategiene: Hvordan ivaretas den akademiske dannelsen (kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og erkjennelseslære, fordypning, saklighetslære og etisk kompetanse) i våre studier?
- Hva kjennetegner den helhetlige etiske og vitenskapelige standarden innenfor høyere utdanning?
- Hvordan formidles universitetets og høyskolenes grunnverdier til nye generasjoner akademikere?
- Hvordan ivaretas universitetenes og høyskolenes ansvar for samfunnsbyggingen og for den demokratiske dannelsen?

Utvalget har hatt en rekke møter i perioden 2008–2009, inkludert en studietur til amerikanske universiteter.

Det har vært en underliggende forutsetning for utvalgets arbeid at senere års reformprosesser i høyere utdanning er et gitt faktum og et utgangspunkt for videre arbeid for å forbedre utdanningene. Utvalget har med andre ord ikke vurdert ønskeligheten av enkeltreformer, eller eventuelle muligheter for å reversere disse. Tvert imot ser vi mange gode argumenter for samtlige av de nevnte reformprosessene.

Samtidig har utvalget blitt nedsatt på grunn av, og arbeidet ut ifra, en forståelse av at endringer i sektoren de senere år kan ha medført en svekking av dannelsesperspektiver og -aspekter ved utdanningene. Det synes å være riktig å si at mange utdanninger har enten blitt kortere eller på annen måte mer komprimerte i den forstand at de har et større omfang av eller sterkere fokus på spesi-

fikt og teknisk innhold. Dette synes også ofte å ha vært fulgt av en reduksjon eller eliminasjon av undervisningselementer og/eller studieopplegg som har hatt som formål å stimulere til studentenes danning og allmenndanning. Utvalget har derfor ønsket å foreta en kritisk undersøkelse av aspekter ved våre utdanninger i dette henseende, og formulere mulige tiltak til styrking av dannelsesperspektiver og -aspekter.

Hva "danning" innebærer, bør imidlertid ikke spesifiseres uavhengig av tid, sted og kontekst. I motsatt fall vil resultatet kunne bli et tilbakeskudende og nostalgisk ønske om å reversere endringer som i mange tilfeller har vært godt begrunnet, og som i alle tilfelle trolig er irreversible. Utvalgets arbeidsmåte har derfor vært å legge til grunn et forslag til tidsdiagnose, slik utvalgets medlemmer opplever den, i kraft av å være borgere og deltakere i sektoren. Denne kontekstuelle forståelsen har samvirket med den kritiske undersøkelsen av utdanningene.

Dannelsesutvalgets mandat og rolle, slik vi har fortolket det, har vært å ta initiativ til en diskusjon om innhold i høyere utdanning. Som det framgår av det ovenstående, er form og innhold ikke uavhengige, i den forstand at de siste tiårenes strukturelle reformer etter vårt syn har hatt konsekvenser for utdanningenes innhold. Like fullt har utvalget ikke primært ønsket å rette fokus på form og struktur og foreslå spesifikke endringer her. Tvert imot er det kanskje heller tid for økt tilpasning i form og struktur lokalt og fagspesifikt for å arbeide for en styrking av dannelsesperspektiver og -aspekter. Vårt sluttdokument består derfor ikke av et begrenset antall praktiske forslag og et knippe resonnementer om utdanningenes ulike nivå og innholdsdimensjoner.

Vårt ønske er at sluttdokumentet skal føre til mer diskusjon lokalt og nasjonalt, og at handling så skal følge derav. Derfor er vårt dokument mer preget av et ønske om å presentere iderikdom og et mangfold av argumenter enn tvingende og enhetlige konklusjoner. Vel vitende om at utvalget er oppnevnt innenfor, men ikke representerer sektoren, er det derfor vårt ønske og vår hensikt å stimulere til debatt innenfor universitets- og høyskolesektoren, men også mer allment i norsk offentlighet og kunnskapspolitik. Utvalget vil gjerne at sluttdokumentet følges opp med debattmøter og seminarer ved norske læresteder, og dets medlemmer vil gjerne stille seg til disposisjon for lokale arrangører for slike møter.

Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre

Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden

Bernt Hagtvet

- 4 *Etter vårt syn er den student best utstyrt for fremtiden som kan mønstre kompetanse på flere plan; som kan anvende sin dyktighet på fantasieggende og mangeartede måter i situasjoner under endring: det er en person som stadig finner nye bruksmåter for ting som er innlært, og som fortsetter å trekke ut ny læring fra de nye fakta han eller hun møter.*

Fra Yale University Report on Yale College Education, 2003

- Hva bør studenter lære foran det nye århundre?
- Hvilke endringer, nasjonalt og internasjonalt, gjør utdanningsreformer påkrevd?
- Hvordan konkret møte nye behov for innsikt, fordypelse og dannelse i studiehverdagens programopplegg?
- Hvordan tilpasse det norske høyere utdannings- og forskningssystem til internasjonale krav?

1. Riss av den internasjonale pedagogiske bakgrunnen

Dette er spørsmål som oftere og oftere stilles ved de fremste utenlandske læresteder. Bare i de fem siste år har amerikanske universiteter som Harvard, Yale, Duke og Stanford revidert sine læreplaner med henblikk på den nye globaliserte verden innen utdanning og forskning. I Europa har den kontroversielle Bologna-prosessen vært del av dette mønsteret av utdanningsreform, men med et langt mer uklart fokus enn i USA på allmenndanning og intellektuelle standarder.

Denne intense, pedagogiske utredningsvirksomhet i USA har stor overføringsverdi for høyere utdanning og forskning i Norge. Ord som går igjen i de amerikanske grunnlagsdokumenter, er “general education”, “core curricula” og “liberal arts”.

På norsk vil vi bruke ord som *dannelse*, *allmenn-dannelse* og/eller *allmennfag* (“studium generale”). Disse begrepene gir imidlertid ikke den samme assosiasjonsdybde og de samme historiske referanser som det amerikanske begrepet “liberal arts”. Derfor vil vi bruke de amerikanske og norske termene om hverandre i dette innledende kapitlet.

Siden Harvard ble etablert i 1636, Yale i 1701, har liberal arts-colleget, hvor studentene i fire år har bodd på en campus gjerne et stykke vekk fra storbyens larm og fristelser, vært et særegent amerikansk bidrag til høyere utdanning. Med god grunn, og på tross av den klare historiske inspirasjon fra Oxford og Cambridge, er institusjonen blitt kalt “utpreget amerikansk”¹.

I de senere år har det vært en bred debatt om denne institusjonens fremtid². Liberal arts-colleget er blitt anklaget for å være offer for et moralsk sammenbrudd, for å bli for yrkespreget, for å ha glemt de store spørsmål om “hva vi er og hva vi bør være”³, ja, for å ha glemt selve formålet for høyere studier, det å søke “livets mening”⁴. Den kritiske siden i denne debatten kan best oppsummeres i Bill Readings ord: “Historien til liberal arts-utdanningen er at den har mistet sitt organisatoriske sentrum, det vil si, mistet forestillingen om kultur både som opprinnelse og mål for de menneskelige vitenskaper”⁵. I 1987 fyrte Allan Bloom av denne salven: “Det foreligger ingen visjon, heller ikke konkurrerende visjoner, om hva et dannet menneske er”⁶. Parallelt med denne debatten har vi sett en fornyet interesse for arven etter John Dewey og betydningen av liberal arts-dannelse for styrking av det amerikanske sivilsamfunnet og demokratiet i sin alminnelighet⁷.

Å gå detaljert inn på denne interessante debatten vil føre for langt i denne innledende skissen. Men den er åpenbart relevant for Norge. Fristende er det imidlertid å se de toneangivende amerikanske

¹ En god fremstilling av historie og institusjonelle særdrag finnes i S. Koblik & S. Graubard (red.), *Distinctively American: The Residential Liberal Arts Colleges* (New Brunswick: Transaction Publishers, 2000). Et kraftfullt forsvar for tradisjonen i den samtidige pedagogiske debatt er Harvard-filosofen Martha Nussbaums *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1997) og James Engell & Anthony Dangerfield, *Saving Higher Education in the Age of Money* (Charlottesville & London: University of Virginia Press 2005).

² En bred gjennomgang av effektene av liberal arts-utdanning på den enkeltes modning og kunnskaper finnes i Ernest T. Pascarella et al., *Liberal Arts Colleges and Liberal Arts Education: New Evidence on Impacts* (ASHE Higher Education Report (San Francisco: Wiley/Jossey-Bass, 2005).

³ Bruce Wilshire, *The Moral Collapse of the University: Professionalism, Purity and Alienation* (1990), s. xxiv.

⁴ Anthony T. Kronman, *Educations's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life* (New Haven & London: Yale University Press, 2007). Kronman mener forskningsidealet står i veien for en mer eksistensiell pedagogikk.

⁵ Bill Readings, *The University in Ruins* (1996), s. 10.

⁶ Bloom, s. 337. Se note 10 for full referanse til ham. På norsk synes vi å ha en nyanse her som engelsk mangler. “Educated”, sier Bloom, men han mener noe mer i retning det norske “dannet” vs. “utdannet”, en distinksjon som særlig Hans Skjervheim bidro til å fremme forståelsen av.

⁷ Et godt eksempel er tidsskriftet *Change*. The Magazine of Higher Learning for jan/feb 1997, spesialnummer om *Higher Education and Rebuilding Civic Life*. Heldref Publications. Washington.

universitetenes intense reformarbeid i det første tiåret av det 21. århundre som et svar på den uro som liberal arts-colleget har møtt.

Konklusjonen er klar: *Selv om liberal arts-tradisjonen har vært under press de siste tiårene, viser de nye strukturoppleggene ved de toneangivende lærestedene at det er kommet en renessanse for liberal arts-tenkning i amerikansk høyere utdanning.*

Dette gjør en tilsvarende debatt hos oss enda mer maktpåliggende. Bologna-prosessen kan ikke betraktes som annet enn et stadium i denne pågående debatt om forholdet mellom universitet og samfunn og mellom universitet og individ.

I dette innledningskapitlet vil hensikten være å fylle disse begrepene med konkret innhold. Vi vil søke å vise deres relevans for den norske situasjonen, og i lys av disse internasjonale trender meisle ut forslag for en dyptgripende revisjon av struktur og innhold i norske universitetsstudier. I mindre grad vil vi komme med forslag om hvordan en generell liberal arts-omstrukturering av norsk høyere utdanning eventuelt ville se ut, konkret i studiehverdagen, (f.eks. hvordan forholdet mellom konsentrasjon og bredde skal være, hvilke seminarer som skal være obligatoriske på hvilke fakulteter etc.) Dette får komme på et senere tidspunkt; erfaringene her er rike. Får vi gjennomslag for eksperimenter i liberal arts-retning, vil det kunne legges opp til en særlig norsk vei. Ikke minst vil man kunne åpne for eksperimenter mellom institusjoner så vel som innenfor dem.

Vi er på det rene med at sektoren kan være reformtrett. Men det må ikke hindre oss i å spre kunnskap om hvordan et foregangsland som USA tenker utdanningspolitisk nettopp nå. Vi mener tiden er inne til å debattere på nytt hva høyere undervisning og forskning skal være i et rikt land som Norge.

Tilfeldig er det ikke at vi peker ut de beste amerikanske lærestedene, universiteter som topper alle statistikker. Selv om det er betydelige kulturelle, og særlig økonomiske, forskjeller mellom Norge og USA og forskjell i holdninger til utdanning, ser vi ingen grunn til å feste blikket andre steder enn høyest mulig.

Vi mener at norsk ungdom bør tilbys og utfordres av de beste fra den store verden. Vår erfaring er at norske studenter – om de pirres – ligger på høyde med det beste i verden. Vi mener norske universiteter i dag fungerer suboptimalt, noe flere rangeringer også tyder på. Vi er på det rene med at noen av de universiteter vi henter vår inspirasjon fra, er svært velstående. De er bevisst meritokratiske og kan velge studenter og professorer fra en pool av enestående talent, ja, fra hele verden.

Men de idéer vi her framlegger, er også anvendt på offentlige institusjoner i USA, de som likner mer på våre, som stats-colleges i små stater (Connecticut) og offentlige masseuniversiteter i store (f.eks. i New York, California, Minnesota og Wisconsin). Kvaliteten der er også gjennomgående høy. Liberal arts-idéer kan derfor ikke avvises som spesielt tilpasset eliteinstitusjoner. Vi vil ta avstand fra ethvert forsøk på å stenge den nødvendige debatt om ny reform av norske universiteter ute ved å brennemerke liberal arts-tanker som eliteorienterte. Tvert om, å tenke liberal arts i dag er det motsatte: det er et forsøk på å gjøre vitenskapelige tradisjoner og kulturarven – verdens kulturarv – mer tilgjengelig for bredere befolkningsgrupper og på måter som befrukter senere fagstudier. Og vi vil fastholde at en organisering av studier etter en liberal arts-modell gir studentene større respekt som tenkende og søkende individer.

Samtidig vil en BA/B.Sc.-grad på fire år – som den er i USA og i realiteten i de fleste engelskspråklige land⁸ – i seg selv være yrkesforberedende på en helt annen måte enn dagens norske treårige BA-grad. Vi har ikke konkrete forslag til lengden av en BA-grad, men det er åpenbart at skal et liberal arts-program kunne gjennomføres, må tidsrammen utvides. Man kan tenke seg et honours-program, et mellomår, en fordypningsbolk el.l. Konkrete forslag her vil vi komme tilbake til.

La oss først gi et riss av den amerikanske utdanningsdebatten.

2. Nytt general education-pensum for undergraduates (bachelornivå) på Harvard

15. mai 2007 vedtok fakultetsrådet ved Harvard å iverksette den mest omfattende revisjon av studie-

⁸ Fordi de fleste baccalaureate-grader i realiten er Honours-grader, som innebærer et fjerde fordypningsår. Det gjelder Skottland, Australia og New Zealand i første rekke, foruten hele Nord-Amerika. At Bologna-prosessen gjorde BA-nivået treårig er i denne sammenheng uheldig, ikke minst fordi sammenlikning og ekvivalens med nordamerikanske colleges blir vanskeligere.

6 opplegget ved Harvard College på mer enn 30 år. Denne nye planen erstatter Harvard's Core Program som ble innført sent på 1970-tallet. Målet med dette nye opplegget er

- å lære studentene å se seg selv som produkter av og deltakere i brede tradisjoner av kunst, idéer og verdier;
- å lære studentene å forholde seg kritisk til denne arven og til endringer i sin alminnelighet;
- å bibringe dem en forståelse av de etiske dimensjoner ved det de sier og det de gjør;
- å forberede studentene til deltakelse i offentligheten.

Poenget er ikke å pakke inn i dem bestemte former for kunnskap, eller en viss type informasjon, men å gi en innføring i de fremste "tilnærminger til kunnskapstilegnelse" ("major approaches to knowledge").

Dette nye programmet forutsetter at studentene skal ta et semesterlangt kurs eller seminar i minst ett av de følgende områder:

- * **Estetisk og fortolkende forståelse.** Øke studentenes evne til å verdsette kritikken av kunstneriske formuttrykk, utvikle estetisk følsomhet og fordype fortolkende kompetanse ("visual literacy"). Dette kan skje i ulike media, som film, teater og musikk, i plastiske uttrykk, skriftlig, utøvende eller personlig skapende form, i atelierer, i museer, filmstudioer, gjennom møter med individer eller på studiebesøk ute eller hjemme. Prioriteringen av dette punktet tar sitt utgangspunkt i det faktum at menneskene i det moderne samfunn i økende grad influeres, ikke av det skrevne ord, men av bilder, film, images, reklame, "sound bites" og kunstuttrykk. Erfaringer med propaganda i de totalitære diktaturer står alltid som en bakgrunnsvegg.
- * **Kultur og trosoppfatninger.** Tanken her er å bibringe kunnskaper om og forståelse av kulturtradisjoner og trosoppfatninger i menneskelige samfunn. Dette kan skje ved studium av primærtekster, rituelle ytringsformer, materielle og immaterielle objekter og ved å trekke forbindelseslinjer fra teoretiske studier til den enkelte students liv og mulige fremtidige liv.
- * **Empirisk og matematisk forståelse** med henblikk på å lære studentene de begrepsmessige og teoretiske redskaper som brukes i resonnementer

og problemløsninger innen felter som statistikk, sannsynlighetsteori, matematikk, logikk og beslutningsteori. Her er inngående øvelser uomgjengelige, og ikke minst fremstilling av de feiloppfatninger og kortslutninger som ofte gjøres i presentasjonen av empirisk materiale.

- * **Etiske resonnementstyper** med tanke på å øke forståelsen av moralske og politiske trossystemer og oppfatninger, og hvordan man best kan drøfte og avveie krav og vurderinger i møte med moralske stridspunkter. Dette kan f.eks. skje gjennom inngående studium av valgsituasjoner fra fremmede kulturer, gjerne i originalspråk, eller gjennom sosiologiske og antropologiske studier av faktisk etisk atferd og etisk teori.
- * **Utforskning av levende organismer.** Grunntrekkene ved de biologiske vitenskaper, fakta, hypoteser og begreper. Det legges også vekt på å studere naturvitenskapens framvekst som historisk fenomen og i vitenskapsfilosofisk belysning.
- * **Utforskning av vårt fysiske verdensbilde** for å introdusere nøkkelbegreper, fakta og hypoteser knyttet til forståelsen av det fysiske univers og vår egen verden. Her gjelder det særlig å øve studentene opp i laboratoriearbeid og i grunnelementene i eksperimentell forskning, men også å knytte naturfaglig erkjennelse til videre forståelseshorisonter av filosofisk natur. Og ikke minst se naturvitenskapens framvekst på historisk bakgrunn. Deres metoder bør alle ha grunnkjennskap til ("scientific literacy").
- * **Menneskelige samfunn.** Studentene skal sette seg godt inn i ett eller flere samfunn utenfor USA, historisk og aktuelt. Her tas det sikte på å trekke forbindelseslinjer på tvers av kulturer og bakover i tid. Og å forbinde materiale studert i ett land med sosiale, kulturelle, økonomiske, juridiske, politiske og lingvistiske forhold slik de kommer en i møte globalt.
- * **De Forente Stater og verden.** Analyse av USA i politisk, juridisk, sosialt, kulturelt og/eller økonomisk henseende, enten i form av studier av institusjoner, faktisk praksis eller atferd, historisk eller aktuelt, analytisk eller narrativt. USA skal studeres komparativt, og studentene skal gis redskaper for kritisk å forstå landets kulturelle, historiske og etniske særdrag i en global sammenheng.

Denne revisjonen samsvarer med tradisjonen på Harvard. Der har det alltid vært slik at studentene har måttet ta seminarer utenom sine primære institutt-tilknytninger. Amerikanske universiteter har lenge operert med en “major” og en “minor” på college-nivå, for å sikre fordypning og hindre smørgåsbordeffekter gjennom for mange valgmuligheter (“electives”). Studentene avkreves en viss konsentrasjon omkring ett felt i kombinasjon med noen alternativer utenfor. Nå formaliseres dette bedre ved fokus på emner snarere enn disipliner. Pedagogisk tas det sikte på å tenne en livsvarig interesse for emner med brede konsekvenser i den virkelige verden, utover det blott og bart å fungere som innføringer i akademiske fag.

Harvards mangeårige president, Derek C. Bok, selv forfatter til en rekke studier av amerikansk høyere utdanning⁹, sa ved offentliggjøringen at det nye programmet var særlig egnet til å sikre den “bredde som er nødvendig i en sterk liberal arts-utdanning”¹⁰.

3. Begrunnelser for Harvards revisjon og for “liberal arts” rent allment

Alle gode amerikanske universiteter har ulike typer “general education requirements”: Barnard College i New York har “9 måter å erkjenne på” (Nine Ways of Knowing), Columbia har et krav om kjennskap til en kjerne av klassiske verker, Duke har et ambisiøst program som kombinerer allmennfag med spesifikke områder av kunnskap, tenkemåter og kompetansekrav. Mest berømt har kanskje University of Chicagos “Great Books-program” vært. Der skulle studentene inngående gjøre seg kjent med klassiske verker innen den vestlige tradisjonen¹¹. Det finnes også helt åpne

programmer. Brown University i Rhode Island har f.eks. ingen formelle krav til fordeling av seminarer o.l. På den andre siden finnes et St. John’s College som baserer hele sin undergraduate undervisning på lesning av klassiske originaltekster og vesentlig bare det. Harvard hadde etter krigen sitt eget program, basert på “The Red Book”, som konsentrerte seg om den vestlige verdiarv og demokratioppbygging etter katastrofene under andre verdenskrig¹². Harvard har i det hele tatt med sine reformer vært en foregangsinstusjon og satt en standard som flere og flere vil følge.

Alle universitetsstudier tar sikte på å forberede studentene til et liv etter college. Men denne forberedelsen skal ikke bare gjelde valg av yrke eller profesjon. Studier har verdi i seg selv for det enkelte menneske; de er kilder til innsikt, berikelse og endringsevne. Til menneskelig vekst. De skal ideelt øke studentenes eksistensielle alvor og intensitet. Eller som vår egen Henrik Groth sa det i det berømte Kulturbrevet som skulle sette kulturpolitikken på dagsordenen etter krigen: “Øke livstemperaturen”. Ikke minst skal studier øke evnen til å ta informerte valg og til å handle bevisst.

Hvordan kan organisering av universitetsstudier bidra til dette?

Studier innen liberal arts-tradisjonen setter seg som mål å sette studentene i stand til å sette spørsmålsteget ved de forutsetninger og de argumenter de vil møte i en mer og mer innfløkt og internasjonalisert verden. De skal styrke studentenes vilje til engasjement (“civic engagement”), med andre ord stimulere studentene til å innta en *borgerrolle* i et demokrati. Et viktig middel til å virkeliggjøre disse formål er *selvrefleksjon*, dvs. evnen til å se seg selv, sine tradisjoner, kunnskaper

⁹ Derek C. Bok, *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Learn More* (New Jersey: Princeton University Press, 2006) og ds. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education* (samme forlag, 2003). Den klassiske analysen av framveksten av amerikanske, britiske og tyske universitetstradisjoner er fremdeles Abraham Flexner, *Universities. American, English, German* (Oxford U.P., 1930). 1968-utgaven har et forord av mannen som skapte det amerikanske “megaversitetet” i California, Clark Kerr. Et tidlig forsøk på å utarbeide former for undervisning i allmennfag ved britiske universiteter er Michael Yudkin (red.), *General Education. A Symposium on the Teaching of Non-Specialists* (Harmondsworth, Penguin, 1969). Den boken har et opplysende forord av Isaiah Berlin. Ikke bare av historisk interesse, men interessant for allmenne problemstillinger i Ottosen-komiteens kjølvann, er Trygve Bull et. al. *Universitetets rolle. Forholdet mellom de akademiske institusjoner og arbeids- og næringslivet* (Oslo: Universitetsforlaget, 1969).

¹⁰ Pressemelding; vedtak og “explanatory note”, Harvard University 15.5.07.

¹¹ Debatten om betydningen av klassisk dannelse har aldri ligget

helt død. Den blusset tvert om kraftig opp igjen gjennom “straussianeren” Allen Blooms bannbulle *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Student’s Soul* (New York: Random House 1987). Se også R.H. Hersh/John Merrow (red.), *Declining by Degrees: Higher Education at Risk* (Basingstoke: Palgrave, 2005). Et kraftfullt forsvar for liberal arts/dannelsestradisjonen er Harold T. Shapiros *A Larger Sense of Purpos: Higher Education and Society* (New Jersey: Princeton University Press, 2005).

¹² Dette programmet, fra 1945, som ble utgitt i bokform under tittelen *General Education in a Free Society* (Harvard University Press) og er berørt flere steder i den essaysamlingen, *Essays on General Education in Harvard College*, som ledsager Harvards Gen. Ed. Curriculum-reform, er tilgjengelig på nettet: http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html. Marjorie Garber gir der en detaljert gjennomgang av dette originale Core-programmet. I siste seksjon i denne innledningen vil vi drøfte noen hovedtanker fra denne essaysamlingen. En kritikk verdt å merke seg, er Harry R. Lewis, *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education* (New York: Public Affairs, 2006).

8 og trosoppfatninger utenfra. Sagt på en annen måte, med en parafraze fra Isaiah Berlin: Å kunne se det relative i egen posisjon uten å miste evnen til å handle. Denne provisoriske tilnærming til kunnskap er en vaksine mot fanatisme, uten å ende i handlingslammende relativisme¹³.

Dette er ekstra viktig i en tid med voldsomme endringer – kulturelle, vitenskapelige, religiøse, teknologiske, politiske, planetariske, demografiske. På ny og på ny vil studentene senere i livet møte utfordringene dette stiller dem overfor: vurdere de empiriske påstander som framkommer, de etiske ladninger som bæres fram, avveie dilemmaer og vurdere følgene for eget liv, egne grupper eller land.

Harvards professorer viker ikke tilbake for å si at en liberal arts-utdanning av den type som Harvard College legger opp til, gir “redskapene til å møte disse utfordringene på en informert og reflektert måte”¹⁴.

Den tid studentene går på college, er enestående på en annen måte: den gir en frihet og ubrutte tidsflater som er sjeldnere senere i livet. Dette stiller ekstra krav til kvaliteten i de tilbud som gis. Og det setter høye krav til planlegging av studieopplegg, fordeling av kurs, utenlandsopphold og framdrift. Som vi sa, hvordan denne mer konkrete studieplanleggingen skal foregå, vil vi overlate til de enkelte institusjoner hvis våre ideer følges opp i Norge. Verdt å merke seg er likevel at f.eks. Yale i sine reformplaner understreker igjen og igjen den vekt universitetet vil legge på *studentveiledning*, ikke bare på individnivå, men også i form av samarbeidsavtaler med institusjoner for høyre undervisning og forskning i utlandet og nøyaktig tilpassede strukturer som søker å kombinere individuell valgfrihet med konsentrasjon og bredde.

Dannelsesutvalget har på sin reise i USA møtt en rekke begrunnelser for brede liberal arts-innføringsemner på college-nivå. På Barnard College uttalte f.eks. president Judith Shapiro i møte med oss at grunngeving for en liberal arts-innretning de første fire år på universitetet i alle fall kan gis tre formuleringer. I det følgende oppsummerer vi samlet argumentene til Shapiro og prof. Alan G. Smith, representanten for det offentlige Central Connecticut State University i New Britain.

Renessanse for allmenndannelsestenkning

- Menneskene lever lenger nå. Deres sinn må få *innhold og redskaper* til å kunne prioritere og orientere seg for et langt tidsspenn. Ikke minst gjelder det evnen til å velge yrke på en informert måte. Gjennomsnittsmennesket vil skifte jobb opptil seks ganger i livet. Det er det vanlige. Derfor gjelder det å gi studentene kapasitet til omstilling, til så å si å skifte gear for å starte på nytt flere ganger. Mental smidighet. Å være yrkesutøver i dag innebærer noe mer enn å ha teknisk kunnskap, internasjonaliseringen har ført til det. En veiingenør i Saudi-Arabia må f.eks. ha kulturkunnskap i tillegg. Ergo: noe annet og mer ut over fagkompetanse er ikke bare en “luksus”, det er del av yrkesforberedelsene. Studentene må lære å tenke hvordan man kan tenke i ulike situasjoner.

- Det er ikke klokt å presse yrkesvalgene ned over studentene for tidlig i studieløpet (amerikanske studenter begynner på college ett år før de norske, ved 18 års alder). Mange er usikre, informasjonsflommen til dels voldsom. Mange trenger tid til å områ seg, til å smake på ulike tilnærminger, til å teste ut egen begavelse, egne interesser. Dette egner en liberal arts-struktur seg ypperlig til. I USA finnes for eksempel en rekke medisinske fakulteter som ikke forlanger fullt av naturfaglige forberedelseskurser (“pre-med”) på college-nivå. I stedet sees det på som en fordel å ha brede kunnskaper i humanistiske og samfunnsvitenskapelige emner før selve fagstudiet på Medical School. På samme måte sa tidligere dekanus ved Yale Law School, Anthony T. Kronman, at juridiske fakulteter så det som en fordel at studentene har tatt litterære emner (f.eks. BA i engelsk) eller samfunnsfag (særlig statsvitenskap eller historie) før fagstudiet i rettsvitenskap. Tanken på å gå rett inn i et fagstudium uten en slik “grounding” (slik vi har det i Norge, i særdeleshet etter den dramatiske svekkelsen av ex.phil.), slo dem som uheldig.

- Gang på gang kom det fram hvor viktig collegelederne anså det for *demokratiets framtid* å ha informerte borgere. Verden blir mer og mer kunnskapsbasert, mer og mer teknifisert. Computerrevolusjonen har gjort det mulig å løse problemer som før lå hinsides menneskelig behandling (bare tenk på tallbehandlingens betydning f.eks. i meteorologi, økonomi og medisin og de enorme kommunikasjonsveier som er åpnet over og

¹³ Fra avslutningskapitlet i hans klassiske *Two Concepts of Liberty* (Oxford University Press, flere utgaver).

¹⁴ Explanatory note, *op.cit.*

innenfor landegrensene). Denne revolusjonen har økt tempoet i kunnskapsutvinning – og gjort mye av den til “ferskvare”. Altså: innsikter eldes fortere. Det krever omstillings- og læreevne. Nettopp det kan høykvalitets liberal arts-colleges gi. Særlig betydningsfull er denne type innledende college-forberedelse fordi de mer yrkesfaglige utdanningene senere ikke underviser i fag av slik overgripende type. De skal snarere bekrefte enn å skape tvil.

Den skapende uro

Harvard-reformatorene er utvetydige på dette punkt: Liberal arts-tradisjonen skal “skape uro (“unsettle”) i overleverte forutsetninger, gjøre det kjente ukjent, å avsløre hva som foregår under og utenfor tilsynkomster (“beneath and behind appearances”), å desorientere unge mennesker og hjelpe dem til å finne veier til å reorientere seg”¹⁵. Selvrefleksjon, analytisk og kritisk tenkning, den fruktbare fremmedgjøring som følger av tett konfrontasjon med annerledes tanke-systemer og historiske og kulturelle momenter utenfor ens egen tid, ja, som overgår den enkeltes evne til å forstå fullt og helt – alt dette er veier inn til modning på college-nivå, sier de. De fremhever også hvordan studietiden i residential colleges på en campus gir en intensivert studieerfaring ved at kunstnere, politikere, vitenskapsmenn og andre interessante personligheter kommer på forelesningsbesøk og kommuniserer direkte med studentene. For oss kan en idé være bevisst å støtte tiltak i samme retning: integrere kunstyrelser og kontakt med den brede offentlighet på selve universitetsområdet rett og slett som del av studietiden, som en del av en heldekkende intellektuell erfaring.

I graduate school (som fører fram til master og ph.d.-grader) etter BA (som i USA omfatter HF-, Mat-Nat- og SV-fakultetene) og i professional schools (f.eks. jus, medisin, odontologi, veterinær, sykepleie, farmasi etc.) ligger vekten mer på å lære studentene opp til å bli profesjonelle, dvs. tenke innen rammen av profesjoner. “En bakgrunn i liberal arts er avgjørende for å lære studentene til å tenke kritisk og reflektert *utenfor* en karrierevei eller en profesjon”, sies det i bakgrunnsnotatet for Harvard-reformen.

4. College-reform ved Yale-universitetet 2001–03

I 2003 avsluttet også Yale-universitetet i New Haven, Connecticut, en større reform av læreplaner. Også der var grunnidéen å styrke liberal arts – allmenndanningsaspektet – ved universitetsstudiet på undergraduate-nivå, fram mot baccalaureate-

graden. Formålet med reformen er å understreke hvordan et liberal arts-college midt i et fremragende forskningsuniversitet skal finne sin egen profil. Det kan skje gjennom å fremheve hvordan:

- liberal arts-utdanning tar sikte på å utvikle en høyt disiplinert intelligens uten å spesifisere på forhånd hva dette talent skal brukes til;
- liberal arts-studieløpet skiller seg fra fagutdanning ved at det tar sikte på å oppmuntre til nysgjerrighet og utforskning av nye interesser og evner;
- dette studieløpet, selv om det også er fokusert, åpner opp for, ja, krever bredde og åpenhet overfor flere erkjennelsesarter;
- en liberal arts-utdanning utvikler evner og former for dyktighet som er til nytte uansett hvilket studieløp eller hvilken yrkesutdanning som velges etterpå.¹⁶

Dannelse i kortform

Rapporten nevner så spesifikt de typer talenter som skal framelskes. Denne listen representerer etter vårt syn *en god definisjon av vårt begrep dannelse*:

1. Evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å stille interessante spørsmål om denne verden.
2. Evnen til å sette faktaopplysninger inn i videre rammer, samle informasjon fra en rekke kilder og vurdere denne informasjonen på presise og fruktbare måter.
3. Evnen til å underkaste et tema vedvarende og disiplinert analyse, og der det er nødvendig, med flere enn én metode eller én forståelsesform.
4. Evnen til å forbinde og integrere ulike forståelsesrammer og på den måten skape kunnskap eller persepsjoner som ikke var tilgjengelig ved bruk av bare én linse.
5. Evnen til å uttrykke ens tanker presist og overbevisende.
6. Evnen til å ta initiativet og mobilisere egen tankekraft uten å vente på instruksjoner fra andre. Å kunne strekke seg intellektuelt.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Report on Yale College Education, New Haven, Connecticut., April 2003, s. 9

- 10 7. Evnen til å arbeide med andre på måter som frembringer et resultat som ikke kunne vært skapt på egen hånd.
8. Evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode.

Komiteen konkluderer med at dens refleksjoner omkring en liberal arts-reform har overbevist den om at denne universitetsstrukturen ikke bare IKKE er passé, men “kan være av større verdi i fremtiden enn hva den har vært i fortiden”¹⁷.

De nye, mer intime kontaktpunkter mellom kulturene, skapt av informasjonsrevolusjonen, gjør det sannsynlig at verden vil bli mer kompleks, sier komiteen. Den fremholder så det som Yale vil ta sikte på å fremme i den enkelte (sitatet som innleder denne delen av Utvalgets innstilling). Yale er, som Harvard, sterkt opptatt av å styrke undervisningen i sitt opplegg: professorene skal ikke bare evalueres på sin forskning og sin deltagelse i administrasjon, men enda klarere måles som lærere.

Komiteen går så mer detaljert inn på hvordan breddekravene i colleget skal kunne kombineres på frie måter, slik at det ikke føles som om de tres ned over hodet til studentene. Problemet er å fastslå hvilke kunnskapskrav studentene må ha dekket og samtidig kunne overlate til dem å velge de seminarer som tilfredsstiller dette fordelingskravet. Dette for å unngå pliktløp og strategiske tilpasninger i valg av kurser etc.

5. Begrunnelser for liberal arts-innretning i høyere utdanning: “Basic literacy in major forms of intellectual discourse”

Samtidig med at Harvard vedtok sin overhaling av studieordningen ble et representativt utvalg av professorer bedt om fritt å reflektere omkring denne reformen (se note 5 ovenfor). Vi skal avslutte dette innledningskapitlet med å drøfte et utvalg av de synspunkter som fremkommer der, og som er av direkte relevans for Utvalgets innstilling.

Gjennomgangstonen er dyktighet (“skills”), kompetanse(r), generell kunnskap, ikke primært faktakunnskap. Det gjelder å lære hvordan man skal lære å lære, “teaching ways of thinking”. Interessant nok forteller en rekke fremtredende Harvard-professorer hvordan det å undervise i et slikt liberal arts-program har vært givende også for dem, nettopp fordi det er tverrfaglig.

(Verdensberømte Stanley Hoffmann, etter 50 år som lærer ved Harvard, sier at hans beste erfaring har vært et seminar om fransk politisk tenkning for Juniors, tredjeårsstudenter. Men han forsvarer også den store forelesningen, hvor professorer klart og koherent presenterer synteser av store kunnskapsfelter.)

* Slavistprofessoren *Julie A. Buckler* slår an tonen med å stille de grunnleggende spørsmål: Det allmenndannelse står om, er å *skape* kunnskap. Hun foreslår et bredt innføringsseminar kombinert med forelesninger viet følgende spørsmål: Hvordan definerer vi det vi kaller kunnskap? Hvordan har definisjonen av kunnskap endret seg over tid og på tvers av sivilisasjoner? Hvordan vurderer vi – måler og evaluerer – kunnskap? Hvordan bevarer vi og formidler kunnskap? Hvordan er kunnskap “produsert”? Hva er erkjennelsens grenser (det epistemologiske problem)? I hvilken grad gir det mening å si – hvis vi kan si det – at all kunnskap er en sosial konstruksjon, inkl. naturvitenskapelig erkjennelse, heller enn en verifiserbar og objektiv enhet? På hvilke måter er det rimelig å si at dagens kunnskapsdefinisjoner er blitt påvirket av den teknisk-naturvitenskapelige revolusjon? Hvordan har vår forståelse endret seg i lys av nye paradigmer knyttet til språk, representasjon og vårt syn på det menneskelige sinn og selvet? Kan vi etterspore endringer i kunnskapsproduksjon ut fra intellektuelle svingninger, f.eks. i synet på språk, retorikk, historie og kultur?

Buckler foreslår å slå ressursene fra psykologi, antropologi, biologi, sammenliknende litteratur, vitenskapshistorie og sosiologi sammen for å lage ett samlende innføringsemne under den nye studiestrukturplanen: “Creating Knowledge”. Et slikt kurs kunne basere seg på Karl Mannheims kunnskapssosiologi – kunnskapens sosiale røtter og forholdet til intellektuelle, makt og klasser. Det kunne teste ut Foucaults tese om at disipliner er gigantiske kontrollsystemer basert på kamp om hegemoni, og dette kunne gjøres ved å studere moderne universiteter og de prosesser som ligger forut for anerkjennelse av enkelte disipliner som mer toneangivende enn andre. Et slikt emne kunne studere kampen om nye kunnskapsområder, paradigmeskifter i vitenskapens historie og lage et kart over moderne kunnskapsfelter, deres særpreg, deres grenser og tilnæringsmåter, inklusive de metaforer, metoder, modeller og fortellermåter som regjerer i ulike menneskelige erkjennelsesområder. Og ikke minst reflektere over universitetet

¹⁷ Op.cit. s. 10

selv som en metafor for kunnskap eller en kunnskapsmodell.

På samme måte vil Buckler at Harvard bevisst skal gå inn for å bygge bro over kløften mellom humanistiske fag og realfag. Kan et fellesspråk finnes, f.eks. ved å studere fortellermåter i begge leirer? Slik kan man plassere fagene i et kunnskapskosmos, historisk og aktuelt, en prosess som subdisipliner som vitenskapsfilosofi og vitenskapshistorie kan bidra til.

* *Jorge I. Dominguez*, statsviter, mener målet for et liberal arts-program er “discernment”, evnen til å skille, nyansere, differensiere, og å utvise dømmekraft. Viktig fordi verden blir mer og mer knyttet sammen, mer og mer subtil, om man vil, og uoversiktlig. (Den tyske filosofen Jürgen Habermas taler om “den nye ugjennomsiktbarheten”). Dominguez siterer Alfred North Whitehead, som underviste på Harvard til 1937: det man skal undervise i, skal man undervise tett og nært (“thoroughly”). Studenter vil glemme detaljer; det sentrale er å undervise i generelle ideer og teknikker slik at det som sitter igjen, er evnen til “gjennom en ubevisst prosess å anvende prinsipper på umiddelbare tilstander”. I tillegg til differensieringsevne setter Dominguez opp skaperkraft, kreativitet, og evne til kommunikasjon som de fremste formål ved et liberal arts-program.

* *James Engell*, professor i engelsk og sammenliknende litteratur, mener universiteter ikke må vike tilbake for å drøfte hvilke formål kunnskap skal ha eller hva vi mennesker bør etterstrebe av verdier og mål. Også han ser sammenlikninger av kunnskapsfelter som sentralt og siterer Alexander von Humboldt, som uttrykte sin interesse for alt livs indre sammenheng, også menneskenes liv og andre former for liv i naturen. I en verden der menneskene for første gang i historien er i stand til å utrydde alt liv, gjennom atomvåpen, kjemiske våpen, kriger, forurensning og klimaødeleggelser, er en slik enhetlig oppfatning av livet på jorden en nobel oppgave for universitetene å fremme. Kardinal Newmanns klassiske bok *The Idea of a University* (1853) sier ikke at det høyeste mål i et universitet er å samle kunnskap for kunnskapens egen skyld. Det er snarere å anvende kunnskap på en etisk tilfredsstillende måte, å se kunnskap i relasjon til dygd og atferd.

* Professor i øst-asiatiske språk og sivilisasjoner, *Peter K. Bol*, regner opp de fremste tilnærmingene til allmenndannelsesstrukturer på universiteter:

De skal enten gi studentene det “alle utdannede mennesker” trenger å vite, eller burde vite, ikke minst det sokratiske “docta ignorantia”: vissheten om at vi ikke vet og den ydmykhet som følger av det. Andre sier det dreier seg om typer *dyktighet*, i å skrive, tenke kreativt og kritisk, søke informasjon, kvantitativ tenkning, logisk argumentasjon, klar presentasjonsevne, nærlesning. Andre igjen sier at liberal arts dreier seg om innføring i de store tradisjoner i sivilisasjonen, litteratur, filosofi, historien, kunsten, vitenskapenes historie. Atter andre framhever “ways of knowing”, metodene, slik at læringsprosessene blir selvdrevne. Sist, men ikke minst er det et hovedsynspunkt at liberal arts-tradisjonen må dyrke fram intellektuell nysgjerrighet og på den måten hjelpe til så studentene opplever en genuin glede ved læring og vitenskap som holder livet ut.

* Økonomiprofessor *Edward L. Glaser* mener disiplinene og profesjonene nærmer seg hverandre, konvergerer. Avstanden mellom biologer, kjemikere og fysikere er mindre i dag enn for 50 år siden, og økonomer, statsvitere, psykologer og sosiologer arbeider nærmere hverandre metodisk og med hensyn til tema i dag enn før. Fellesnevneren er kvantitative målinger av fenomener. Det i sin tur innebærer for Glaser at det å forme hypoteser, tenke kvantitativt vitenskapelig, må bli fellesnevneren for universitetene framover, også i humanistiske fag. Poenget må være å utfordre overlevert kunnskap gjennom bevisst hypoteseutprøving, i forsøk på å punktere konvensjoner. Det fordrer kjennskap til logikk, noe som igjen innebærer trening i matematikk og filosofi, logikkens grunnvitenskaper. Å orientere innføringseminene rundt de sentrale hypoteser i et fag, for så å utfordre dem – det er det et godt college skal bidra til. Å oppdra studentene til prosjektarbeid i en slik sammenheng, er en god metode for læring av kritisk sans.

* *Peter J. Gomes*, professor i kristen etikk, tar opp et helt glemt felt i debatten om høyere utdanning (ikke minst i Norge): dens karakterformende evne. Det er ikke nok å resonnerer omkring etiske spørsmål på en antiseptisk måte, skriver Gomes. Universiteter må tørre å ta de moralske grunnspørsmål opp til eksistensiell belysning: Hvorfor være god? Hva innebærer det å være god? Hva er godt? Det ondes problem i verden. Slike spørsmål må betraktes som uomgjengelig nødvendige for enhver college-erfaring og må drøftes på tvers av de enkelte universitetsinstitutters horisont, mener Gomes.

12 * Statsviteren *Jennifer L. Hochschild* tar til orde for en bredere kontakt mellom studier og “policy-analysis”, offentlig politikk, og minner om at de beste innsikter oppstår i møte med “motvillige” (“recalcitrant”) fakta. Ønsker om relevans kan innebære glatte utforbakker, men bør ikke unngås prinsipielt, og hun tar til orde for praksisplasser i utlandet for Harvard-studenter som vil studere f.eks. AIDS, offentlig budsjettpolitikk, klimaspørsmål o.l. Slike “task forces” kan integreres i et liberal arts-opplegg (og dette er også gjort).

* Professor i “The Civilization of France”, *Stanley Hoffmann*, mener planleggingen av kunnskaps-tilegnelse innenfor en liberal arts-tradisjon faller naturlig i to deler: en del viet *essensiell kunnskap*, der historien om menneskelige samfunn må ha en sentral plass og der avprovinsialisering er nøkkelordet: Harvard-studenter må ut for å overvinne amerikansk innvortethet. Den andre delen er best beskrevet med det weberianske uttrykket *Verstehen*: sensitiv, innfølede forståelse som også innebærer forståelse av betydningen av fenomener og hendelser, ikke bare deres årsak. Her kan litteratur, filosofi, filmer, kunst og historie spille sentrale roller. Mønstre av brudd og kontinuitet må etterspores systematisk, og historiens uavsluttethet og kapasitet til å overraske (eks. kommunismens fall) aldri glemmes.

Konklusjonen er å finne fram til former for moralske og estetiske vurderinger som unngår de to fallgruvene moralsk relativisme, som ikke skjelner mellom godt og ondt, heslig og vakkert, men kaster alle i samme kurv, og moralsk absolutisme, som underkaster verden ens egne standarder uten sans for kontekst og lett leder til gold dømmesyke. Mellomveien er å komme med dommer som er basert på *rettferd* (“fairness”) og som er åpne for å bli utfordret. De som har studert ideologier, ser dette behovet klart, sier Hoffmann. Vi må unngå de bombesikre konklusjoner, de pretensiøse generaliseringer og de autistiske ekstrapoleringer, sier han.

La dette være en konklusjon på denne introduksjon, som kan utpensles ytterligere. Samtidig må vi legge oss humilt på minne Oscar Wildes ord: “What is worth learning cannot be taught”.

Examen philosophicum

Dannelsesutvalgets innledning til Gunnar Skirbekks artikkel

For å stimulere til debatt om examen philosophicum, inviterte Dannelsesutvalget prof. em. *Gunnar Skirbekk* til å formulere sine tanker omkring dette temaet. Disse tankene er inkludert i dette kapitlet av Dannelsesutvalgets sluttokument.

En i all hovedsak identisk utgave av denne teksten ble publisert som artikkel i *Nytt Norsk Tidsskrift* 1/2009, s. 40–46, under tittelen “Ex. phil. – eit reformforslag”. Dannelsesutvalget trykker her teksten med tillatelse fra *Nytt Norsk Tidsskrift*.

Kapitlet uttrykker Skirbekks synspunkter. Dannelsesutvalget deler hans analyse i all hovedsak hva angår funksjon, betydning og viktighet av et godt fungerende ex. phil. Utvalget tar ikke stilling til hans forslag om mulig økt omfang av ex. phil. eller sammenslåing med ex. fac.

I diskusjoner om ex. phil. er det særlig viktig å skille det vesentlige fra det uvesentlige. Det er kontinuerlig behov for å diskutere innhold i ex. phil., hvordan ex. phil. oppleves av studentene, og dets hensikt. Samtidig ønsker Dannelsesutvalget å stadfeste at ex. phil. er et særdeles viktig dannelseselement i våre utdanninger. Utvikling av dannelsesvidt forstått som tilegnelse av kulturgoder, er noe som mennesker til alle tider må arbeide for. Den vitenskapelige kunnskapsproduksjon er kanskje vår tids mest dominerende kulturgode. Derfor er det helt nødvendig at både universiteter og høyskoler prioriterer arbeidet med kritisk fordypelse i denne tradisjonen, ved å bruke tid på filosofiens historie og en allmenn orientering om etikk og vitenskaps-teori.

Selv et ex. phil. som ikke er ideelt, er langt å foretrekke framfor utdanningforløp der ex. phil. eller tilsvarende er utelatt. For Dannelsesutvalget er dette et viktig poeng, siden det alltid har blitt fremmet motargumenter mot ex. phil. fra perspektiver som står langt unna vårt dannelsesperspektiv.

Når dette er sagt, vil vi samtidig påpeke behovet for en nasjonal debatt om innhold i ex. phil. Her er det et vesentlig poeng at forskjellene er store mellom norske læresteder. Noen læresteder er i ferd med å innføre ex. phil. (bl.a. Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Bodø). Ved andre læresteder har ex. phil. gjennomgått betydelige endringer de siste ti åra, og disse endringene har trolig ført til større mangfold. Ved Universitetet i Oslo legges det nå større vekt på originaltekster. Ved Universitetet i Bergen innførte man den såkalte seminarmodellen og nye pensar for få år siden, der filosofihistorie, logikk og vitenskapsfilosofi i større eller mindre grad ble videreført i de ulike fakultetsmodellene.

Utformingen av innholdet i ex. phil. er i varierende grad gjennomføringsenhetenes ansvar: For eksempel, ved Universitetet i Oslo vedtas pensar i et overordnet organ, mens dette skjer på nivå av faglig grunnenhet ved Universitetet i Bergen. De faglige miljøene spiller med rette den viktigste rollen i dette arbeidet. Samtidig er ex. phil. for viktig til at innhold ikke debatteres bredere. Dette er ikke minst viktig for å sikre oppleggenes legitimitet ved lærestedene. I denne sammenheng vil Dannelsesutvalget framheve behovet for at ex. phil. skal ha en innførende funksjon: Det skal introdusere studentene for en akademisk kultur, for vitenskapelig rasjonalitet og tenkemåte, og for et refleksjonsperspektiv. I likhet med Skirbekk vil vi derfor framheve betydningen av å formidle lange linjer av kontinuitet og brudd i vitenskap og filosofi.

Endelig deler Dannelsesutvalget Skirbekks bekymring for reduksjonen i omfanget av ex. phil. For ikke mange år siden var ex. phil. normalt 15 studiepoeng (5 vekttall); mange vil huske varianter med 10 vekttall. De store norske universitetene opererer i dag med ex. phil. på 10 studiepoeng, mens f.eks. Høgskolen i Bodø vurderer en variant på 5 studiepoeng. Om ikke selve ex. phil.-kursene skal utvides, er det i alle fall svært viktig å merke seg at det som for mange er det eneste obligatoriske, dedikerte dannelseselement i utdanningsprogrammet, er blitt så sterkt nedkortet. I enkelte utdanningsprogrammer er dette kompensert ved innføring av ex. fac., men dette gjelder på ingen måte alle programmer og studenter. Tvert imot er det en realitet at enkelte programmer kun innfører ex. fac. i navnet – for eksempel ved å la det defineres som et innføringskurs i matematikk e.l. Disse forholdene bør ses samlet. Dannelsesutvalget anbefaler at de enkelte lærestedene tar en samlet, kritisk gjennomgang av hva som fins av dedikerte, reelle dannelseselementer i bachelorprogrammene.

Ex. phil.¹⁸

Gunnar Skirbekk

- 14 Examen philosophicum har ein lang tradisjon i norsk universitetsliv, frå etableringa av Det Kongelige Frederiks og fram til i dag. Ordninga har overlevd mange reformer, og framstår i dag som obligatorisk opplegg, særleg ved dei tradisjonelle universiteta, og som valfritt innslag ved mange høgskular.
- Det at ordninga har vist seg å vere så levedyktig, og så omstillingsdyktig, heng truleg saman med at ex. phil. alltid har vori gjenstand for kritisk drøfting, samtidig som ordninga har hatt ei fast institusjonell og personalmessig forankring ved dei ulike institutt for filosofi. (Då det i si tid vart gjort vedtak på sentralt hald om etablering av “allmennfag” ved distriktshøgskulane, vart det ikkje oppretta institusjonar og tilsett personar med dette som arbeidsoppgåve – ordninga skulle integrerast i pågåande undervisning – og etter kort tid hadde i realiteten heile ordninga forvitra.)
- Gjennom mange år var det ein klar styrke for ex. phil. at fleirtalet av studentane slutta opp om ordninga, som obligatorisk opplegg. Og det var statistisk belegg for at oppslutninga auka utover i kurset.
- Men då universiteta for alvor vart masseinstitusjonar, kom ex. phil. under sterkt press: Strykeprosenten vart høg. Då ein samtidig bestemte at ein stor del av finansieringa skulle følgje studenten, auka presset. På toppen av dette kom vedtaket om ei generell nedkutting av studietida til lågare grad. Ex. phil. overlevde, men vart redusert til eit tredjedels semester. Ein supplerande tredjedel vart avsett til fagrelaterte innføringskurs, under namnet ex. fac. Som mottiltak vart det samtidig gjennomført pedagogiske endringar der det m.a. vart lagt større vekt på oppfølging og eigenaktivitet i grupper. Men særleg på grunn av det breie rekrutteringsgrunnlaget og dei korte tidsrammene har ex. phil. etter kvart nærma seg ei smertegrense.
- Derfor er spørsmålet om ex. phil. stadig presserande: Kva er poenget? Og korleis bør opplegget vere? Tradisjonelt har det inngått tre element i svaret, som forsvar for eit obligatorisk examen philosophicum: ex. phil. skal *førebu for eit studium* med forskingsbasert undervisning, ex. phil. skal gje opplæring i *kritisk tenking og sakleg diskusjon*, og ex. phil. skal gje ei *åndshistorisk danning*. Desse tre målsetjingane blir vektlagt noko ulikt i ulike samanhengar og av ulike personar, men dei har alltid inngått i drøftingane omkring ex. phil. Her kan vi samanfatte desse tre poenga med å framheve at ex. phil. skal vere *dannande*: Ex. phil.

skal fostre ei filosofisk danning som er verdifull for den enkelte student *som studerande, som samfunnsborgar, og som menneske*.

Målsetjinga er ikkje å gje ei opplæring i faget filosofi med tanke på å gjere studentane til fagfilosofar. Målsetjinga er å formidle innsikter og utvikle evner som er verdifulle for alle studentar, under studiet og etter studiet, anten det er som forskar, yrkesutøvar eller samfunnsborgar i eit moderne, vitskapsbasert samfunn.

I dag er det slik at det pedagogiske opplegget varierer noko frå institusjon til institusjon. Men ex. phil. har gjennomgåande som målsetjing å formidle ei filosofisk danning, med oppøving i kritisk tenking, på eit filosofihistorisk grunnlag.

Her skal vi ikkje gå inn på dei ulike variantane, men skissere eit svar på spørsmålet om kva ex. phil. kan og bør vere i dagens situasjon: Kva er poenget? Kva bør emnet vere? Og korleis bør det gjerast?

Innleiingsvis kan vi seie det slik: Dei som går til filosofien av personleg, eksistensiell interesse, har ein eigen agenda som ikkje utan vidare kan (eller bør) møtast med allmenne undervisningsopplegg, med pensa og prøver. Dei som går til filosofien for å bli fagfilosofar, innanfor eit eller anna spesialfelt, vil ha sine spesielle behov som heller ikkje kan møtast med eit obligatorisk opplegg i filosofisk allmenndanning av det slaget det her er tale om. Den målgruppa vi har for auget, er studentar ved høgare utdanningsinstitusjonar i moderne samfunn, ferske studentar med eit behov for ei grunnleggjande filosofisk allmenndanning, tilpassa deira situasjon.

To forhold ved moderne samfunn bør framhevast i denne samanhengen:

- (1) Studentar ved akademiske institusjonar møter moderne forskning i form av eit *mangfald* av fag og disiplinær. Moderne vitskap, som på eit universitet, opptrer som eit differensiert mangfald. Det å kunne forhalde seg til dette mangfaldet av fag og disiplinær er derfor ei viktig utfordring for unge studentar. Ei grunnleggjande *vitskapsfilosofisk* skoloring er derfor ønskjeleg, for alle studentar.
- (2) Dessutan, dagens unge lever i moderne, kunnskapsbaserte samfunn som samtidig er prega av *ulike kulturar, religionar og livssyn*. Ei grunnleggjande skoloring i *filosofiske og idéhistoriske føresetnader* for ulike grunnsyn er derfor ønskjeleg, for alle studentar.

¹⁸ Ei i all hovudsak identisk utgåve av denne teksten blei publisert som artikkel i *Nytt Norsk Tidsskrift* 1/2009, s. 40–46, under tittelen “Ex. phil. – eit reformforslag”.

Denne situasjonen, med både fagmangfald og kultur mangfald, reiser ei rekkje filosofisk relaterte spørsmål:

(1) Kunnskap er av mangt slag, dels personleg og erfaringsbasert, og dels forskingsbasert og med krav om allmenn gyldigheit. Når vi omtalar moderne samfunn som kunnskapssamfunn, er det primært kunnskap basert på vitenskapleg forskning vi har i tankane:

I moderne samfunn er *vitenskapleg forskning* eit avgjerande grunnlag for mange viktige kunnskapsformer, frå ulike former for teknologisk *know-how* til kunnskap om samfunnsorganisering og historiske hendingar. Samtidig opptre vitenskapleg forskning som eit *mangfald*; vitenskapen opptre i form av ulike vitenskapar. Vitenskapleg forskning er differensierte i ulike disiplinær og underdisiplinær, som kvar og ein "siktar" kunnskapen ut frå sine omgrep og metodar. Kort sagt, vitenskapane er *perspektivistiske*. Derfor er det viktig å skilje mellom modell og realitet – og det gjeld ikkje berre for naturvitenskaplege fag, men også for fag som statsvitenskap og økonomi, eller historie og litteraturvitenskap. Og derfor er det fare for at visse vitenskapar kan få ein altfor dominerande posisjon, til fortrengsel for andre vitenskapar som kan gje alternative innsikter i dei sakene det gjeld. For å tileigne seg vitenskapbasert kunnskap krevst det derfor ei evne til å reflektere over kva dei ulike disiplinane kan yte og ikkje kan yte, i forhold til kvarandre og i forhold til erfaringane frå dagleglivet.

Vidare er vitenskaplege resultat prinsipielt feilbarlege, slik at vi må ta innover oss at dei ulike former for perspektivistisk kunnskap dessutan er *usikre*.

Vi bør leggje til at vitenskapleg kunnskap likevel kan vere *meir eller mindre* velgrunna, og dermed meir eller mindre sikker. Såleis har vi diskusjonane om kva som vitenskapleg sett er *god og dårleg forskning*, og i forlenging av dette: om grensene for kva som kan reknast som vitenskap. Kritiske diskusjonar av dette slaget er viktige også fordi forskning kan påverkast av eksterne interesser og krefter, eventuelt bak ryggen på forskarane sjølve. Fagkritikk er derfor viktig. Målet er *kvalitativt god forskning*, på vitenskaplege premisser. Vitenskapleg forskning er i sin natur noko *normativt*.

Alt i alt tyder dette at vitenskapleg forskning i moderne samfunn framstår som perspektivistisk og feilbarleg, men likevel som forpliktande overfor gode grunnar og god forskning – kort sagt, vitenskapleg forskning bør korkje omfattast som einvis dogmatikk eller allmenn relativisme, men som sjølvkritisk og prøvande kunnskapstileigning (som "organisert

skeptisisme", jf Robert Merton).

Dette er poeng med klar adresse til eit opplegg som tar sikte på å gje unge studentar ei førebunde danning. Og dette er poeng som reiser spørsmål om korvidt den noverande oppdelinga i ex. phil. og ex. fac. er gunstig, ettersom det vi har sagt, har klare implikasjonar både for ex. phil. og ex. fac.

(2) Det moderne samfunn, med vitenskapbasert kunnskapsutvikling og teknologi, har gitt opphav til mange politiske og moralske utfordringar. Til dei meir spektakulære høyrer utfordringar av økologisk art. Men det er her tale om ei rekkje med praktiske utfordringar. Dermed er vi inne i *normative problemstillingar* som på avgjerande vis er filosofiske, både med tanke på begrepsavklaring og normativ grunngeving.

I moderne samfunn møter vi dessutan eit mangfald av kulturelle og religiøse overtydingar og tradisjonar. Somme av desse kan komme i konflikt med institusjonelle, kulturelle og vitenskaplege føresetnader for moderne samfunn, utlagt på følgjande vis:

- (i) I moderne, vitenskapbaserte samfunn må vi anerkjenne vitenskapleg kunnskap, på ein kritisk måte, i samsvar med at vitenskap er "organisert skeptisisme", og vi må tileigne oss ei diskursiv og refleksiv haldning, slik at vi er opne for å respektere og søkje det betre argument og for å anerkjenne dei andre som (potensielt) myndige personar.
- (ii) I moderne, pluralistiske samfunn må ein ta innover seg at eins eiga tru er éi mellom mange, og at ein ikkje i vitenskapleg forstand kan "vite" at ein sjølv har rett. Vi må slik tileigne oss ein refleksiv identitet.
- (iii) I moderne samfunn må vi erkjenne at gyldige rettslege grunnar, ved lovgjeving og dom, i prinsippet må vere forståelege for alle, uavhengig av tru og livssyn. Utslagsgjevande politiske grunnar må i denne forstand vere religions- og livssynsnøytrale. Dermed må vi godta eit institusjonelt skilje mellom religion og rettsvesen.

Spenningane og debattane omkring desse føresetnadene har ikkje blitt mindre aktuelle i vår tid. Dannelsingsgrunnlaget for unge studentar må derfor omfatte ei innføring i diskusjonane om kva som kan seiast å karakterisere eit moderne samfunn. Her inngår vitenskapsfilosofi, men også moralfilosofi og politisk filosofi, forutan vestleg filosofihistorie, som på mange måtar utgjer ryggraden i desse diskusjonane.

16 Dermed har vi spørsmålet om korvidt vestleg filosofi og vitenskap, og tilhøyrande institusjonelle differensieringar (t.d. mellom religion og rettsvesen) er “berre vestlege”, og dermed ikkje allmenngyldige. Dette er *normative* problemstillingar som ikkje kan besvarast empirisk (heller ikkje ved empirisk orientert religionsvitenskap) og ikkje ved forkynnande teologi, men berre i samspelet mellom filosofisk refleksjon og offentleg og opplyst drøfting blant personar som i tilstrekkeleg grad er myndige og kulturelt moderne.

Skulle det ikkje finnast kontekstoverskridande normer og fornuft, ville vi uunngåeleg befinne oss i ein situasjon prega av (det Max Weber kalla) “kampen mellom gudar”.

Dette er påtrengande problemstillingar, og det er problemstillingar der vi ikkje kjem unna filosofisk problembehandling når det gjeld begrepsavklaring, føresetnadsanalyse og spørsmål om normativ grunngeving. I så måte har vi også her eit positivt svar på spørsmålet om poenget med ei allmenn filosofisk utdanning for unge studentar i moderne samfunn, prega både av vitenskapleg tenking og kulturelle motsetningar.

Mangfaldet av ulike tradisjonar og religionar aktualiserer såleis spørsmålet om kva som er allmenngyldig og gangbart i moderne, institusjonelt differensierte og vitkapsbaserte samfunn, der vitkapsleg fornuft på same tid opptre som forpliktande og som “organisert skeptisisme”. Dermed får vi spørsmålet om behovet for kulturell modernisering og for religionskritikk (i Kants forstand av kritisk lutring, ikkje som negativ avvising), ikkje berre overfor “dei andre”, men også for “oss”. Nettopp derfor høyrer desse problemstillingane og drøftingane heime i eit oppdatert ex. phil.-opplegg, med den målsetjing å vere dannande for alle ferske studentar ved høgare undervisningsinstitusjonar.

Vi samlar trådane, med tanke på korleis eit oppdatert opplegg for ex. phil. bør sjå ut: Vi tok utgangspunkt i felles, grunnleggjande orienteringsbehov for yngre menneske i moderne samfunn, samfunn som er vitkapsbaserte og pluralistiske. Med dette utgangspunktet peika vi på behovet for *vitkapsfilosofi* og for *normativ, filosofisk drøfting*, der *moralfilosofi* og *politisk filosofi* inngår, forutan *filosofihistorisk belysning* av ulike grunnoppfatningar av det som karakteriserer *moderniseringsprosessane* – dette som bidrag til ei *allmenn, filosofisk danning* av unge studentar. Men dette er vanskelege saker. Derfor er det nødvendig å seie meir om korleis slike problem skal kunne inngå i eit allment opplegg til ex. phil.

Innanfor filosofien rår det jo ulike syn på mange av desse spørsmåla, for eksempel på korleis kunnskap, moral og religion kan og bør oppfattast, og på korleis vi best skal forstå kva mennesket og samfunnet er og bør vere. Innanfor kunnskaps-teorien har vi, for eksempel, ikkje berre sofistane versus Sokrates/Platon og Aristoteles, men også diskusjonane mellom rasjonalistar, empiristar og tilhengjarar av Kant, pluss pragmatiske oppfatningar av forskjellige slag, osb. Og tilsvarande for moral-filosofi, etc. Dette inneber at det er nødvendig å kjenne til *eit visst repertoar av posisjonar og argumentasjonsformer* dersom ein vil arbeide filosofisk. Kort sagt, filosofisk fordjuping i éin tenkjemåte krev kjennskap til alternative tenkjemåtar (om “det same”). Filosofi og filosofiens historie står i eit indre forhold til kvarandre. I praksis betyr dette at vi ikkje kjem unna ei viss innføring i filosofiens historie. Derfor bør eit ex. phil.-opplegg ha *eit filosofihistorisk tilsnitt*.

Men filosofihistorie kan vere så mangt. Det det her er behov for, er *ei argumentativ og aktualiserande filosofihistorie*, med fokus på viktige *diskusjonssamanhengar* (slik som dei vi nyss nemnde). Dette skjer best ved ei lærebok i filosofihistorie som er skriven etter ein slik lest.

I ei slik diskusjonsorientert filosofihistorie er det naturleg å fokusere på *spørsmålsstillingane*, og dermed også på *bakgrunnen og føresetnadene* for desse problemstillingane, og ikkje gå direkte på *svara*. Mellom spørsmål og svar har vi *argument* av ulike slag. Og endeleg har vi *implikasjonane* av det heile. I ei diskursorientert framstilling vil alle fire element inngå og gjensidig kaste lys over kvarandre: *spørsmål, argument, svar og implikasjon*. Isolert sett kan svaret av og til vere det minst interessante! (Som kjent, dersom Thales har sagt at “alt er vatn”, så er dette isolert sett eit nokså meningslaust “svar”; men det er både meningsfullt og spennande dersom vi ser det i lys av det som kan vori underliggjande problemstillingar og argument, og framfor alt med tanke på implikasjonane.)

Kva så med *tekstutval frå originallitteraturen*? Det bør med, for å la dei omtalte filosofane sjølv få komme til orde, med sin stil og sin “temperatur” (ånd) – men ved eit utval, og eit omfang, som alle unge studentar kan ha eit rimeleg utbyte av.

Her rører vi ved spørsmålet om kor filosofien egentleg “er å finne” (filosofiens *topos* / “stad”): Er filosofien egentleg å finne i ein kort, klassisk tekst? Eller i eit klassisk verk? Eller i ein heil forfattarskap? Eller finst filosofien eigenleg i ulike diskusjonssamanhengar, slik som dei mellom sofistane og Sokrates, eller mellom empiristar og

rasjonalistar? Og bør i så fall desse diskusjons-samanhengane bli sett i lys av viktige historiske konstellasjonar (slik som demokratiet i Athen, eller dei forutgåande motsetningane mellom ulike naturfilosofiske teoriar; eller etableringa av den klassiske mekanikk i renessansen)? Dersom vi svarar bekreftande på dei siste spørsmåla, betyr det at vi bør ha ei filosofihistorisk framstilling der *diskusjonssamanhengane*, og *deira åndshistoriske situering*, får komme til orde.

Ei diskusjonsorientert filosofihistorie vil såleis kunne gje ei argumentativ og aktualiserande framstilling på ein måte som kan vere meir *allmenn-dannande* enn eit einseitig fokus på få utvalde filosofar og deira tanke-system, eller eit einseitig fokus på omfattande og vanskelege originaltekstar, eller eit einseitig fokus på studentorienterte diskusjonar ut frå aktuelle problemstillingar (utan forutgåande opplæring i korleis større ånder har tenkt om den slags problem). Kort sagt, her er det tre “fallgruver” som vi bør unngå: **(i)** Idéhistoriske opplegg av det omfattande og overflatiske slaget, som gir inntrykk av å femne om “alt”. Det bør vi unngå simpelthen fordi det er illusorisk. **(ii)** Studentbaserte opplegg som gir inntrykk av at studentane kan utvikle all relevant, filosofisk innsikt ved eigenaktivitet, utan opplæring i det andre har tenkt. Også dette bør vi unngå, fordi det er illusorisk. **(iii)** Fokuserte, faglege opplegg på ein eller eit lite fåtal med filosofar eller filosofiske originalverk. Dette er opplegg for utdanning av fagfilosofar, og derfor bør vi unngå slike opplegg til ex. phil., der målsetjinga er filosofisk danning av alle studentar.

Vidare kan vi spørje, for å følgje opp spørsmålet om kor filosofien “er å finne”: Finst filosofien primært i *skrift eller tale*? Eller både-og? (Jf. Platons 7. brev, der den store skribent uttalar seg skeptisk om det skrivne ord, og jf. Descartes, som meinte at han ikkje hadde lært stort av å studere skriftene åt tidlegare filosofar.) Det kan her argumenterast for at filosofi er ein *praksis*, der samtalen – dialogen menneske og menneske imellom – står sentralt. Og dette poenget har implikasjonar for spørsmålet om korleis det pedagogiske opplegget bør vere:

Det bør såleis vere grunn til å tale om ei “pedagogisk pakke”. I ei slik pakke bør det inngå at studentane sjølve er aktivt med i diskusjon med utgangspunkt i viktige problemstillingar (av filosofisk, vitkapsfilosofisk, moralfilosofisk eller modernitetsteoretisk art) som dei sjølve opplever som interessante. Men dette grepet, med diskusjon under rettleiing, bør supplerast med skrivetrening

under rettleiing. Og det må supplerast med lesing av ei høveleg filosofihistorie og av utvalde originaltekstar, og av førelesingar som maktar å strukturere og inspirere.

Ei slik pedagogiske pakke kan m.a. sikre mot faren for ei eindimensjonal læring, slik det blir dersom ein diskuterer ut frå eigne preferansar utan å komme utover eigne føresetnader, eller dersom ein blir “frelst” på ein eller annan klassikar (anten det er Lenin, Platon eller Foucault). Sjølvkritisk refleksjon er filosofisk nødvendig, og derfor bør ein kjenne til eit visst repertoar av diskusjonssamanhengar med relevans for dei spørsmål ein er interessert i. Til dette trengst det m.a. perspektiverande og motiverande førelesingar (“det levande ord”) så vel som aktualiserande og argumentative filosofihistoriske framstillingar i skriftleg form. Dessutan vil ei viss innføring i filosofihistorie vere ei avgjerande motvekt mot einseitig opplæring.

Det bør tilføyast at ex. phil. ikkje berre skal hjelpe studenten under studiet, men også vere ein ressurs og eit dannelsingsgrunnlag som ein kan ha nytte og glede av seinare i livet – både som yrkesutøvar, samfunnsborgar og enkeltindivid. I den samanhengen representerer ei “filosofisk filosofihistorie” ein viktig ressurs – ikkje ved at studenten gjennom ei slik framstilling lærer “alt”, men ved at ei slik lærebok gir ei grunnleggjande orientering som gjer ein i stand til å søkje vidare på eiga hand og til å sonde mellom det som er vesentleg og uvesentleg.

For å konkludere: I vår samheng, der vi tar sikte på ei allmenn, filosofisk utdanning for unge menneske i eit moderne samfunn, er det grunn til å framheve verdien av å ha fokus på eit visst repertoar av historisk situerte diskusjonssamanhengar, det vil seie eit filosofihistorisk grep, både i skrift og tale – supplert med originallitteratur i utval. Samtidig er det grunn til å framheve verdien av ei pedagogisk pakke med fleire element: studentane bør kunne lese, og skrive, og tale, og lytte – alt dette, som ein pågåande læringsprosess. (Tenk på situasjonar der folk stort sett berre gjer det eine av desse fire tinga. Berre les, utan å skrive, tale eller lytte; eller berre skriv, utan å lese, tale eller lytte; eller berre talar, utan å lese, skrive eller lytte; eller berre lyttar, utan å lese, skrive eller tale! I sanning, eit intellektuelt skrekkabinett – og endå kan vel dei fleste av oss dra kjensel på slike tendensar, frå det verkelege liv.)

I tillegg til ei filosofihistorisk framstilling og eit kresent utval originallitteratur bør det i eit slikt

- 18 opplegg (der spørsmålet om kva som karakteriserer moderne samfunn også inngår) dessutan vere oppdaterte (gjensidig integrerte) opplegg i vitenskapsfilosofi og i moralfilosofi og politisk filosofi.

Det siste punktet stiller *spesielle krav til lærarane*: Det krevst meir enn allmenn filosofisk kompetanse. Det krevst ein viss grad av “dobbeltkompetanse”, om det som skjer i dei aktuelle vitenskapane og om det som skjer i samfunnet.

Ein måte å møte denne utfordringa på, kan vere eit opplegg med fellesundervisning, der det er med både ein fagfilosof (med relevant kompetanse også i andre felt) og ein annan fagperson med supplerande kompetanse frå eit anna fag (også med ein viss filosofisk kompetanse). Dette er arbeidsintensiv undervisning. Men slike opplegg vil vere svært gunstige overfor studentane, også for å synleggjere kva *tverrfagleg samarbeid* kan vere.

Eit avgjerande vilkår for at ex. phil. skal lykkast, er klar institusjonell forankring og gode lærarkrefter. Det krevst nok personell, men det krevst også at lærarkreftene held eit høgt nivå, både fagleg og pedagogisk. Kravet om fagleg kvalitet blir ekstra utfordrande i eit opplegg som omfattar samarbeid med andre fagpersonar, i forhold til andre fag. Derfor er det heilt avgjerande at dei institusjonane som har det faglege ansvar for ex. phil., fører ein målretta og kresen personalpolitikk.

Eit slikt samarbeidsopplegg, med ein slik fagprofil, vil då innebere at den noverande oppdelinga i ex. phil. og ex. fac. kan avskaffast, til fordel for eit integrert ex. phil. med eit omfang på 2/3 semester: Eit slikt integrert opplegg vil ta vare på dei verdifulle vitenskapsfilosofiske innslag som i dag er lagt til ex. fac., samtidig som eit slikt opplegg vil gje ein betre læringsprosess for studentane og ein betre synergieffekt mellom dei ulike fagkomponentane. Eit slikt integrert opplegg vil dessutan sikre ein større grad av kompatibilitet mellom ulike institusjonar enn det vi har i dag, med til dels sterkt spesialiserte ex. fac.-opplegg, noko som m.a. er uheldig for tverrfaglege program og for mobiliteten mellom ulike fag og fakultet.

Med tanke på å styrke den type danning vi her er ute etter, og som er sterkt tiltrengt, vil eit slikt integrert opplegg på 2/3 semester vere eit klokt tiltak. Eit slikt integrert opplegg for ex. phil. bør derfor følgjast opp med relevante, politiske vedtak på sentralt hald, ved at dette blir lagt til grunn som eit obligatorisk krav for alle studentar ved dei lærestadene som ønskjer å ha eller å få universitetsstatus.

Et skritt i retning allmenndannelse

Forslag om semesteremne i bachelorgraden

Berit Rokne og Inga Bostad

Et premiss i Dannelsesutvalgets arbeid har vært følgende: Endringer i sektoren de senere år har medført en svekking av dannelsesperspektiver og -aspekter ved utdanningene på alle nivå; bachelor, master og ph.d. Mange utdanninger har enten blitt kortere eller på annen måte mer komprimerte, i den forstand at de har et større omfang av eller sterkere fokus på spesifikt og teknisk innhold. Dette synes også ofte å ha vært fulgt av en reduksjon eller eliminering av undervisningselementer og/eller studieopplegg som har hatt til hensikt å stimulere til studentenes dannelse og allmenndannelse. Selv om både examen philosophicum og examen facultatum har tjent dette formålet (examen philosophicum behandles i eget kapittel), så mener Dannelsesutvalget at dannelsesaspekter i sterkere grad bør sees på gjennomgående i hele studieløpet fra bachelor- til master- og ph.d.-grader.

Man kan tenke seg mer eller mindre radikale endringer i innholdskomponenten i utdanningene. Et utgangspunkt er "liberal arts"-tankegangen, som beskrives på følgende måte ved Yale University:

"A liberal arts approach... regards college as a phase of exploitation, a place for new exercise of curiosity and the discovery of new interests and abilities, not the development of interests fully determined in advance... though it permits (even requires) a measure of focus, liberal arts education aims at a significant breadth of preparation, storing the mind with various knowledge and training it in various modes of inquiry rather than building strength in one form alone... and most fundamentally, liberal arts education does not aim to train a student in the particulars of a given career. Instead its goal is to develop deep skills that people can bring to bear whatever work they eventually choose".

(Yale University. Report on Yale College Education, April 2003)

Selv om det er store forskjeller mellom den amerikanske utdanningsmodellen og den norske, så er det mye å lære av modellen om en "liberal arts"-tilnærming. I en "liberal arts"-tilnærming beskrives et kjernepensum og noen grunnleggende felles mål for studentenes læring. Målene er at studentene skal trenes i å utforske og oppdage nye interessefelt, de skal gis innføring i brede og varierte kunnskaps-tradisjoner snarere enn å utrustes med spisskompetanse, og kompetansen de oppnår, skal være omsettelig i ulike typer arbeid de senere vil velge. Vi kan inspireres til å tenke gjennom hva det er studentene ved våre norske universiteter skal lære, på hvilken måte de skal lære, og hva det er som binder universitetsstudiene sammen.

I den norske tradisjonen opptas studentene til

et bachelorprogram og et faglig innhold som ikke nødvendigvis gir breddekunnskap, men mer spesifikk faglig fordypning. Dannelsesutvalget ønsker å introdusere tanken om, og inspirere til diskusjon omkring hvorvidt dannelsesperspektivet bør inngå i sterkere grad som valgemenner i bachelorutdanningen. Vi mener også at fokus på dannelsesaspektet vil kunne rettferdiggjøres etter foreliggende Nasjonale rammeverk for høyere utdanning, selv om fokus der er kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse innenfor et fagområde.

En ytterligere begrunnelse for et allmenndannende semesteremne i bachelorgraden

Overordnet begrunnelse for å introdusere et allmenndannende semesteremne finnes i mandatet for dannelsesutvalgets arbeid:

"Vi lever i et samfunn hvor vitenskapsbasert kunnskap blir stadig mer påkrevende, samtidig som smal disiplinbasert kunnskap blir stadig mindre tilstrekkelig og samfunnsutfordringene mer *komplekse* og *globale* i sin karakter. Summen av disiplinbasert spisskompetanse og spisst fokuserte eller lokaliserte tiltak synes utilstrekkelig for å håndtere disse utfordringene. Utilstrekkeligheten består både i mangelen av tverrfaglig kunnskap og forståelse og tverrsektoriell samhandling, og i den iboende uforutsigbarheten som oppstår når et stort antall fenomener samvirker på komplekst vis, over store avstander og på tvers av konvensjonelle skiller mellom 'natur' og 'kultur'."

Et allmenndannende semesteremne kan uformes på ulike vis med hensyn til struktur og innhold. Slike semesteremner kan bygge på ex. phil. og ex. fac., for eksempel ved å ta opp grunnleggende spørsmål innen ulike vitenskapelige tradisjoner. Samtidig bør de utvides i forhold til aktuelle emner og problemstillinger innen forskningen i dag. Det som bør kjennetegne emnene, er at de fokuserer på faglig overgripende spørsmål, på utfordrende forskningstema som berører faglige grenser, fagenes ulike metoder og aktuell samfunnsdebatt. Etter vår oppfatning bør alle studenter kjenne til et mangfold av kunnskapstradisjoner, ikke minst på bakgrunn av en gjennomført bachelorgrad, som i mange tilfeller (bortsett fra de rene profesjonsrettede bachelorgradene) skal ha en mer generell innretning enn mastergraden. Det er viktig at studentene tidlig får fremstilt fagenes grunnlagsproblemer og lærer seg å se disse i relasjon til aktuelle forskningsfelt. Ved å forstå flere fagtradisjoner vil eget fagområdes grenser og avgrensninger tre tydeligere fram.

20 Studentene bør lære å anvende sine kritiske ferdigheter på et aktuelt forsknings- eller samfunns-spørsmål der “noe står på spill”. De bør innføres i diskusjoner om hva som kan sies å karakterisere vitenskap til forskjell fra ikke-vitenskap, og hva som er grensene mellom ulike vitenskapsfelt og kunnskapsformer. På denne måten vil studentene øve opp sin evne til forskningsbasert, tverrfaglig diskusjon om sentrale samfunns-spørsmål og utvikle en forståelse for sammenhengen mellom kunnskap og verdier. Dermed vil studentene også utvikle kompetanse til selv å ta intellektuelt initiativ i undervisningssituasjonen og derigjennom forberedes til samfunnsdeltakelse. Et annet viktig poeng, er at denne tillæringsprosessen samtidig bidrar til å danne en arena for kollektiv refleksjon og samfunnsengasjement blant *både studenter og ansatte*. Prosessen vil kunne bringe mer liv og røre inn i dagliglivet ved universitetene, og dermed også bygge opp under den glød og iver som bør kjenne-tegne formidlingsvirksomheten ved disse viktige samfunnsinstitusjonene.

Mer konkret om utformingen av semesteremner

Vi ser for oss emner av ulikt omfang, som enten kan være obligatoriske eller valgfrie i bachelor-graden. Eventuelt vil slike emner også kunne være alternativ til examen facultatum.

For at tema som undervises skal være motiverende og gi et ønsket utbytte, er det viktig at undervisningen gis av aktive forskere innen flere vitenskapsfelt. Studentene skal møte de beste forskerne fra ulike fagtradisjoner. Her skal forskere med ulike innfallsvinkler til aktuelle tema bli utfordret av hverandre og studentene.

Eksempler på sentrale spørsmål i forskning og samfunn kan være:

- Hva er demokrati?
- Hvordan forsvare forskjeller i global helse?
- Hvorfor er dannelse viktig?
- Hvordan praktisere rettferdighet?
- Hvilken rolle spiller religion i det flerkulturelle Norge?
- Hva kjennetegner norsk identitet?
- Hva er bevissthet?
- Tenker kvinner og menn forskjellig?
- Hva kjennetegner bærekraftig utvikling i 2020?
- Hvordan vil klimaendringer påvirke forholdet mellom rike og fattige?

Alle temaene skal planlegges slik at tverrfaglige perspektiver kommer inn. Fagenes grenser og begrensninger trekkes inn og fagenes grunnlag diskuteres. Det bør stimulere til at fagforskjeller og uenigheter synes og ikke tildekkes. Mangfold i synspunkt og tilnærminger til problemstillinger må tilstrebes.

I undervisningen kan ulike informasjonskilder benyttes, slik som skjønnlitterære verk, kanoniserte tekster, vitenskapelige artikler, et bilde, en avis-artikkel eller liknende. Undervisningen kan foregå i fellesforelesninger (med profilerte/engasjerte forelesere) og i mindre grupper der studentene kan møte for eksempel ph.d.- og post doc.-kandidater, og der studentene forventes å delta aktivt. Et slikt opplegg kan gjennomføres basert på tverrfaglige grupper, eventuelt også kombineres med tverrfaglige oppsummeringsseminar.

Vi antar at emner av høy viktighet i vårt samfunn i dag også vil oppfattes som relevante og interessante av studentene. Dette er tema som studentene vil måtte forholde seg til, ikke bare som studenter, men òg som en del av samfunnet. Å vekke en slik interesse hos studentene kan fremme rekruttering til høyere utdanning, og være med på å utjevne noen av de kjønnsstereotype utdanningsvalgene studentene gjør, samt bidra til å pirre forskerinteressen tidlig i utdanningen.

Gevinsten ved et slikt opplegg vil ikke bare være for studentene, men også for de vitenskapelig ansatte, som får en unik anledning til å møte studentene tidlig i deres utdanningsløp og stimulere deres forskningsinteresse. Samtidig vil slike dannelsesemner tilrettelegge for en ny type faglig møteplasser forskerne imellom.

Vil dette gi noe nytt?

Mye av dagens undervisning har med seg dannelsesperspektiver. Men det skjer uten et eksplisitt fokus og en bevissthet omkring betydningen av dannelsen i høyere utdanning. Vi mener at et større innslag av dette perspektivet i bachelor-, master- og ph.d.-utdanningene kan forsvares og vil være viktig både for studentene selv og for videre samfunnsutvikling. Samtidig er det nødvendig med en dugnad for dannelsen. Samfunnet trenger unge mennesker som utvikler vilje og evne til et intellektuelt vidsyn.

Vi har her konsentrert oss om semesteremner i bachelorgraden. Samtidig mener vi at den type spørsmål vi her har eksemplifisert vil være like aktuelle både på master- og ph.d.-nivå, men da enda sterkere relatert til studentenes egen forskning. Det vil også være mulig å tenke seg en bachelorutdanning der hele programmet har denne innretningen. Dette ville i så fall være noe nytt. Et annet alternativ kan være et ekstra semester til bachelorgraden der dannelsesaspektet står i fokus. Vi har ikke skissert alle mulighetene. Åpenhet for ideer og kreativitet i utformingen av studietilbud vil også kunne bidra til å gi studenter som velger høyere utdanning, et løft i retning av allmenndannelse.

Dannelsens plass i profesjonsutdanninger

Anders Lindseth

I profesjonsutdanninger utdannes studentene til å arbeide med mennesker i ulike sammenhenger. Slik utdanning er en forberedelse på de oppgaver som studentene vil møte når de kommer ut i yrkeslivet og må forholde seg til de mennesker som trenger deres kompetanse og hjelp. Denne forberedelsen er teoretisk og praktisk. Men selv om forberedelsen er aldri så god, vil yrkespraksis utgjøre en utfordring som det ikke er mulig å være helt forberedt på. Dette skyldes fremfor alt at vi som mennesker ikke fullt ut kan vite hva det innebærer å ha ansvar, før vi kommer i en situasjon der vi faktisk har ansvar og får merke ansvaret på kroppen. Yrkesutøveren har et annet og mer omfattende ansvar enn studenten, selv om også praksisperiodene i løpet av studiet vil medføre praktisk ansvar. Når studenten kommer ut i yrkeslivet, er det blitt alvor, kan vi si. Da er den tidligere studenten blitt yrkesutøver og må stille opp på de utfordringer som vedkommende hele tiden møter. Å måtte stille opp på denne måten handler om mer enn å anvende teoretisk eller evidensbasert kunnskap.

For det første er det en utfordring å se *at* – og *hvordan* – en teoretisk kunnskap har relevans for praksis. Dette kan nok praksisperiodene i studiet i noen grad gjøre en forberedt på. Men hvordan praktikerer skal sette inn sine krefter i nye, konkrete situasjoner, kan hun eller han bare finne ut i praksis. Hvordan skal arbeidsoppgavene utføres? Hvordan møte de menneskene som behøver ens kompetanse? Hvordan fordele ansvaret mellom kollegaer? Å finne ut av dette betyr i stor grad å innpasse seg i en arbeidskultur. Det som her blir bestemmende for den praktiske kunnskapen, det vil si den kunnskapen som kommer til uttrykk i handling, er ofte i liten grad forskningsbasert viten – og i større grad tradisjon, vaner og uvaner, mer eller mindre tilfeldige erfaringer, samarbeidsklimaet, arbeidsmoral, yrkesetikk og – aller viktigst – en fornemmelse av eller fortrolighet med hva som kreves for å være på høyde med utfordringer og muligheter i en yrkespraksis.

Den praktiske kunnskapen er en kunnskap som yrkespraktikeren stiller opp med. Den gjør praktikeren i stand til å svare – godt eller dårlig – på de utfordringer som til enhver tid melder seg. Det betyr at denne kunnskapen må være integrert i personen. Den utgjør en kroppslig forankret “svarevne”, en evne til å forholde seg – i ord, men ofte først og fremst i handling – til de oppgaver som fordrer oppmerksomhet og innsats. Det er ikke alltid slik at denne kunnskapen er god eller riktig. Ofte er det et poeng å reflektere over den nettopp fordi den bør forbedres.

At profesjonsutøvere må utvikle praktisk kunnskap, altså en “svarevne” som gjør dem i stand til å stille opp i praktiske situasjoner der de har ansvar, betyr at de vil måtte *formes* som profesjonsutøvere. De må nødvendigvis gjennomgå *en dannelsesprosess* der de blir i stand til å fungere i praksis. Denne dannelsesprosessen får ofte for liten oppmerksomhet i profesjonsutdanninger. Hva dette skyldes, vil jeg komme tilbake til nedenfor. Med sykepleierutdanningen som eksempel vil jeg vise hvordan dannelsens utfordring overses når den praktiske kunnskapen ikke forstås som en vesentlig side ved sykepleierens faglighet, men reduseres til teknisk ferdighet og yrkesetisk regelfølgning.

I det følgende vil jeg først fremheve at dannelsen må ha en vesentlig plass i all utdanning, deretter skal jeg reflektere over hva dannelse er i et livsløpsperspektiv og vise til ulike dannelsesidealer som har vært fremhevet gjennom historien. Så vil jeg si noe om dialogen som dannelsens “sted”, og til sist fremheve dannelsens nødvendighet i profesjonsutdanninger ved å se på sykepleierutdanningen som eksempel.

Dannelsens plass innenfor all utdanning

Innenfor all utdanning er *dannelsen* en utfordring. Eleven og studenten skal ikke bare bli i stand til å reproducere kunnskaper, f.eks. i en eksamenssituasjon, men også tilegne seg et personlig, reflektert og (så langt modenheten rekker) kritisk forhold til disse kunnskapene. Slik personlig tilegnelse er dannelse. Tilegnelsen er en forming av studenten der hun eller han kommer “på plass” i forhold til kunnskapen. Det betyr at vedkommende etter hvert blir i stand til å begrunne kunnskapens gyldighet (eller ugyldighet) i situasjoner der det er relevant eller påkrevet å gjøre det, og at vedkommende kan gå inn i saklige diskusjoner der det settes spørsmålstegn ved kunnskapen. Et slikt velbegrunnet forhold til kunnskap forutsetter allmenndannelse.

Den som har kunnskapen, må samtidig være åpen for å se hvilken sammenheng den inngår i. Dermed kan det bli nødvendig å reflektere over rammene for kunnskap, slik som kunnskapssyn, vitenskapsoppfatning, sosial posisjonering, politisk tradisjon, etisk og rettslig forståelse, menneskesyn, kulturoppfatning osv. Slik allmenndannelse handler ikke om at studenten skal tilegne seg en mengde tilleggskunnskaper. Det handler om at studenten får et rom for refleksjon – og blir i stand til å nyttiggjøre seg dette refleksjonsrommet – slik at kunnskapen kan forstås i en sammenheng der også studenten har (eller er i ferd med å erobre) en integrert plass. Slik personlig, reflektert og kritisk

22 kunnskapstilegnelse forutsetter fordypelse mer enn informasjon. Gjennom fordypelse må studenten få tid og rom til å sette egen forståelse på prøve. Derfor er allmenndannelse samtidig en individuell dannelse.

Å oppnå dannelse er personlig tilfredsstillende, men også krevende, ikke minst av den grunn at manglende dannelse vil medføre en opplevelse av ikke å være på høyde med utfordringer og oppgaver vi stilles overfor. Dannelse vil måtte være en prosess der studenten, dvs. den som anstrenger seg for å oppnå kunnskap, hele tiden må ta inn over seg at oppnådd kunnskap og oppfatninger som tas for gitt, ennå ikke holder mål. Det handler om å måtte ta et oppgjør med mer eller mindre dyptgripende fordommer, med en forforståelse som trenger korleksjon, nyansering og utdypning. Dette er krevende, for studenten må holde ut ennå ikke å vite. Men det er også dypt tilfredsstillende, for studenten erobrer en stadig tryggere plass i sin verden. Her vil ikke målet være den absolutte sikkerhet og påståelighet, men en visdom som både er prinsippfast og åpen for nye spørsmål, for uventede synspunkter og stadige nyanseringer av det kjente og gitte.

Å forstå hva dannelse er, og hva dannelse forutsetter, er imidlertid ikke bare en oppgave for den enkelte, det er også en kulturell utfordring. Her vil jeg understreke at samfunnet i dets bestrebelse på å bygge opp og tilby gode utdanningsmuligheter ikke er tjent med å ta lett på den utfordring som dannelsen representerer. Som medlem av Dannelsesutvalget er jeg bekymret over en utvikling som, på ulike måter og av ulike grunner, synes å vanskeliggjøre dannelse. Den effektivisering og strømlinjeforming av utdanningen som for tiden finner sted, er blitt en trussel mot den nødvendige tid til fordypelse og fri refleksjon som dannelse forutsetter. Fremfor alt kan det virke som om det ligger i tidens ånd å sette prosedyrer, metoder og regelfølgning foran dannelse. Man skulle nesten tro at vi ikke behøver dannelse, hvis vi bare følger de rette instruksjoner, retter oss etter de gitte etiske retningslinjer, anvender den kunnskap som til enhver tid støtter seg på den beste evidens, og holder oss til de nyeste opplegg for kvalitetssikring. Men er det virkelig noen som tror dette? Spesielt innenfor profesjonsutdanninger kan det mange ganger virke som om det satses på prosedyrer, retningslinjer, metoder og regler som det (eneste?) saliggjørende.

At vi i våre dager kan ha problemer med å forstå dannelsens plass i all utdanning, henger nok sammen med at vi heller ikke helt begriper

hva dannelse betyr i menneskets liv. Jeg vil først forsøke å si noe om dette, før jeg kommer tilbake til spørsmålet om dannelsens plass i profesjonsutdanninger. Det blir viktig først å se dannelsen i et livsløpsperspektiv, ettersom profesjonsutøveren skal være en ressurs og en hjelper nettopp i menneskers liv.

Dannelse i et livsløpsperspektiv

Vi mener vel alle at vi vet hva utdanning er, i alle fall så lenge vi ikke tenker alt for grundig over saken. Vi har alle gjennomgått ulike former for utdanninger, og vi lever i et samfunn som legger stor vekt på utdanning. Derfor synes vi at vi kjenner fenomenet. Men hva er *dannelse*? Det er vi ikke fortrolige med på samme måte. Vi kan være usikre på hva vi snakker om, når vi tar ordet "dannelse" i vår munn. Det kan synes lettere å vite hva det motsatte er, for vi sier jo av og til at mennesker er udannede eller at de mangler dannelse. Da påpeker vi kanskje at den det gjelder har klanderverdige manerer, eller at vedkommende mangler allmennkunnskaper. Slike ytringer vil som regel være nedsettende i større eller mindre grad – og dermed får alt snakk om dannelse lett et skjær av elitisme eller snobberi over seg. Det er underforstått at noen mennesker lever opp til idealer om dannelse – og derfor er finere eller bedre enn andre, som ikke lever opp til idealene. Slike idealer kan vi ha gode grunner til å være kritiske overfor, men dannelsens oppgave og utfordring blir ikke mindre viktig av den grunn.

Hvis vi sammenligner oss med dyrene, kan vi få en pekepinn om hva dannelse handler om. Vi sier gjerne at dyrene lever ut fra sine instinkter, mens vi mennesker ikke kan basere livet på våre naturlige tilbøyeligheter. For oss er det avgjørende viktig at vi dannes gjennom oppdragelse og tar opp i oss kulturens former, på en god måte. Nå har våre dagers utforskning av dyreatferd og interesse for dyreetikk lært oss å relativere en altfor skarp motsetning mellom mennesker og dyr. Høyerestående dyr er også avhengige av å gjennomgå en form for oppdragelse for å fungere i fellesskapet av artsfrender. Er vi fortrolige med husdyr, vet vi at mange dyr både oppfatter følelser og også forholder seg til dem, og forskere kan vise oss at noen dyr rår over forbløffende språklige ferdigheter. Kanskje har vi undervurdert dyrenes språklige muligheter fordi vi (som mennesker) er alene om å ha utviklet en skriftkultur? Allikevel stemmer det ikke å si at dyr trenger dannelse. Mener vi bare at dannelse er å formes i en utviklingsprosess som livet igjennom kan kreve justeringer av atferd og nytilpasning

til natur og sosialt fellesskap, kan vi vel snakke om dannelse også i dyrenes liv. Når det allikevel oppleves som merkelig å gjøre det, skyldes det at dannelse tradisjonelt er blitt forbundet med en egenskap som det er vanskelig å tilkjenne andre levende vesener enn mennesket, nemlig den egenskapen at vi kan forholde oss til vårt livsforhold. Familiens hund kan forholde seg aktivt til mange situasjoner, og den kan gi uttrykk for begeistring og tvil. Men jeg har aldri opplevd at den har stoppet opp og vurdert eller tvilt på sin livsvei, om den burde gjøre noe annet eller forholde seg på en annen måte i livet. Som mennesker kan vi imidlertid få en eksistensiell tvil som retter seg mot eget livsforhold. Vi forholder oss ikke bare til alt som foregår i livet, men også til dette vårt forhold til livet.

At vi forholder oss til vårt livsforhold, betyr fremfor alt at vi har en interesse av at livsforholdet skal være godt. Vi spør oss selv om vi lever på en god måte. Forholder vi oss på en god måte til andre mennesker, til naturen, til livets mange utfordringer og oppgaver, til de situasjoner vi kommer i som krever noe av oss? Og hvordan forholder vi oss til alt vi opplever som krevende, smertefullt eller på annen måte som emosjonelt utfordrende? Er vi fornøyde eller misfornøyde med oss selv i livets mange forhold? Slike spørsmål kommer vi ikke utenom. Vi tenker ikke på dem bestandig, men de er der hele tiden som mulige og relevante spørsmål. Når vi ikke tenker på dem, kan det hende at vi ser bort fra vårt forhold til livsforholdet, men også å bortse fra dette forholdet er en måte å forholde seg til det på. Derfor er det ikke bare slik at vi som mennesker *kan* forholde oss til vårt livsforhold, vi *må* forholde oss til det. Det er vårt lodd som mennesker i livets mange forhold at vi også må forholde oss til disse forhold, det vil si: til vårt livsforhold.

At vi som mennesker i radikal forstand må forholde oss til vårt livsforhold, betyr at vi er *ansvarlige*. Vi er ikke bare ansvarlige i mange sammenhenger der vi er gitt eller har påtatt oss et ansvar, vi er ansvarlige i en grunnleggende forstand overfor livet. Dette ansvaret kan ingen ta fra oss. Ingen kan forholde seg til mitt livsforhold i stedet for meg. Jeg må selv forholde meg til alt jeg foretar meg, til mine gjerninger, mine relasjoner, mine tanker og reaksjoner, slik jeg også selv må forstå hva jeg holder på med. Det kan ingen gjøre for meg. En annen person kan nok noen ganger forstå min livssituasjon bedre enn jeg gjør selv, og jeg kan tro hva vedkommende sier til meg, men det er ikke det samme som virkelig å forstå det. Forståelsen

og livsforholdet er oppgaver vi hele tiden må ta inn over oss, som vi ikke kan unndra oss. At vi kan forholde oss til disse oppgavene, har jeg kalt en menneskelig egenskap, det vil si en egenskap som adskiller oss fra dyrene. Men dette er ikke en egenskap vi kan ha eller ikke ha, slik vi kan ha ulike begavelser, ferdigheter eller kjennetegn. Det er snarere noe vi *er* med nødvendighet. Mennesket er "et Forhold, der forholder sig til sig selv", sier Søren Kierkegaard (1962, s. 73). Livsforholdet er noe vi *er* som mennesker. Og nettopp dette livsforholdet er det som trenger dannelse. Vi fødes inn i et forhold til tilværelsen, men dette forholdet rommer mange muligheter som ikke automatisk realiseres gjennom livet, hvis de ikke kan finne sin form. Den prosess som kan virkeliggjøre eller fullbyrde livets muligheter, kaller vi dannelse.

Dannelsesoppgaver og -idealer

At vi nødvendigvis må forholde oss til livsforholdet, er noe ubønhørlig. Dette ubønhørlige har filosofen Heidegger (se 1972, §29) understreket ved å si at vi er kastet inn i livsforholdet, inn i eksistensen. Men når vi kastes inn i livet, lander vi i et hjem, påpeker den litauisk-franske filosofen Emmanuel Lévinas (se 1996, s. 148). Her, i familien, starter dannelsesprosessen ut. (Hva som måtte være før fødselen, eller etter døden, skal vi ikke spekulere over.) Så dannes vi videre gjennom vennsforhold, lek, sport, skolegang, yrkesliv og karriere, gjennom ekteskap eller parforhold, gjennom oppdragelsen av egne barn, gjennom sosialt og politisk engasjement og ansvar, og gjennom aldring, også fortredelighet, frem mot utgangen av livet. Livsområder vi må forholde oss til og finne ut av, er naturen, samfunnet og eksistensen. I forholdet til naturen handler det ikke bare om å bygge på naturvitenskapelige kunnskaper, vi må også få til å leve i samklang med naturen. Kanskje var menneskene i tidligere, mindre teknologiske tider bedre til dette? I samfunnet møter vi store og krevende utfordringer som vi ofte, i mange situasjoner, kan tenke at vi ikke mestrer. Gjennom kunst, håndverk, arkitektur, teknologi forsøker vi å gi livets materielle sider en tilfredsstillende gestaltning. Samlivet mellom oss mennesker forsøker vi å regulere gjennom pedagogikk, etikk, politikk, rettsvesen. Og eksistensen, slik den oppleves av den enkelte, forsøker vi å virkeliggjøre gjennom familie, yrkesliv og karriere. Her kan vi hele tiden undre oss over hva vi streber etter, og hvem vi egentlig er i denne streben.

Målet for dannelsesprosessen har mennesker

24 forstått ulikt opp gjennom historien. Tradisjonelt handlet dannelse om å finne sin plass i naturens kretsløp. Men i den greske antikken skjer der en vesentlig endring i synet på livet og dannelsen. Nå blir skolen fremhevet som et viktig, kanskje det viktigste sted for dannelse. Med grunnleggelsen av Akademiet, forbildet for høyere utdanning frem til i dag, har Platon intet mindre fore enn å forbedre menneskeheten. Med kristendommen blir en tanke om hjertets dannelse sterk; gjennom kjærlighet, tro og forsakelse skal mennesket finne frem til en enkelhet og ekthet i livet der forfengelighet, hovmod, hat, misunnelse, grådighet, utukt og treghet ikke skal ha noen plass. I renessansehumanismen vektlegges klassiske språk, retorikk, diktning, kunst, filosofi og rettsforståelse som avgjørende dannelsesfaktorer, mens opplysningsfilosofien oppfordrer mennesket til “å ha mot til å betjene seg av sin egen forstand” (slik Kant, 1975a, s. 53, uttrykker det). Men ordet “dannelse” (Bildung) kommer i bruk først på 1800-tallet i Tyskland. Før dette brukte man andre ord for det samme: forming (av mennesket), realisering (av dugelighet eller dyd), streben (etter å nå høyere mål i livet), ledelse eller styrelse (mot det gode og sanne), belæring, oppdragelse etc. Immanuel Kant fremhever at mennesket blir menneske gjennom oppdragelse, som også medfører en forming (danning) utenfra, gjennom disiplinering og undervisning, men som fremfor alt skal vekke fornuften i den enkelte. (Se Kant, 1975b, s. 697ff.)

Etter Kant kommer imidlertid begrepet *dannelse* (Bildung) i bruk for fullt hos tenkere som Herder, Hegel, Goethe, Schiller, Wilhelm von Humboldt. I dette begrepet finnes en kristen impuls fra Mester Eckhart, en tanke om at mennesket skal utvikle sine fulle muligheter, slik det er skapt (dannet) i Guds *bilde* (im Bilde Gottes). Humboldt (se 2002) er kjent for å stå bak en omfattende utdanningsreform (Bildungsreform) der målet er dannelse. Slik dannelse definerer han som “vekkelse av alle menneskets krefter, slik at disse kan utfolde seg gjennom tilegnelsen av verden og føre frem til en selvbestemmende individualitet og personlighet”. Etter disse forsøk på å virkeliggjøre høye idealer om dannelse, er dannelses tanken kommet i vanry. Medlemmene av det tyske “dannelsesborgerskapet”, som ville vise at de var dannede, ved å gå i operaen, ha Goethes verker i bokhyllen, sende sine barn på humanistiske gymnasier osv., ble opplevd som forløyede. Slik dannelse ble stemplet som *halvdannelse* (Halbbildung), det vil si et skinn av dannelse (se Adorno, 2006). I 2006 utkom en bok av Konrad

Paul Liessmann, filosofiprofessor i Wien, med tittelen *Theorie der Unbildung*. Her påpeker han at vi i dag ikke engang forsøker å gi et skinn av dannelse. Vi forstår ikke lenger hva dannelse skal være i all den utdanning vi bedriver. Dette poeng understrekes av det nyeste begrep om dannelse som er kommet opp innenfor pedagogikken: et psykologisk-naturalistisk begrep om menneskets forming og læring gjennom hele livet. Det er et begrep om *livslang læring*, som pussig nok kalles et “helhetlig” dannelsesbegrep, da det ikke har noen ting tilbake av det etisk-eksistensielle alvoret som preger dannelsesbegrepet fra Hegel eller Humboldt.

Samtalen som dannelsens sted

Forstår vi dannelse bare som utvikling eller tilpasning, ser vi ikke den utfordring som dannelsen utgjør i all utdanning. Da blir det mulig å tenke seg at vi gjennom forskning kan finne ut hvordan dannelsen foregår og hva den krever, slik at vi dernest, med forskningsresultatene på plass, kan anvende kunnskapen innenfor utdanningsinstitusjonene (og i barnehagen, som til nå i større grad har vært en omsorgsinstitusjon enn en utdanningsinstitusjon). Men en slik tenkemåte blir blind for (den virkelige) dannelsens utfordring – i utdanningen som i livet (innbefattet barnehagen). Det skyldes at vi begynner å tro at vi skal få dannelsen i gang i utdanningen, at vi kan få sving på dannelsen i alle livssammenhenger, når vi bare vet hvordan den foregår og hva den krever. Men nettopp dette er en villfarelse, for ingen kan danne et annet menneske. Vi kan forme og påvirke mennesker, men virkelig dannelse kan ikke påføres noen.

Dette har Hans Skjervheim fått frem på en forbillidlig måte i essayet “Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi”. Her skiller Skjervheim mellom en teknisk og objektiverende oppfatning av oppdragelse og en forestilling om at oppdragelse og dannelse er fri vekst. Begge oppfatninger er like feilaktige. Han skriver: “Pedagogen kan ikkje forma sitt materiale – elevane – på same måten som ein bilethoggar kan forma eit stykke marmor til ein statue, eller ein ingeniør kan forma stål og krom til ein bil. Føresetnaden for teknikken er eit subjekt/objekt-forhold, der subjektet på ein heilt avgjerande måte har makt over objektet. I den pedagogiske situasjonen er det derimot tale om eit subjekt/subjekt-forhold, der makta ikkje på ein eintydig måte ligg på den eine sida, og difor er det svært problematisk om læraren kan forma elevane på ein måte som i det heile kan vera analog med den måten teknikaren formar sitt materiale på.”

(Skjervheim, 2002, s. 106)

Erkjenner vi at et teknisk og instrumentelt syn på oppdragelse nødvendigvis blir undertrykkende, kan vi lett falle over i det motsatte syn på oppdragelse, som blir like problematisk: forestillingen om oppdragelse og dannelse som en fri vekst der vi bare behøver å legge forholdene til rette, liksom sørge for sollys, vanning og gjødsling, så vil mennesket, som en plante, utvikle seg og fullbyrdes av seg selv. Dette syn fører til en tildekning av interesser, påvirkninger og kontrolltiltak i oppdragelsen, og blir i praksis lett like autoritært som det tekniske synet på oppdragelse, bare enda mer fordekt. Eneste veien ut av dette dilemma mellom tilsynelatende motsetninger som i praksis blir like begrensende, ser Skjervheim i den retorikk som ikke bare blir overtalelse, men en samtalekunst som formår å overbevise, det Platon i dialogen *Faidros* kaller “*psychagogi*, sjeleleing utført gjennom ord” (Skjervheim, 2002, s. 117).

Dannelsens nødvendighet i profesjonsutdanninger

1989 kom jeg som lærer fra Filosofiseksjonen til det medisinske fakultetet ved Universitetet i Tromsø, til den nystartede Avdeling for sykepleievitenskap. Her fikk jeg gleden av å utvikle et etikk-kurs, der studentene, som var erfarne sykepleiere som skulle ta hovedfag, skrev en hjemmeeksamen som begynte med en fortelling fra egen sykepleiepraksis. Alle studentene fortalte om noe som opptok dem, ofte en situasjon som lå flere år tilbake i tid, som de i liten grad hadde snakket med noen om, og som de nå var takknemlige for å kunne ta opp og bearbeide.

I ettertid gikk det opp for meg at vi oppnådde noe gjennom dette kurset som det er uvanlig å få til i høyere utdanning: Vi oppnådde at en personlig refleksjon over egen livserfaring fikk løpe sammen med en teoretisk refleksjon over faglige spørsmål og utfordringer, slik at begge refleksjoner tjente på det. Slik ble studiet en (fullbyrdelse av en) livserfaring og livserfaringen en kilde til fordypet faglig innsikt.

Jeg tenker vi må konstatere at akademiske studier i regelen – med de unntak som bekrefter den – henvender seg til studentenes hoder og intellekt, uten å utfordre deres livserfaringer i nevneverdig grad. Hvis studentene bringer inn egne erfaringer i oppgaver de skriver, setter de akademiske lærerne ofte liten pris på det. Også i sykepleiestudiet, der studentene etter studietiden møter menneskelig sårbarhet og lidelse – og dermed nødvendigvis utfordres på egen sårbarhet og livssmerte – kan vi oppleve at studentene blir frarådet å “blande inn”

egne livserfaringer i de oppgaver de skriver. Skriver man f.eks. om en kritisk syk eller døende pasient, må man holde seg til det faglige og vitenskapelige, til sykdomslære etc. At hendelsen aktualiserer egne erfaringer – da en far døde i en ulykke, da en mor var livstruende kreftsyk, da en bror tok sitt eget liv, da en søster eller kanskje studenten selv gjennomgikk en livskrise – nei, det må for all del ikke tas opp til drøftelse i oppgaven. Det anses da som en “ufaglig” og altfor “subjektiv” vinkling. Slik kan akademiske studier “lære” studentene at de skal stenge av for egne livserfaringer, noe som fører til at de blir “faglige” på en upersonlig måte i møte med pasientene. Dermed utnyttes ikke den ressurs til innsikt som egne livserfaringer utgjør, og den fortrenge livssmerten kan bli en belastning både for den profesjonelle hjelperen selv og for dem som vedkommende er satt til å hjelpe.

Hvorfor blir det slik? Hvorfor unngår vi innenfor rammen av høyere utdanning og forskning i så stor grad å dra vekslers på vår livserfaring? Vi kan tenke oss flere svar. For det første er det krevende for lærerne å geleide studenter gjennom en refleksjons- og skriveprosess der de nyttiggjør seg sin livserfaring i en faglig sammenheng. Personlige refleksjoner må i utgangspunktet få lov til å være uordnede, uferdige og emosjonelle, og det er en jobb, ofte en krevende jobb, å få frem det viktige, det vesentlige og allment interessante i den personlige erfaringen. Da er det så mye enklere å veilede ut fra en ferdig mal for hvordan oppgaver og avhandlinger skal skrives. For det andre er det i akademiske fag en lang vei å gå før studenten kan ha et personlig og samtidig kritisk og fundert forhold til faget. Faget er liksom hevet over studentenes egne erfaringer. Dermed kan lærerne lett undervurdere hvor viktig det er å møte studentenes personlig motiverte spørsmål til faget. Vi tenker ikke da over i tilstrekkelig grad hva det innebærer at studenter og forskere må merke at faget angår dem, hvis ekte fagutvikling skal lykkes og dannelse finne sted. For det tredje (og dette har sammenheng med de to nevnte punkter) er det slik at høyere utdanning og forskning blir en egen praksis med sine egne forutsetninger, krav, normer og verdier. Noen lærer seg å beherske denne praksisen og kommer seg opp i de akademiske systemene, mens andre ikke mestrer den like godt. Slik blir en akademisk og teoretisk praksis koblet fra en personlig praksis – i familie, yrke og samfunnsliv. Vi får altså to “praksissystemer” – la oss (noe forenklet) kalle dem “den teoretiske praksis” og “den praktiske praksis” – som det blir et poeng å holde adskilt.

Dermed blir det åpenbart som regel slik, selv om det ikke nødvendigvis må være tilfelle, at vi forlater de refleksjoner som hører hjemme i den praktiske praksis, når vi går inn i den teoretiske praksis og de refleksjoner som her kreves. Selv når vi skal studere og utforske sammenhenger som har med helse og sykdom å gjøre, velger vi helst en distansert (og metodisk "sikret") blikkvinkel som liksom "beskytter" oss mot å rives med i de erfaringer og refleksjonsprosesser som kjennetegner den praktiske praksis. Vi mener vi heller skal beskrive dem uten å gå inn i dem.

Men den teoretiske praksis må jo ikke nødvendigvis distansere seg fra den praktiske praksis. Hvorfor velger vi da så sjelden innenfor høyere utdanning og forskning å starte ut med vår livserfaring og med de spørsmål som erfaringen vekker? Hvorfor oppmuntrer vi ikke våre studenter oftere til å ta utgangspunkt i egne erfaringer og spørsmål for slik å konkretisere og levendegjøre en faglig drøftelse? Det er krevende å få det til – og det er tradisjon i academia for å bevare distanse til det som studeres – også til egen livserfaring, i den grad den blir gjenstand for undersøkelse. Men dette kan jo ikke være hele forklaringen. Hvorfor er høyere utdanning og forskning i så stor grad blitt en egen og selvtilstrekkelig teoretisk praksis, adskilt fra den praktiske praksis der livserfaring står på spill?

Jeg skal ikke nå forsøke å gi et uttømmende svar på dette spørsmålet. Jeg nøyer meg med å peke på et forhold jeg tenker er viktig i denne sammenheng: en dannelsessnobbeisme som har lang tradisjon i vår kultur, (se Lindseth, 2004).

Med "dannelsessnobbeisme" mener jeg en innstilling som nedvurderer den enkeltes personlig forankrede erfaring, og som tilsvarende oppvurderer de autoritative forståelsesbaner. Hva vi erfarer, vurderes som subjektivt og vilkårlig; hva vi behøver, tror vi er objektive og metodisk sikrede kunnskaper. Erfaringen mener vi er prisgitt en sanselig natur; målet blir å heve seg over det sanselige, opp mot det åndelige. Her møter vi en forestilling om dannelselse som har rot i den klassiske, greske metafysikken: For å bli de fornuftige dyr vi er ment å være, må vi tukte det dyriske i oss og styrke fornuften. Oppskriften blir disiplinering og lektyre. Dyret skal temmes, ånden skal inn. Når dette dannelsesidealet kan kalles "snobbistisk", skyldes det ikke så mye tanken om en utvikling mot det åndelige, men snarere underkjennelsen av det sanselige og umiddelbart erfarte som et utgangspunkt for utviklingen. Livserfaringen slik vi opplever den, blir ikke i seg selv et grunnlag vi kan bygge på, men noe vi må møte med skepsis. Den

er liksom ikke "fin" nok. Som "udannede" vesener har vi ingen autoritet og ikke noe vi skulle ha sagt. De "fine" og "dannede" (som vi streber etter å bli) må sette premissene og bestemme.

Det jeg vil frem til, er det misforståtte i et dannelsesideal som underkjenner dannelsens utgangspunkt i erfaringen. Dette blir et falskt, et fordreiet eller omsnudd dannelsesideal. Et bedre begrep om dannelselse (som også har rot i den greske filosofien) ser dannelsens forutsetning nettopp i en refleksjon som setter ord på vårt levde verdensforhold. Dannelselse viser seg som integrert kunnskap, en kunnskap vi uttrykker i livet, ikke bare i våre meninger om dette og hint. Dannelsesprosessen må dermed bygge på en refleksjon innenfra og ut, en synliggjøring og tydeliggjøring av vårt levde verdensforhold, vår livserfaring, slik at vi merker hvordan verdensforholdet står på spill. (Eller hva barn angår; oppdrageren må merke at verdensforholdet står på spill i barnets uttrykk.) Da blir forståelsen og erkjennelsen noe mer enn en intellektuell lek eller en rent teoretisk praksis; den blir en erfaring som har betydning i livssammenheng. Bare slik blir dannelselse, det vil si en personlig utvikling, mulig.

De siste to årene er jeg til min glede igjen kommet inn i en akademisk sammenheng der studentenes levde erfaring er utgangspunkt for den kunnskapsutvikling de gjennomgår i studiet. Ved Høgskolen i Bodø har vi bygget opp et mastergradsstudium og et doktorgradsprogram i praktisk kunnskap. Som fagområde er praktisk kunnskap noe nytt. Dets gjenstandsområde er yrkespraksis og den iboende kunnskapen i yrkespraksis. I seg er praktisk kunnskap en ressurs vi trenger for å møte livets utfordringer. Den kommer til uttrykk i vår evne til å finne veien videre – i situasjoner i yrkeslivet, i et studium, i forskning – eller i livet for øvrig. Ved Senter for praktisk kunnskap finner studentene – som er erfarne helse- og sosialarbeidere, lærere, førskolelærere, militære, politi, bibliotekarer, en flyver, en prest, en kokk etc. – et frirom der de kan fortelle om og tydeliggjøre sin praktiske yrkeskunnskap. De kan utforske og reflektere over den – og dermed gjøre det mulig å videreutvikle den.

Kanskje vil våre erfaringer i Bodø fremme en utvikling innenfor den akademiske verden som leder bort fra den rådende dannelsessnobbeismen, i retning av en dannelselse som vektlegger både allmenndannelselse og personlig dannelselse som to sider av det samme. I sykepleien vil allmenndannelselse uten personlig dannelselse føre til en instrumentalistisk praksis. Og personlig dannelselse forut-

setter at den enkeltes erfaringer (i livet og i studiet) tas på alvor som et nødvendig utgangspunkt for dannelsesprosessen.

Litteraturhenvisninger

- Adorno, T. W. (2006) *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag. (Først utgitt 1959.)
- Heidegger, M. (1972) *Sein und Zeit* (12. utg.) Tübingen: Max Niemeyer Verlag. (Først utgitt 1927.)
- Humboldt, W. v. (2002) *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke I* (4. utg.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1975a) Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? I: I. Kant, *Werke in zehn Bänden*, (utg. av W. Weischedel), *Band 9*, s. 53–61 (A481). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Først utgitt 1783.)
- Kant, I. (1975b) Über Pädagogik. I: I. Kant, *Werke in zehn Bänden*, (utg. av W. Weischedel), *Band 10*, s. 693–761. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Først utgitt 1803.)
- Kierkegaard, S. (1962) Sygdommen til døden. I: S. Kierkegaard, *Samlede værker*, (3. utg.), *Bind 15*, s. 65–180. København: Gyldendal. (Først utgitt 1849.)
- Lévinas, E. (1996) Totalitet og uendelighet. Et essay om exterioriteten. København: Hans Reitzels Forlag. (Fransk originalutgave, *Totalité et infini*, 1980.)
- Liessmann, K. P. (2006) *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Lindseth, A. (2004) Dannelsessnobbismen: et misforstått dannelsesideal i høyere utdanning. *Uniped*, 27(2), s. 64–67.
- Skjervheim, H. (2002) Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I: H. Skjervheim, *Mennesket*, (red. av J. Hellesnes & G. Skirbekk), s. 103–117. Oslo: Universitetsforlaget. (Artikkelen ble først utgitt i 1965.)

Dannelse og profesjon

Lars Løvlie

28 Innledning

Dette essayet tar sikte på å beskrive dannelse i forhold til lærerprofesjonen, og kan leses som et forslag til noen grunntemaer som bør reflekteres i lærerutdanningen. Dette vil innebære å forstå pedagogikk bredt, som kultur og virke snarere enn som skole og institusjon – assosier gjerne til gresk *paideia*, romersk *humanitas* og tysk *Bildung*. Det passer å begynne med den moderne tradisjon, det vil si de siste par hundre år, der *Bildung* og den angloamerikanske *liberal education* er sentrale. Jeg vil peke på den felles tematikken i disse to utformingene, for dernest å antyde at dannelse lar seg spore i krysningene mellom filosofi og pedagogikk. En slik dannelsestradisjon har selvdannelsen som sitt fremste ideal. Dannelse får da sin plass som pedagogisk refleksjon og etter-tanke. Videre ønsker jeg å vise hvordan dannelse og selvdannelse går hånd i hånd mot å fullbyrde et liv som person og borger.

Filosofen John Stuart Mill (1806–1873) og hans liv brukes eksemplarisk for å kaste lys over det indre forholdet mellom barns og voksnes verden, mellom oppdragelse og livsoppgave. Selvbiografien som litterær sjanger fanger opp sammenhengen mellom barndom og moden alder, og mer enn antyder at vi bør slippe de kunstige skillene mellom barns og voksnes liv, men heller se dem i deres felles verden. Disse refleksjonene knytter jeg så an til lærerutdanningen her til lands. Skolemyndighetene i Norge fortsetter, som i andre land, med “juridifisering” av skolen, der lov, reglement og rapportkrav stjeler tid fra undervisning og gir selve miljøarbeidet trangere kår. Det er neppe for sterkt sagt at sentrale svar på spørsmålet “Hvorfor pedagogikk?” er gått i stå i en tid med et sterkt fokus på struktur og kompetanse, kombinert med en blindsoner mot pedagogikkens grunnproblemer. Spørsmålet er en oppfordring til pedagogene om å ta peiling på nytt, ut fra det forråd – *copia* – som historien, filosofien og litteraturen gir. Mitt forslag vil være at vi tar utgangspunkt i det jeg kaller “det pedagogiske paradoks”. På bakgrunn av en beskrivelse av dette paradokset, argumenter jeg for at vi bør ende opp med å invitere pedagogisk takt tilbake til lærerutdanningen. Teksten kan leses som et forslag til filosofisk refleksjon og praktiske begrunnelser i lærerutdanningen.

Den liberale tradisjonen

I moderne tid forenes individ og frihet i tanken om dannelse. I 1790–92 skrev den unge Wilhelm von Humboldt (1767–1835) avhandlingen *Grensene for statens virksomhet*. Der sier han at menneskets

sanne mål er “den høyeste og mest harmoniske dannelse av dets krefter til et hele”. Programmet inspirerte John Stuart Mill til nesten 70 år senere å skrive *On Liberty*, som åpner med nettopp dette Humboldt-sitatet. I 1902 skrev John Dewey i *The Child and the Curriculum* at essensen i pedagogisk teori er “den fulleste og frieste interaksjon” i forholdet mellom voksne og barn. I boken *Philosophy and the Mirror of Nature* summerer Ricard Rorty i 1979 opp samtidens tyske og angloamerikanske filosofiske diskusjonen ved å erstatte den engelske *education* og den tyske *Bildung* med *edification*, som ifølge ham er “å finne nye, bedre og mer interessante måter å snakke sammen på”. Dannelse er grunntema for begge tilnærmingene, men forskjellene er likevel slående. Den ekspressive dannelse vi finner hos Humboldt, transformeres over de neste 200 år til Mills idé om en vitenskapelig samfunnskritisk dannelse, til sosial interaksjon i demokratiets ånd hos Dewey og videre til språket som dannelsens sted hos Rorty. To perspektiver gir seg av denne historiske øyhoppingen. Det ene er at tysk *bildungs*-tenkning og angloamerikansk *liberal education*, som i USA nå for tiden gjerne kalles *general education*, har samme tema, men i ulike utforminger. Det andre perspektivet er at filosofi og pedagogikk er to sider av samme sak, de vandrer hånd i hånd i disse forfatternes skrifter.

Jeg vil senere dvele litt mer ved Mill’s tilnærming, fordi han legger fram et helhetlig, kontrastrikt og, synes det av og til, motsetningsfylt perspektiv på dannelse. Vel så viktig er det at han i sitt forfatterskap plasserer ideen om *liberal education* i krysningen mellom dannelse og selvdannelse. Dannelse er et selvbiografisk forløp, et forsøk på å skrive seg inn en plass i det samfunnet og den kulturen man vokser opp i. Det går en linje fra Humboldts idé om menneskets selvdannelse til Mills tanker om en liberal dannelse. Begge mente at oppdragelse og dannelse måtte ta utgangspunkt i elevens individualitet, og at en selvstendig og “edel” karakter var dannelsens ypperste mål.

Det pedagogiske perspektiv

Filosofien er også pedagogisk når den formidler sin kunnskap, slik sofistene og Sokrates er klassiske eksempler på. John Dewey (1859–1952) er vel den moderne tenker som klarest formulerte samarbeidet, for ikke å si samspillet, mellom filosofi og pedagogikk. Han tok imidlertid utgangspunkt i pedagogikken. Han mente at pedagogikken åpner for filosofi som livskunnskap, som del av folks forsøk på å gi dagliglivet mening. Her får det pedagogiske perspektiv – *the educational point of view* – første

prioritet. Det setter ikke bare scenen for å stille de viktige spørsmålene om meningen med livet og hensikten med oppdragelsen. Det tvinger også på oss det trivielle faktum at vi moderne mennesker er dømt til oppdra med bevisstheten om at vi oppdrar, at denne oppdragelsen krever en begrunnelse, og at begrunnelsen finnes i den demokratiske livsformen.

Dewey ønsket en dannelselse for alle, og han så ingen prinsipiell forskjell mellom universitets- og yrkesutdanning. Dannelsen oppfattet han ikke som dannelsesborgerskapet privilegium, men snarere som det vi kjenner som folkedannelsen, dannelselse på vanlige folks premisser. Dewey ga sitt bidrag til et dannelsesperspektiv i opposisjon til krone, klasse og profesjon. Praktisk tenkning er eksperimentell og rekonstruktiv. Den unngår politiske og profesjonelle særinteresser i forskning og utdanning, men er avhengig av en bred offentlighet der ulike livssyn kan ytres og brytes. I et deweysk perspektiv realiseres dannelselse i omdanningen fra embetsuniversitet på 1800-tallet til forskningsuniversitet i det forrige århundret og videre til dagens masseuniversitet. Dewey ville av med alle tvedelinger, også den mellom åndens og håndens arbeid. Han definerte filosofi som pedagogikkens generelle teori, og så dermed pedagogikk som praktisk, reflektert tenkning. Praktisk fordi den forholder seg til dagliglivets problemer; reflektert fordi den stiller pedagogisk virksomhet i historisk og politisk (i videste forstand) lys; tenkning fordi den ikke søker fasit, men problemet og dets mulige løsninger.

Dannelse

“Dannelse” beskriver en personlig egenskap, karakterisert som en holdning, en disposisjon, en karakter eller en dyd. Vi kan selvsagt konsentrere oss om dannelsens innhold og metode, men det gir lite mening uten en klar referanse til individet. Dannelsen slik den omtales i dag, er historisk sett uløselig knyttet til det moderne prosjekt som utviklingen av et begrep om det subjektive som selvbestemmelse og selvdannelse. Dannelse er således en selvbiografisk oppgave, den realiseres i den fortellingen om seg selv som vi forventer at moderne mennesker bør kunne gi, selv om det bare skjer muntlig. Det poenget vil jeg nå illustrere ved å vie plass til filosofen John Stuart Mills livsløp, slik han selv framstiller det i boken *Autobiography* (1873).

Selvbiografien oppfattes som en tvilsom vitenskapelig sjanger, for den er og forblir et subjektivt uttrykk, unikt konsentrert i fortellingen om den enkeltes liv. Den henter selvsagt sin fascinasjon fra dannelsesromanen, men er ikke så fri og fantasi-

full i sin fortelling. Den er åpen mot verden, og skriver selvet inn i samtiden, dens vaner, ritualer og mentalitet. Selvbiografi er å skrive seg inn i en felles historisk verden, ikke en privat syssel med dyneløfting som virkemiddel. Forholdet mellom selvet og verden kan oppfattes som en hermeneutisk sirkel, der opplevelsen av dette møtet gir tolkningen liv og kraft. Mills bok trer inn i denne sirkelen, og forteller i førstepersons form om møter med objektive realiteter i familien, skolen og samfunnet. Mer konkret, den forener Mills refleksjon over sitt eget liv med det han gjennomførte som filosof, forfatter og politisk deltaker i 1800-tallets England. Han forsto “dannelse” dithen at det handler om hvordan subjektet forener sin personlige historie med den allmenne historien.

Dannelse er historie fortolket gjennom et temperament. Dannelse er ikke ferniss, men innforlivelser og innskriving i historien, som del av en praktisk, pedagogisk viten. Kall gjerne selvbiografering kunst og selvbiografien et kunstverk, foreslo den tyske filosofen Wilhelm Dilthey omkring 1900. Selvet er subjektiv kraft, biografien er realisering i skrift. Den presenterer det dannelsesmaterialet personen møter i moralske og kunstneriske kontekster. Pedagogikken forutsetter at det finnes voksne og barn, noviser og kunnige, svenner og mestere, og at oppgaven er å innføre, veilede og innvie de unge i de voksnes verden. Her forutsettes ofte en verden delt i to, den ene for de innvidde, opplyste og dannede, den andre for de råe, udisiplinerte og polymorft perverse, det vil si, de voksnes verden og barnas verden. Skolens oppgave er å føre barna fra den barnslige til den voksne verden, erstatte den første rå natur med den andre og siviliserte, og med det gjøre dem til gagnlige mennesker og samfunnsborgere. Ideen fører lett på avveie. Den overser at barn og voksne er borgere av den samme verden, at denne verden alltid allerede eksisterer, at uten den samme verden er dannelse umulig, og at dannelse er å åpne denne felles verden sammen med barn og unge. Dannelse går begge veier, også fra barn til voksne.

Selvbiografien er i sin art verdensåpnende, noe den deler med bekjennelsen, dannelsesromanen og biografien som sjangre. Kanskje er det derfor de fascinerer oss så sterkt? Selvbiografien er innskriving i historien. Men den skriver samtidig personen ut av historien, stiller ham eller henne i relieff som individuell, enestående og unik. Dannelse oppstår mellom to kryssende krefter; mellom subjekt og objekt, mellom et jeg og den andre, mellom individ og samfunn.

30 Intellekt og følelser

Mills egen oppdragelse, som vi kan lese om i *Autobiography*, ble skrevet i perioder fra 1853 til 1870. Boken starter med å beskrive hjemmeundervisningen han fikk av sin far, James Mill. Faren handlet etter prinsippet om ikke å miste tid i oppdragelsen av gutten – tvert imot Rousseaus råd om å tape tid i oppdragelsen av Émile! John Stuart lærte gresk fra han var tre og latin fra han var åtte år – før han var ni hadde han lest seks av Platons dialoger på originalspråket. Mens faren satt ved sitt skrivebord og skrev Indias historie, kunne gutten bruke ham som levende ordbok og leksikon. På spaserturer med faren ble kunnskapen drillet inn og utvidet med nye detaljer. Å “dissekere” dårlige argumenter og sviktende logikk, forteller Mill, var den første – og varigste – treningen han fikk. Han er overbevist om at intet er mer velegnet til å skape nøyaktige tenkere enn å legge presise betydninger i ord og utsagn, og ikke la seg lede av vage, løse eller tvetydige ord og vendinger.

Som ung fikk Mill til oppgave å undervise sine yngre brødre og søstere. Det gav ham personlig erfaring med hjemmeundervisningens prinsipper, og med at jenter ikke er dummere enn gutter. Som tjueåring gikk Mill inn i en “mental krise”, en alvorlig depresjon, en lidelse han aldri ble helt kvitt. Han opplevde at hele grunnlaget for det liv han hadde “konstruert”, falt sammen. Selv forklarte han den med sitt “analytiske sinn”, men tar også opp den mangel på følelser som hersket i forholdet til faren, og i det tørre, intellektuelle miljøet han vokste opp i – det lå visst ikke mye latter i veggene i det millske hjem. Etter krisen ser han betydningen av en “indre dannelselse”, det vil si, dannelsen av følelsene.

Nå ble Mill opptatt av romantikerne, av poesi og fantasi, kunst og musikk – alt som engasjerte følelsene. I *On Liberty* skrev han flere tiår senere:

“Menneskets natur er ikke en maskin bygget etter en modell, bestemt til å gjøre akkurat det som er foreskrevet den. Den er et tre som krever å vokse og gro på alle sider, i overensstemmelse med tendensen til de indre kreftene som gjør det til et levende vesen.”

Mill fremsetter her to metaforer og én kontrast, det vil si, den mellom maskinen og treet. Maskinen som bildet på drill og disiplinering, fremmedgjøring og tapet av følelser. Treet som brer seg av sin egen kraft, saften som siver ut til de ytterste grenene, der treet møter dagen, solen og regnet. Metaforene angir den indre spenningen som må ha virket gjennom hele Mills liv, den mellom intellekt og følelser, plikt og poesi. Sitatet smaker av Rousseau

og Wordsworth, av Humboldt og Coleridge, og av krefter som knopper seg og lengsler som grener seg. Maskinen er under den andres kontroll, treet drives av sin egen natur til å realisere sine muligheter. Her ligger noe av Mills originalitet. Han var på samme tid romantisk inspirert og empirisk orientert. Menneskets moralske eller sosiale natur er drevet av en indre kraft som ikke lar seg kue av “den offentlige mening”, av de etablerte sannheter og flertallets makt over mindretallet. Den moralske følelsen så han som en “naturlig framvekst av menneskets sosiale natur”, mens den vitenskapelige ånd og metode ble de viktigste redskaper til å realisere denne naturen i samfunnet.

Da han var i 20-årene, ble Mill forelsket i Harriet Taylor, som da var gift. Etter ektemannens død giftet de to seg. Harriet hadde en aktiv innflytelse på deler av det Mill skrev, blant annet *Autobiography*, *On Liberty* og *The Subjection of Women*. Framstillingen av Harriet i *Autobiography* beskriver et dannet menneske, en person “... som har selvforbedring... som sin naturlov og nødvendighet, både ved den glød som driver henne og den spontane tendensen i henne til knapt å motta et inntrykk eller en erfaring uten å gjøre den til en kilde eller anledning til å nå visdom”. Da han først møtte henne

“... hadde hennes rike og sterke natur hovedsakelig utfoldet seg etter den vanlige type kvinnelighet. For den ytre sirkel var hun vakker og intelligent, med et drag av naturlig egenart, som alle rundt henne kunne føle. For den indre sirkel var hun en kvinne med dype og sterke følelser, med en gjennomtrengende og intuitiv intelligens, og med en fremragende meditativ og poetisk natur.”

Et bedre uttrykk for en klassisk dannelselse finnes knapt – og her i en kvinne. I Harriet så han en karakter som realiserte det følelsesmessige, spontane og poetiske, selve motsatsen til det som Mills barndom og ungdom hadde vært så fattig på.

Liberal education

Mill stilte seg likevel aldri avvisende til sin spesielle oppdragelse, og forble tro mot tanken om at barnet måtte ledes, styres og påvirkes. Ytre autoritet og styring var på sin plass overfor mennesker som ikke hadde nådd myndighetsalderen, det vil si barn og unge i vekst og under opplæring. Barn og unge skulle ikke overlates til seg selv og til tilfeldig læring. De skulle ikke beskyttes mot foresattes påvirkning, men mot sin egen lediggang. I *On Liberty* sier han om oppdragelsen at

“... den eksisterende generasjon [altså de voksne] er herre både over opplæringen og alt som

omgir den kommende generasjon; ... hvis samfunnet lar et betraktelig antall av dets medlemmer vokse opp som rene barn, uten evne til å la seg påvirke av fornuftige grunner og fjerne mål, da har samfunnet bare seg selv å takke.”

Her finnes ingen innspill til en barnesentrert skole, vi møter tvert om ideen om en lærersentrert og kunnskapsrettet utdanning. Mill plasserte imidlertid dette kravet i et utviklingsperspektiv. De som ikke vet noe om selvstendighet, bør lære det av andre, deretter kan de selv ta hånd om sin videre læring. Han trekker dermed et skille, vanlig, men ikke uproblematisk, mellom barnet som skal gjøre sine lekser, og studenten som bør tenke fritt.

J. S. Mill var et politisk menneske, og det preget hans pedagogiske visjoner. En innsettelsesforelesning som han ga ved St. Andrews-universitetet så sent som i 1867, tegner et dannelsens panorama der de enkelte momentene i utdannelsen inngår i en presis mønstring av fag, ånd og engasjement i målet for et dannelsesuniversitet. Mill slår fast to ting. For det første skal universitetet ikke kaste bort tiden på å formidle elementære kunnskaper, det får som sagt skolen ta seg av, men bør skape “dyktige og kultiverte mennesker” ved å innvie dem i vitenskapelig tenkning. For det andre skal universitetet ikke utdanne til næring og nytelse, for “menn er mennesker før de er jurister, leger, handelsmenn eller produsenter”. Det vi i dag kaller profesjonsutdanning, hørte ikke til hans universitet.

Hva er det så som “danner” ifølge Mill? Litteraturstudier får bred plass, fritatt for pugg og åpnet for antikkens forbilder, blant dem Tukydidts taler, Platons dialoger, Aristoteles’ retorikk og politikk, Horats’ epistler og Quintilians *Institutia Oratoria*, den tids pensum i pedagogikk for overklassen. Litteraturen bidrar til personlig livsvisdom og til endemålet om en forbedring av individets sinn og det felles beste. Mill viderefører bildungsstradisjonens idé om menneskets perfektion intellektuelt og moralsk, riktignok i det tørre, engelske gemytt. Men vel så viktig er den estetiske dannelsen gjennom poesien og kunsten, en kultivering av følelsene. Dannelse er tanke og følelse, innsikt og vidsyn, utmyntet i politisk ansvar. Her feires så visst ikke den engelske gentleman med sitt anstrøk av veloppdragent aristokrati, men så var det også til skotter, landsmenn av sine foreldre, han talte, med avveid avstand til den engelske mentalitet i det hele. Mills budskap er til sist folkelig: bruk din sunne fornuft, behold for guds skyld et åpent sinn, og legg ikke din frihet ut på anbud.

Ordtaket sier at dannelse er det du har igjen når

du har glemt hva du har lært. Det er kanskje noe riktig i dette, for ordtaket minner om at det ikke er kunnskap, men personlig holdning det kommer an på, det udefinerbare som gir stemning og tone til det som tenkes og ytres av en person. Men det er heller ikke helt dekkende, ettersom konteksten og forholdet til de andre ikke fanges opp i dette bildet. Dannelse er ikke til innvortes bruk, men er et mangfoldig dannelsesinnhold satt i bevegelse gjennom den reflekterte tenkning i konteksten av språk og samtale. Det dreier seg fra begynnelsen av om pedagogikk som *mimesis* og formidling. Men Rortys *edification* er ikke så heldig med sine antydninger om det oppbyggelige, for *Bildung* må, som jeg allerede har prøvd å vise, beskrives ved sine historiske transformasjoner. Begrepet er sin historie og nettopp derfor hører dannelsens historie til pedagogikkens fremste forråd eller refleksjonsgods.

Fortiden krever tolkning, og tolkning er formidling mellom fortid og nåtid. Ytringen eller ordet – *logos* – er på en gang samtale og formidling mellom generasjonene. Det er formidlingen eller undervisningen som henter individet ut av dets egosentriske tilværelse og gjør henne til borger, og som driver filosofien ut av sin isolasjon som spesialitet og gjør den til livsfilosofi. Formidling begrenses typisk fra to sider: av abstraksjon i teorien og av skjemativering i praksis. Pedagogikken ligger tradisjonelt under for både for abstraksjon og skjemativering, et problem striden mellom teori og praksis ikke kan løse, nettopp fordi striden er del av problemet.

Mills beskrivelse av *liberal education* ender ikke umiddelbart i en didaktikk, men foreslår en praktisk refleksjon som går forut for et pensum og en metode som pedagogiske begrunnelser. Denne type begrunnelser involverer refleksjon over hva som trengs for at mennesker kan leve et fullverdig liv i et fellesskap. Disse spørsmålene kan ikke vitenskap som empirisk forskning og etablert pedagogisk praksis alene besvare. Spørsmålene er normative og dreier seg om det gode liv i videste forstand. Det innebærer at litteratur og kunst hører til lærerutdanningens fremste goder.

Profesjon

Hvordan står så dannelse i forhold til lærerutdanningen? Når pedagogikken legger an et historisk og filosofisk perspektiv på sin egen virksomhet, så sier det seg selv at den er et dannelsesfag. Pedagogikken har en historie som strekker seg fra antikken til i dag, den eksisterte en god stund før vitenskapene ble etablert og lenge før vi begynte å snakke om en lærerprofesjon. Lærerutdanningen bør invitere studentene inn i denne dannelseshistorien, ikke bare

32 gjennom pedagogikkens egen historie, men gjennom kulturhistorien og dens sjangere. Pedagogikk er for mange navnet på det daglige undervisningsarbeidet i skolen, en smal betydning som nok hørte til det engelske ordet *pedagogy*, men ikke til tysk *Pädagogik*, som gjerne omfatter begrepet *Bildung*. Dannelse utvikles innenfra et utdanningsmiljø som har et reflektert forhold til sin egen praksis. Mills tanke om dannelse som en oppgave for universitetet, dekker essensen i selve begrepet: oversikt og ubunden refleksjon knyttet til frie studier og den utsatte nytte. Den underslår imidlertid Deweys oppfatning om folkets opplysning og yrkesutøvers selvrefleksjon, og forblir med det klassebestemt. For ham er dannelse å se seg selv som deltaker og ikke tilskuer, og derfor er den nå som før et kritisk innslag i dagens stadig mer juridifiserte og regulerte utdanningssystem.

Det finnes motsetninger mellom profesjon og dannelse. J. S. Mill fryktet nettopp den bornerte profesjonens territoriale krav og definisjonsmakt. Ved å markere revir i konkurransen om prestisje og makt, avgrenser profesjonen seg mot kravet om et allment politisk engasjement. Et av motivene bak amerikanske universiteters nyeste studietilbud i *general education*, er nettopp å nå ut over profesjonens trangsynthet og å ta refleksjonen inn i yrkesutdanningen. Forsøket er ikke nytt. Allerede da de norske distriktshøgskolene ble etablert på begynnelsen av 1970-tallet, ble det foreslått å innføre såkalte allmennfag, som skulle profilere yrkesutdanningens vitenskapelige og politiske innfatning. En lærerutdanning som er seg selv nok og bare tenker profesjon og funksjon, har tatt avskjed med sitt dannelsespotensial. Den har kuttet båndet ikke bare til sin fortid, men også til sine egne forutsetninger og sin legitimitet, slik de kan leses ut av pedagogikken som praktisk tekning. Det finnes som sagt prinsipielt ingen motsetning mellom filosofisk og praksisnær refleksjon, og pedagogikken er stedet der de møtes. Dannelse tematiserer dette møtestedet, den er både smerte og botemiddel, kleggens stikk og salven som lindrer. Den kan tale oppbyggelig og snakke høystemt om oppdragelsens ultimale mål, men den nærer seg vel så mye av kriser og konflikter og forsøket på å løse dem. Når det for tiden snakkes mye om dannelse, skyldes det at utdanning er blitt vare og konsum i tråd med nyliberal ideologi. Dannelsens framtid finnes snarere i det interkulturelle samfunn og dets politisering, ikke bare i de store medieoppslag om brenning av hijaber, men snarere i det trauste integreringsarbeidet som daglig drives her til lands.

Politikk

“Dannelse” har dukket opp som ord i lærerutdanningens styringsdokumenter over det siste tiåret, men det er nevnt for så å bli glemt. Nevnt fordi man aner et behov for nyorientering og kritikk, glemt fordi man ikke ser begrepet i dets samtidige og historiske kontekst. Det gjelder både politikerne og profesjonens egne folk. Det ferskeste eksemplet er Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009), med tittelen *Læreren – rollen og utdanningen*, som ble lagt fram 6. februar 2009. På side 43 sier meldingen at “Å bidra til dannelse er en av skolens viktigste oppgaver. Dannelse skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon.” Det interessante er at disse setningene står der og at meldingen deretter er taus om dannelse som innhold og refleksjon som oppgave. Det skyldes mest sammenflettingen av politikk og byråkrati i en tenkning som er støpt i profesjonens indre perspektiv og styrt av internasjonale organisasjoner som Unesco, OECD og EU. Det som nå skal hete grunnskolelærerutdanningen, med et fordoblet timetall for det fornyede faget pedagogikk og elevkunnskap, bestemmes av strukturelle hensyn og behovet for instrumentelle ferdigheter, og gir lite rom for den dannelse som meldingen selv erklærer som studiets viktigste mål. Meldingen sier lite om målet for grunnskolen virksomhet, som studiet jo forbereder for. Det dreier seg her om et yrkesstudium for en grunnskole med over 600 000 elever, der lærerstudentene indirekte inviteres til å bli dørvoktere mot det som utfordrer den interne arenaen utenfra. Her synes Mills bange anelser realisert. Vi ser konturene av en profesjon som har mistet sin grunnleggende *raison d'être*, og tvinges til å virke i en politisk ramme som hindrer dens dannelsesstenkning å komme til uttrykk. Stortingsmeldingens samfunnsmandat dekker ikke den vesentlige sammenheng som tilsier at lærerutdanningen bør forholde seg eksplisitt og veloverveid til de formålene som gjelder for grunnskolen.

Høsten 2008 vedtok Stortinget en ny formålsparagraf, paragraf 1, justert i forhold til Bostadutvalgets innstilling og regjeringens opprinnelige forslag. Paragrafen åpner med det historiske perspektivet: opplæringen skal gi elevene “historisk og kulturell innsikt og forankring”, og “bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon”. Den legger stor vekt på innholdet i opplæringen, og at innholdet bør være historisk forankret. Stortingsmeldingen ignorerer dette poenget. Den er historieløs og ensidig opptatt av funksjon. Den beskriver lærerroller, kompetanser og tiltak for å bedre utdanningen. Men når struk-

tur trumfer innhold, svikter fokuset på historisk kunnskap og innsikt. Stortingsmelding nr. 11 har tapt kontakten med kulturfeltet pedagogikk. Den burde vært mer opptatt av skolens og lærerutdanningens historie, også sin egen. Den vil bestemme lærerutdanningens kurs, men diskuterer ikke sitt eget mandat. Den kunne ha slått lag med formålsparagrafen, og sagt noe vettig om politisk og historisk dannelse. En praktisk, vitenskapelig lærerutdanning kan knapt unngå å ta opp sin egen historie til analyse og kritikk. I pensum kan jo Stortingsmelding nr. 11 selv være med, både som politiske aktør (samfunnsfag), aktstykk med en fortid (samtidshistorie) og retorisk tekst (litteraturstudier).

Hvorfor pedagogikk?

Til nå har jeg pekt på det nære forholdet mellom filosofi og pedagogikk, og foreslått en litterær sjanger, selvbiografiens evne til å formidle dannelsens innhold og form. Det selvbiografiske essay, fra St. Augustin over Michel de Montaigne til Jean-Jacques Rousseau og til Mill, er bare ett av mange eksempler på aktualisert historie som samtidig er individuelle refleksjoner over et liv i spørsmål og svar. Sjangeren er valgt både fordi den gir en annerledes inngang til pedagogikken og fordi den gir et bud på selvbyggens mål, som forutsetter møtestedet for lærere og elever i tenkning og handling. Kritikken mot styringsdokumenter er ikke at de styrer, men at de selv styres av en regulerings-tenkning som legger lokk på det lokale initiativet. Den største hindringen for en ny og bedre lærerutdanning ser ikke ut til være markedstenkning, men statens reguleringsregimer, som ikke har brukt pedagogiske begrunnelser for sine tiltak og med det undervurderer de pedagogiske og faglige ressursene som finnes i lærerutdanningen. Dannelse gir ikke ferdige løsninger på utdanningens problemer, men kan bidra med noen vesenlige perspektiver. Ett av dem, kanskje det mest vesentlige, sentrale og tilgrunnliggende, kommer til syne hvis vi stiller spørsmålet "Hvorfor pedagogikk?" Det generelle svaret gir igjen seg selv: det finnes voksne og det finnes barn, og oppgaven er å gjøre barna like oss voksne i kunnskaper, holdninger og verdier.

Kan de voksne bare gå i gang med oppgaven? Svaret er i prinsippet nei. Skjønt, hadde vi levd i et samfunn der det ikke stiltes spørsmål ved de voksnes autoritet og makt, og der barn var uten egenvilje og selvstendighetstrang, ville saken være heller enkel. Da ville det ikke eksistert motstand og protest mot tvang og indoktrinering. Men slik er ikke mennesket. Pedagogikken må ta utgangspunkt i det faktum at oppdragelsen begynner i forholdet

mellom voksne og barn, et forhold som kan beskrives i motsetningen mellom autoritet og frihet. Tidligere tider beskrev denne motsetningen som den mellom en lærersentrert og en elevsentrert pedagogikk. Men det går ikke lenger, for læreren har ikke sin gamle autoritet, og elevens frie utfolding er det ingen som tør snakke om engang. Vinteren 2009 ser vi at lærerne i videregående skole er uten sanksjonsmuligheter overfor elever som kommer og går i klasserommet, leser ukeblader i mattetimen eller bare sover ut på pulten etter en søvnløs natt. Utdanningsdirektoratets jurister mener at eleven har rett til det, og forteller at lærerne ikke har lov til å lukke noen ute fra timene. "Frihet til å lære" er over de siste 20 år blitt mer og mer definert av lov, reglementer, kontrakter, kartlegginger, brukerundersøkelser og tester, satt i verk og styrt av statlige og kommunale myndigheter. Stortingsmelding nr. 11 kunne ha tatt opp dette sentrale problemet, den kunne ha invitert til spørsmål som ikke kan besvares med empiri, men krever overveielser av filosofisk art.

Det pedagogiske paradoks

Slike overveielser kan begynne med det pedagogiske paradoks, som jeg nå vil beskrive. Forenklet kan vi si at oppdragelsen er stedet der voksnes og barns viljer krysses, der den enes vilje står mot den andres. I prinsippet er tanken om barnets vilje og rett til selvbestemmelse en ganske sen historisk vinning, den ble formet mot slutten av 1700-tallet og er helt sentral i Vestens dannelsesradisjon. Pedagogisk bygger tanken på barns selvbestemmelse på den ene siden, og de voksnes intensjon om å oppdra barn til selvstendighet på den andre. De voksne kan ikke formidle selvbestemmelse på samme vis som kunnskaper og ferdigheter, ettersom selvbestemmelse nettopp må springe ut av barnets egen vilje. Selvbestemmelse hører med til beskrivelsen av det moderne mennesket som sådan. Vi kan nærme oss selvbestemmelse filosofisk, og vi kan trekke noen praktisk-pedagogiske slutninger av denne tenkningen. La meg sette det pedagogiske paradoks på en kortformel.

Det er paradoksalt å befale eleven med beskjeden "Vær selvstendig!" når hun samtidig i utsagnet oppfordres til å handle på sine egne premisser. Læreren kan ikke tvinge, presse, overtale eller lokke eleven til selvstendighet når den betyr hennes frihet til selv å bestemme hvem hun er (identitet) og hva hun står for moralsk (karakter). Det som psykologisk kan ytre seg som en kamp mellom to viljer, er nå blitt et pedagogisk grunn-tema. Dette paradokset ligger forut for individuelle

34 erfaringer, det krever en avklaring gjennom reflekterte overveielser. Noen vil hevde at pedagogiske problemer er til for å løses, og det gjøres ved først å samle erfaringer og beslutte hvilke tiltak som er nødvendige. Rimelig nok, men det finnes oppgaver som ikke kan løses empirisk, men krever tolkning og analyse. Blant disse oppgavene er målsettingsproblemet. Formålsparagrafen er den mest åpenbare kandidaten. Den er basert på diskusjoner og overveielser i utvalg og stortingskomité før den blir godkjent i Stortinget. Skolens formål fastsettes ikke ved brukerundersøkelser, men etter drøftinger og forhandlinger som fører fram til en ny og annerledes formulering. Det samme gjelder formålene for skolefagene, de blir prinsipielt begrunnet enten før eller i tandem med at man bestemmer innhold og metoder i undervisningen.

Noen vil si at det er fint lite nytt i den endrede paragraf 1 fra høsten 2008, at utfallet av endringen er uten særlig betydning, og at lærerne gjerne har den i glass og ramme på veggen, men sjelden putter den i skolevesken. Da ligger de spesifikt faglige begrunnelsene i læreplanen mer opp i dagen og nærmere praksis. Lærerutdanningen kan ikke fare for lett over formålsparagrafen; blant kravene til profesjonen er at den skal kunne gjøre rede for sine forutsetninger så vel som for sine handlinger. Ulike erfaringer fyller studentenes forråd, forskjellige metoder er deres redskap, men det er refleksjonen som gir form og retning til studiearbeidet. Redegjørelse, erfaring og refleksjon er de tre søyler som profesjonsdannelsen kan bygge på. Dannelse skjer i nåtid, men forholder seg nødvendigvis til fortiden. Pedagogikken har sine begreper, begrepene er sine historier, historier som gjør det mulig å hankses med framtiden på en vettig måte. For å takle framtiden må vi ta sløyfen om historien. Vi må gå tilbake til kildene.

Kants spørsmål

Immanuel Kant (1724–1804) plasserte det pedagogiske paradoks midt i oppdragelsen. Han ble ledet til det på grunn av sammenhengen han trakk mellom moral, personlig autonomi og pedagogikk. Fra introduksjoner til hans filosofi vet vi at han forsto moralsk autonomi som handling basert på en fornuftsbasert, selvpålagt lov som gjelder universelt, det vil si uansett nasjonal eller etnisk tilhørighet. Oppdragelse i én spesifikk nasjonal kultur gir ikke moralsk autonomi: vi er moralske, selvbestemmende personer når vi handler ut fra forutsetningen om en universell menneskelighet eller humanitet. Kant selv gjør ikke noe stort nummer ut av det, men jeg ser det pedagogiske paradoks som et

nøkkelelement i hans pedagogiske tenkning, slik vi finner den i introduksjonen til hans forelesningsnotater, publisert i 1803 med tittelen *Om pedagogikk*:

“Et av oppdragelsens største problemer er hvordan man kan forene underkastelsen under lovens tvang med evnen til å benytte seg av sin frihet. For tvang er nødvendig! Hvordan kultiverer jeg friheten der det finnes tvang? Jeg skal vende min elev til å tåle tvang mot hans frihet og skal samtidig veilede ham i å bruke sin frihet godt. Uten dette er alt rent mekanisk, og den som gjøres fri av oppdragelsen, forstår ikke å bruke sin frihet godt.”

Ved første blick synes sitatet å bekrefte det rimelige standpunktet at frihet bare kan eksistere under bestemte begrensninger, det Kant kaller tvang. Men det viktigste i dette sitatet er dette: *Hvordan kultiverer jeg friheten der det finnes tvang?* Sitatet framsetter, men bekrefter ikke standpunktet at tvang er nødvendig. Kant stiller standpunktet i spørsmåls form, som er en invitasjon til å tenke nok en gang, og denne gangen prinsipielt, over motsetningen mellom frihet og tvang. Hvis personen legges under tvang, er det ikke lenger meningsfullt å snakke om selvstendige valg annet enn i den trivielle betydningen å velge mellom ting. Men her dreier det seg åpenbart ikke om et brukervalg, men i en videre moralsk forstand å velge seg selv. Spørsmålet som stilles, er dette: Kan eleven velge seg selv, eller om man vil, finne sin moralske identitet under lærerens tvang? Hvis svaret er nei, gir det støtte til synet at autonomi eller selvbestemmelse ikke kan komme av tvang. Det er selvsagt mulig for eleven å underlegge seg tvang fordi barnet finner det hensiktsmessig eller tilmed akseptabelt, i det siste tilfellet handler det ut fra godtykke eller enighet.

Det kan innvendes at Kants spørsmål ikke svarer til skolens virkelighet, at den er uten praktiske løsninger og straks bør plasseres i den pedagogiske sandkasse. Så galt er det ikke. Selv om paradokset ikke besvarer noe spørsmål, inviterer det til avklaringer og løsninger i det praktiske liv. Paradokset er en umiddelbar oppfordring til ettertanke og handling. Begge deler konvergerer i fenomenet *takt*. Takt eller skjønn er ikke med i lærerutdanningens kompetansekatalog, verken i den gjeldende på fem eller i stortingsmeldingens forslag om fire kompetanser. Jeg antar at takt faktisk ligger på toppen blant de kompetanser som læreren tyr til i det daglige arbeidet. Jeg antar også, men litt mer forsiktig, at taktens bortfall fra adelslisten skyldes dens dif-

fuse karakter. Takt følger nemlig ikke noe skjema – og som øyeblikksfenomen er den taktfulle handlingen overraskende og enestående og følger ingen regel.

Autonomi

Det pedagogiske paradokset sier altså at autonomi eller selvbestemmelse både hører til elevens opprinnelige frihet og må samtidig formidles til henne. Hvordan ser dette ut i praksis? Paradokset “Vær selvstendig!” beskriver en skolehverdag med drysvis av eksempler, som når fysikklæreren ber elevene om å undre seg over himmelrommet, og gjør det av med undringen ved straks å presentere forskningens svar; når filosofilæreren oppfordrer eleven til å tenke fritt, men straks slår ned på bristende logisk tenkning; eller når eksaminator ber eleven tenke selv, når alle vet at hun vet at eksamenskommissjonens oppgave er å vurdere de faglige prestasjoner på sine premisser. Kants anliggende stikker dypere. Paradokset dreier seg ikke først og fremst om psykologisk evne eller sosial ferdighet. Det gjelder personlig integritet, og ut over det synet på hva humanitet er, som åpenhet mot verden, respekt for seg selv og anerkjennelse av andre.

Autonomi – selvlovgiving – hører simpelthen til selve beskrivelsen av mennesket før syndefallet, som skapte avstand mellom lov og levnet. Det er nesten frekt å si at eleven er autonom når vi alle vet at barn er helt avhengige av voksnes omsorg, støtte og veiledning. På den andre side, hvis vi nekter å tenke kontrafaktisk og forkaster ideen om barnets autonomi, så har vi svake barrierer mot å ta eleven som et produkt av disiplin, kunnskap og øvelse, og å se læring som innvielse og indoktrinering i samfunnets lokale normer, det som kan føre til etnosentrisme i praksis.

La meg forfølge ideen om at vi, i Kants egne ord, er “født” autonome. Et annet sted omtaler han autonomi med nok en metafor, som noe “utenfor historien”. Selvbestemmelsen som ytres allerede i barnets “Jeg vil ikke!”, utvikler og forandrer seg selvsagt gjennom hele barnets livsløp, men den er samtidig uendelig i betydningen en varig og fri realitet i barnets biografi. Autonomi som selvdannelse kan kaste lys over det faktum at barn ikke blir et opptrykk av kulturen eller kopier av de voksne. Moralsk oppdragelse er mulig fordi vi allerede er skapt som moralske vesener, og denne medfødte åpenhet for forskjellen mellom rett og galt, denne sansen for rettferd og verdighet, bidrar til å gjøre moralsk dannelse mulig. I alle fall, med denne *topos* foreslår Kant en barnesentret pedagogikk, ikke fundert på natur, som hos Rousseau, men på kultur.

Enten det kalles frihet eller autonomi, det viktige for ham var å etablere egen selvrespekt og andres verdighet. Som Rousseau var han ikke bare opptatt av å sette grenser for barnets virksomhet, men også av å sette grenser for de voksnes inntreden i barnets liv. Det er på tide å ta opp denne rike tradisjonen på nytt, mest for å vinne tilbake innsiktene om mennesket som 1700-tallet ga oss, men også for å få et kritisk blikk på det som ikke fungerte i den romantiske pedagogikken, og heller ikke fungerer i dagens pedagogikk. Det pedagogiske paradoks står ikke abstrakt på sin ensomme sokkel, men inngår i en pedagogisk tenkning. I og for seg er autonomi usynlig og uantastelig, den dukker aldri opp på tester, men kommer til i det pedagogiske arbeidet. En formålsparagraf bør ikke henge i glass og ramme. Den minner om det usynlige som bør bli synliggjort, er en stadig oppfordring til pedagogisk refleksjon.

Takt

Takt er en variant av dømmekraft, sammen med smak og skjønn. Smak og behag kan ikke diskuteres, hører vi. Men det er ikke sant. Smak kan brukes om sansning og intuisjon, for eksempel den umiddelbare følelsen av skjønnheten i et blomstrende kirsebærtre, eller den umiddelbare motviljen mot et kunstverk som provoserer. Disse opplevelsene snakker vi ofte med andre om, de kan ytres, motsis og endres i samtaler med andre – smak kan altså diskuteres! Det var Kants syn, og han knyttet dessuten smaken til en allmenn forståelse eller sunt vett, en *common sense*. Smak har med munn og nese å gjøre, med søtsmaken på tungen, med duften, lukten og stanken. “Takt” relaterer også til kroppen, det kommer fra latin *tangere*, som betyr å berøre, og minner om tærnes og fingrenes følsomhet. Takt er å handle i sosiale situasjoner der utfordringen er personlig, reglene ikke finnes og kravet om en løsning ofte er umiddelbar. Ordene har til felles at de er allosentriske eller andreorienterte, i motsetning til egosentriske, de åpner mot en felles verden av samtalende personer. Kanskje litt overraskende, smak oppfattes jo oftest som noe personlig og privat, apropos ordtaket om smak og behag.

Takt oppfattes gjerne som en individuell disposisjon. Takt er for læreren å fornemme fortvilelsen til eleven som ikke får det til i faget, angsten og sinnet hos henne som har trøbbel hjemme og på skoleveien, eller ensomheten til henne som ikke lykkes i vennekretsen. Den er finfølelsen for grenser læreren ikke trår over når elevens integritet og verdighet er truet, og den kan fortette seg i bare en bevegelse, et

36 blikk, eller en kommentar. Takt krever kunnskap og erfaring, men er ikke selv en kunnskap – en kunnig person er ikke nødvendigvis en taktfull person. Den er en kunnskap som ikke er seg selv bevisst, ifølge den franske forfatteren Michel de Certeau. Den er ikke en kompetanse som likefram kan læres, eller en teknikk eller metode som enhver kan ta i bruk. Det er ikke slik at folk som trenes i sensitivitet og *coaches* i konflikthåndtering, nødvendigvis vinner i takt.

Takt kan selvsagt inngå i instrumentelle handlingsforløp, men er ikke selv instrumentell i betydningen at den skal føre til bestemte mål. En taktfull handling kan imidlertid bidra til målet å bedre elevens sosiale mestring og faglige framgang. Å utvise takt kan kanskje gi et konkurransefortrinn når man søker en jobb, men det er paradoksalt å konkurrere i taktfullhet. Men er takt til sist bare en individuell disposisjon, eller bør den snarere beskrives som en sosial relasjon? Det som er sagt ovenfor om det allosentriske, verdensåpnende og om sunt vett, tyder på det siste.

Takt er å merke den andre uten å sile fornemmelsen gjennom forstandens sold, det er finfølelsen før den festes i diagnosene, klassifiseringene og metodene. Det er ikke nok å beskrive takt som implisitte regler, sunket inn som vane hos den dyktige læreren. For takt har ikke sin opprinnelse verken i regler eller vaner eller etablerte praksiser. Den taktfulle kan nok gjøre rede for sine tanker om takt, men hun kan ikke foreskrive den andre sin takt uten å ta muligheten for takt fra ham. Vi synes likevel å vite hva takt er når vi møter den. Takt formidler mellom den kompetansen eller det repertoaret læreren har og situasjonens unike krav, den finnes i intervallet, oppholdet, mellomrommet. Da er den, som tidligere antydte, ikke regelrett repertoar, fast vane eller strikt metode. Takt er *touch* eller tangering av den andre. Takt kan bety at det sosiale repertoaret trosses, regler settes til side og vaner brytes – en “negativ” handling. Takt kan være ikke å handle, den kan være handlingen som utsettes eller tilmed avstår fra sin egen påvirkning, som i Søren Kierkegaards “indirekte meddelelse”.

Juridifisering

De utålmodige vil si: “Læreren kan ikke vente, hun må handle!” “Læringstrykket må opprettholdes, og ettergivenhet må unngås i skolen!” osv. Slike utsagn hører til dagens utdanningsideologi, og tematiserer ikke takt. Juridifiseringen av skolemiljøet krever at alle skal gjøre rede for seg, men verken elever eller lærere kan eller bør alltid gjøre rede for seg. Det er et billig poeng, men eleven er den som skal heves

opp – *eleveres* – til den voksnes kunnskaps- og refleksjonsnivå. Når eleven først kan gjøre selvstendig rede for seg, er hun voksen og trenger ikke lenger skolen. I skolen bidrar ikke bare elevens indre kriser, men også de voksnes trykk til eksistensiell stumhet: eleven vil ikke gjøre rede for seg overfor en lærer som allerede har okkupert hennes private rom med sine definisjoner og planer, så velmente de enn er. Den danske filosofen Knud E. Løgstrup (1905–1981) har tatt til orde for at voksne ikke skal overtre barnets grenser og angripe dets “stemning”. Han følger opp med en fordring, som samtidig kan gjelde som en beskrivelse av takt:

“Viljen til at bli klar over, hva den anden er bedst hjulpet med, og tale, tie og handle ud af den klarhed, må være sammenkoblet med viljen til at lade den anden være herre i hans egen verden. Fordringen om at tage vare på det af den andres liv, der er udleveret een, er ... altid samtidig en fordring om at give den anden al mulig tid, og gjøre sit til, at hans verden bliver så rummelig som mulig”. (Løgstrup 2008:37).

Takt ligger tett opp til Løgstrups “rommelighet”, slik den utøves for eksempel i tvistenemnder, konfliktråd og sannhetskommisjoner, eller av læreren i klasserommet, foreldrerådet eller veiledningssamtalen. Slike situasjoner bringer ofte sterke emosjoner og følelser i spill. De er ikke bare med og bestemmer spillets gang, men også i høy grad dets utfall. Følelsemessige forløp fører ikke typisk fram til konklusjoner, men i beste til fall til en blanding av tilgivelse og forsoning som må bearbeides videre.

Praktiske overveielser

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900–2002) tar et sted opp Aristoteles’ skille mellom tekniske regler og praktiske overveielser. Tekniske regler anvendes for å produsere noe, i det praktiske er man tvunget til å gå veien om overveielser. Gadamer mener at praktisk deliberasjon ikke kan baseres på regelfølge. For eksempel er den generelle beskrivelsen av *arete* eller dyktighet, som Aristoteles beskriver som måteholdet eller middelveien mellom to ekstremer, ikke en regel som kan anvendes. Å plassere mot midtveis på en skala som går fra overmot til feighet, beskriver en klassisk dyd, men forteller ikke hvordan jeg skal opptre modig i en bestemt situasjon. Det samme gjelder praktiske utsagn av typen “Du skal ikke lyve”, “Vis respekt for andre”, “Bruk takt” osv. Man kan selvsagt orientere seg etter dem, men slike forskrifter forteller ikke hva vi konkret kan og bør gjøre i aktuelle situasjoner, der må situasjonsbedømmelsen

tre inn. Forskrifter, fortsetter Gadamer, krever en hermeneutisk anstrengelse, en tolkning som er en anvendelse. Anvendelse er ikke bare å konkretisere det generelle, men også alltid det motsatte, nemlig å generalisere ut fra det konkrete. I moderne sjar-gong: anvendelse er langt på vei en *bottom up*-oppgave. Praktisk visdom er ikke identisk med å følge en regel, og det begrenser betydningen av likefram instruksjon. Siden praktiske situasjoner alltid er åpne for ting som kunne vært annerledes (Aristoteles), krever de en intuisjon og et tolknings-repertoar som tar utgangspunkt nettopp i situa-sjonen og ikke i regelen. Takt synes å henge nært sammen med praktiske tolkninger. Men la oss ikke hoppe på en konklusjon.

Formålsformuleringen i læreplanen for grunn-skolen gjelder som alminnelig forskrift – den an-viser uten å diktere. Det trengs regler for å nå fag-mål, følge opp elevene, gi veiledning og vurdere resultatene. De oppfattes som tommelfingerregler, det vil si de tilpasses faget, elevene og skolens res-surser, og virker som kortformler for komplekse handlinger. Men hva er det som forener regel og re-alitet? Det kan ikke selv være en regel. Skolen har opplæringsloven som generell regel. Men den har ingen regel for sin egen anvendelse, å lete etter den vil bety at vi måtte ha en paragraf for paragrafen for paragrafen og så videre i en uendelig regress. Da er det bedre å konsentrere seg om regelens anvendelse i det som kalles en *taksonomi*, det vil si i en de-duktiv logikk som angir gangen fra hovedmål over faglige delmål og til atferdsmål på individnivå. Men en slik taksonomi tar ikke utgangspunkt i situa-sjonen, men i en deduktiv logikk som setter formålene i verk etter sin egen hierarkiske tankegang. Takso-nomien synes å legitimere seg selv, men det kan den ikke, for det kan tenkes andre legitime måter å anvende en læreplan på, for eksempel å se den som retningsgivende og som faglig forråd for virksom-heten i klasserommet. Mønsterplanen av 1987 brøt med taksonomien ved å foreslå et lærerinitiert planarbeid basert på lokalkunnskap. Dagens skole styres ikke av taksonomien, men av produksjons-mål og det som kalles *accountability*.

Formålsparagrafens krav om oppdragelse til demokrati forutsetter et frirom mellom formål og utøvelse, spesielt når skolen skal oppdra til et deliberativt diskuterende demokrati. Demokratiske begreper som toleranse, tilgivelse og solidaritet inviterer til normativt ladde praksiser i rammen av den kantiske humanitet. Takt virker som sagt ved svake holdepunkter, og er derfor åpen for ut-fordringene i skolens sosiale liv. Formålsparagraf-ens frirom minker når opplæringen bestemmes av

presise sluttmaal for kunnskaper og ferdigheter: mer testing – *teaching to the test* – betyr erfaringsmes-sig trangere kunnskapshorisont og mindre faglig bredde. Mer ytre regulering betyr samtidig mindre rom for takt. Det er et problem både for skolen og for profesjonsutdanningen.

Sunt vett

Tanken om en *sensus communis* – sunt vett – forutsetter at lærer og elev deler en verden. Takt kan, som allerede nevnt, oppfattes som en person-lig disposisjon eller beredskap hos læreren. Men med det kommer vi ikke ut over læreren og det individuelle. Takt krever en situasjon for å bli til handling. Når noen utviser takt forutsettes det at vedkommende både forstår og tar grep om situa-sjonen. Takt krever tilstedeværelse og det som kan kalles stemthet. Vi snakker om å være vennlig stemt eller tilmed høystemt, det har både med stemning og stemme å gjøre. Det er elevens stemme som oppfordrer til takt og læreren til respons – stemthet er en udefinerbar egenskap ved relasjonen her og nå. Selv om de kan være ulikt stemt, den ene som omsorgstrengende, den andre som omsorgsgiver, deler partene en stemning. Takt opptre i et annet register enn dyktigheten til å planlegge, gjennom-føre og evaluere undervisning. Det er reist tvil om takt kan læres, men tvilen er allerede modifisert. For det som nettopp er sagt, åpner for at takt kan tilegnes ved at læreren bringes til å fornemme hva forholdet til den andre dreier seg om, og oppford-res til finfølelse i omgang med seg selv og andre, og dermed utvikler en beredskap for å takle nye, ubestemte og tilmed kaotiske situasjoner med vett og forstand. Takt kan ikke foreskrives, men den kan forfines i samtalen med andre. Den er en *com-mon sense* forsterket med psykologisk kunnskap i et åpenhjertig utdanningsmiljø.

Avslutning

Pedagogisk tenkning gjør det enkleste vesentlig. Det går et strekk fra det pedagogiske paradoks til begrepet takt, og til betydningen av et dannelses-miljø som åpner for selvprøving og refleksjon. Paradokset fører ikke i seg selv til noe bestemt, men inspirerer til refleksjon og ettertanke. Ettertanken sier at forvaltning ikke er nok, at sterk ekstern styring kan føre til svakt indre læringsmiljø, og at instrumentalismen i skolen har sine begrensninger, nå som før. Viktigere er det at paradokset kan bidra til å gi svar på pedagogiske spørsmål. Kant forfektet bruk av regler i oppdragelsen. Samtidig fant han i pedagogikken situasjoner der reglene ikke strekker til, men dømmekraften må ta over. Problemet er

38 ikke regelbruk, men at læreren som bare holder seg til reglene, glemmer å forholde seg elevene. Takt hører som sagt ikke til lærerutdanningens fire eller fem framholdte kompetanser.

Kant beskrev verden ideelt som fornuftig og sosial, og satte sin lit til sunt vett. Alle vet at sånt vett kan være høyst usunt, men det er ofte fordi folk setter til side det universelle standpunkt, som er å sette seg i den andres sted, og prinsipielt i alle andres sted. Det prinsippet ligger til grunn for blant annet Barnekonvensjonen, som ble norsk lov i 2003, og realiseres i tanken om verdensborgeren. Det pedagogiske paradoks har sin plass i en bredere pedagogisk dannelseshorisont. Av paradokset følger ingen regler. Men paradokset har likevel konsekvenser. Om vi dveler ved og reflekterer over disse, er vi et skritt tettere på dannelsen.

Litteratur:

- Dewey, John (1943): *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, Chicago.
- Gadamer, Hans-Georg (1986): *The Idea of Good in Platonic-Aristotelian Philosophy*. Yale University Press, New Haven.
- Humboldt, Wilhelm von (1993): *The Limits of State Action*. Liberty Fund, Indianapolis.
- Kant, Immanuel (1995): *Kritikk av dømmekraften*. Pax, Oslo.
- Kant, Immanuel (2008): *Om pedagogik*. Daidalos. Göteborg.
- Løgstrup, Knud E. (2008): *Den etiske fordring*. Gyldendal, København.
- Mill, John Stuart (1989): *Autobiography*. Penguin, London.
- Mill, John Stuart (1991): *On Liberty*. Routledge, London.
- Richard Rorty (1976): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press. Princeton.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009): *Læreren – rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.

Doktorer for sin tid?

Om dannelsesperspektiver i norsk forskerutdanning

Roger Strand

Dannelse i vår tid: Noen utfordringer for forskerutdanningen

Dannelsesutvalget har ønsket å tilnærme seg spørsmålet om behovet for et dannelsesaspekt ved utdanning, og derigjennom et behov for dannelsesperspektiver i utdanningene, ved først å identifisere trekk ved det samfunnet vi utdanner våre kandidater til virke i. Dette tør være verken oppsiktsvekkende eller originalt. Vår gjennomgang konkluderer imidlertid med et behov for å konsolidere og styrke dannelsesinnholdet i forskerutdanningene. Rent praktisk vil vi foreslå en tydeligere normering av innhold og omfang av skoleringen i vitenskaps-teori i opplæringsdelen.

Et enkelt utvalgsarbeid kan ikke identifisere alle viktige linjer av kontinuitet, endring og brudd som kan trekkes for et gitt samfunn. Tvert imot er dette en forskningsutfordring som aldri vil kunne avsluttes, og hvor våre forskerutdanningskandidater nettopp må forventes å skulle spille en vesentlig rolle. Dannelsesutfordringen er derfor refleksiv: Den består i å legge til rette for at kommende generasjon utdannede borgere skal kunne delta i og overprøve nåværende forståelser av vårt samfunn. Praktisk innebærer dette en fordring om at vi også i forskerutdanningen legger til rette for individuell akademisk modning og vekst. Vi skal komme tilbake til dette.

Som et innspill til debatt om innholdet i forskerutdanningen ønsker utvalget like fullt å peke på følgende linjer av kontinuitet, endring og brudd:

- Vi lever i et stadig mer *moderne* samfunn, i den forstand at behovet for vitenskapsbasert kunnskap, utdifferensiert i egne disipliner og fagfelt, i alle fall ikke synes å avta, og hvor stadig flere slike særegne kunnskapsfelt blir utdifferensiert. Dette gjelder ikke minst ved at vårt samfunn legger stor vekt på teknologiutvikling og innovasjon av produkter, teknikker og praksiser som krever høy teknisk ekspertise.
- Alt innenfor disse utviklingstrekkene av moderne karakter har det vært framholdt at smal, disiplinbasert kunnskap blir stadig mindre tilstrekkelig, fordi det økonomiske systemet fordrer raskere teknologioverføring, med sterkere og kortere bånd mellom det som tidligere ble sett på som nokså atskilte praksiser: “grunnforskning”, “anvendt forskning” og “teknologiutvikling” eller annen samhandling med næringslivet¹⁹.
- Samtidig oppleves stadig flere samfunnsutfordringer som *komplekse* og *globale* i sin karakter,

i den forstand at summen av disiplinbasert spisskompetanse og spisst fokuserte eller lokaliserte tiltak synes utilstrekkelig for å håndtere dem. Dette gjelder et bredt spekter av miljø- og ressursproblemer, men også spørsmål knyttet til migrasjon, politiske konflikter, kriminalitet med mer. Utilstrekkeligheten består både i mangelen på tverrfaglig kunnskap og forståelse og tverrsektoriell samhandling, og i den iboende uforutsigbarheten som oppstår når et stort antall fenomener samvirker på komplekst vis, over store avstander og på tvers av konvensjonelle skiller mellom “natur” og “kultur”. Komplexiteten består også i tidvis dype og uoversiktlige relasjoner mellom fakta og verdier, i den forstand at kunnskap kan være formet av mer eller mindre synlige verdier som gjør seg gjeldende i disiplinenes arbeidsmåter og innfallsvinkler, mens verdienes viktighet også kan være faktaladde, det vil si avhengige av de beskrivelser som gjøres gjeldende for saksforholdet. Utilstrekkeligheten som her kan føles på, kan bestå i en manglende oppmerksomhet mot disse vekselvirkningene, men også mangelen på begreper og forståelseskategorier som formidler mellom deskriptive og normative perspektiv.

- Fra et samfunnsperspektiv innebærer de utviklingstrekkene vi her viser til, et tettere og mer mangfoldig forhold mellom sektorer (hvor forsknings- og utdanningssektoren også befinner seg i stadig flere typer interaksjoner med næringer, myndigheter, frivillig sektor og ulike deler av offentligheten), i et samfunn som – for Norges del – beveger seg mot større kulturelt mangfold og internasjonal kontakt.
- En rekke av disse komplekse og globale samfunnsutfordringene synes å være presserende, samtidig som det finnes svært ulike oppfatninger innenfor og utenfor academia om vår nåværende evne til å utvikle akseptable løsninger på dem. I ordskiftet legges det ofte vekt på betydningen av tverrfaglighet, nye og kritiske perspektiver, og nye og effektive former for samhandling i og mellom samfunn. Samtidig er det vanskelig å se at senere års utdanningsreformer har tematisert eller fokusert på disse utfordringene.
- En stadig mer aktuell forståelsesramme for de globale samfunnsutfordringene er at de også i noen grad må ses som uønskede og utilsiktede bivirkninger av moderniteten selv. Med sosiologen Ulrich Beck kan vi si at vi står i *den andre modernitet*, der vi i tanke og handling må

¹⁹ Se blant annet Michael Gibbons, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott and Martin Trow (1994), *The new production of knowledge*. London: Sage.

forholde oss til det faktum at moderne praksiser i et utpreget differensiert samfunn ikke bare skaper nytte og velferd, men også risiko, skade og etiske utfordringer, til dels på andre steder, for andre mennesker og i andre sektorer enn der nytten og velferden produseres. Dette gjelder også forskningen, som får nye samfunnskrav rettet mot seg i forhold til å gi en forsvarlig håndtering av risiko, skade og etikk i sin virksomhet. Dette stiller nye krav til samfunnsansvar og ansvarsbvissthet hos den som skal skape eller anvende vitenskapelig kunnskap.

Vår konklusjon er at denne situasjonen, sammenlignet med en “renere” situasjon av opplysningstid eller “første modernitet”, stiller *høyere*, snarere enn lavere krav til dannelsesperspektiver i forskerutdanningen:

- Det er rimelig å tro at våre doktorer i sitt senere yrkesliv vil møte økende krav til å forstå og samhandle med andre fagfelt, på tvers av tradisjonelle disiplingrenser.
- Dette innebærer at de vil trenge en godt utviklet evne til å sette sin egen fagtradisjon i kontekst, og forstå og kunne kommunisere dens styrker og begrensninger både overfor andre fagfolk, brukere, beslutningstakere og offentlige rom. Dette innebærer å se sin fagtradisjon i forhold til andre fag, men også i historisk perspektiv, og mer generelt i forhold til andre kunnskaps- og verdsett og andre kulturelle ståsteder.
- De vil trolig i økende grad måtte håndtere spørsmål knyttet til risiko, usikkerhet, skade og etikk knyttet til sitt kunnskapsfelt, og således være i stand til å kombinere faglig dyktighet og stolthet med en ubegrenset selvkritisk holdning som del av sin akademiske identitet.
- Ikke minst de globale problemene innebærer store behov for fag- og sektoroverskridende kreativitet av den kommende generasjon forskere.

Hvordan møter norske utdanningsinstitusjoner disse utfordringene i sine forskerutdanningsoppbygg?

Et fyllestgjørende svar på det ovenstående spørsmålet ville kreve en gjennomgang av alle fag, fakulteter, forskerskoler og doktorgradsgivende forskningsmiljøer, etter kriterier som det ville være umulig å fastslå på en entydig måte. I stedet vil vi peke på noen strukturelle forhold:

- Stadig mer doktorgradsforskning skjer innenfor større prosjekter, og – selv om vi mangler data –

det virker rimelig å tro at tverrfagligheten i alle fall ikke har blitt svekket de senere år. Dette vil kunne være positivt i forhold til de utfordringer vi har påpekt.

- På den annen side innebærer store prosjekter, ofte finansiert ved hjelp av strengt utformede instrumenter for programforskning, en risiko for mindre medvirkning i prosjektutviklingen fra forskerrekruertens side, og dermed mindre øvelse i kreativitet i prosjektutviklingsfasen.
- Kvalitetsreformen og alle prosesser som har søkt å øke gjennomstrømningshastigheten på doktorgradsnivå, har *de facto* medført at vår høyeste utdanningsvei har blitt kortere, fra 10 år og mer etter videregående skole, til en streng normering til 8 år. Vi kritiserer ikke disse prosessene – det har vært ønskelig å bedre gjennomføringsprosent og gjennomstrømningshastighet også på doktorgradsnivå. Men en konsekvens av dette er at vi nå ikke gir utdanninger som er lenger enn 8 år, hvori det neppe inngår særlig mindre fagspesifikt innhold enn før. På doktorgradsnivå vil man derfor merke den akkumulerte betydning av all delvis og total innkorting av dannelsesperspektiver i utdanningsløpene, fra det sterkt reduserte examen philosophicum til den økte vekt på metodekurs og tradisjonell skole i forskerutdanningen. Det er vanskelig å se at doktorgradskandidatene mottar et tydelig signal om at institusjonene verdsetter deres individuelle akademiske modning og vekst. I stedet synes de å motta et stadig sterkere signal om at de bør velge vekk faglig aktivitet og engasjement som ikke er direkte instrumentelt nyttig for målsettingen om å levere avhandlingen på normert tid.

Med andre ord, det fins utviklingstrekk som synes å gå i motsatt retning av hva vi tror vår tid krever.

Innholdet i opplæringsdelen av ph.d.-studiet

Utvalget ser et behov for en diskusjon også av innholdet i doktorgradsforskningen, men da som del av den forskningspolitiske debatten, noe utvalget av tidshensyn har måttet definere som utenfor sitt mandat.

Et viktig tema innenfor utvalgets mandat er innholdet i opplæringsdelen av ph.d.-studiene. Igjen er ikke vårt fokus oppsiktsvekkende eller originalt. Så vel europeiske som norske utredninger på dette punkt har – dog i varierende grad – understreket behovet for hva vi vil kalle dannelsesperspektiver. Dublin Descriptors, som del av Bologna-prosessen, beskriver flere av de egenskaper vi har nevnt ovenfor i sin punktliste for hvilke kvalifikasjoner en bør

kreve av fullført ph.d.-grad (vår utheving)²⁰:

- have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field;
- have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity;
- have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication;
- *are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;*
- *can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise;*
- *can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society.*

Nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning i Norge har lignende innhold, og konkretiserer videre at en ph.d. bør (utdrag):

- beherske fagområdet vitenskapsteori og/eller kunstneriske problemstillinger og metoder
- kan bidra til utvikling av nye kunnskap, nye teorier, metoder og fortolkninger og dokumentasjonsformer innenfor fagområdet
- kan identifisere nye, relevante etiske problemstillinger og utøve sin forskning med faglig integritet

Samtidig finner vi ved våre institusjoner stor oppmerksomhet på gjennomføring og gjennomstrømningshastighet. Opplæringsdelen av ph.d.-studiet omtales tidvis som noe som "ikke må bli et hinder" og ikke på noen måte forsinke innlevering av avhandlingen. Vi opplever da at man med dette *ikke* forholder seg til de kvalitetsindikatorer som ligger i Dublin Descriptors eller Nasjonalt rammeverk, men tvert imot betrakter forskerutdanningen som et spørsmål om å gjøre den nødvendige forskning for å kunne skrive og levere en avhandling bestående av en monografi eller en artikkelsamling i løpet av tre år. Det tilstrebes derfor ofte kurs og emner i opplæringsdelen som gir konkret opplæring i metode eller på annen måte er direkte praktisk nyttig for gjennomføringen av det daglige

forskningsarbeidet. Man vil her finne ulike praksis i de ulike fagmiljø, men vi tør likevel antyde en generell trend.

For mange kandidater vil derfor den eneste gjenværende komponent i opplæringsdelen som i sin innretning er viet dannelsesperspektiver, være det obligatoriske innslaget av vitenskapsteori og etikk. Vi vil i det videre konsentrere oss om denne opplæringskomponenten, som også tidvis har vært og er under press og krav om reduksjon fra et instrumentelt gjennomstrømningsperspektiv.

Vitenskapsteori og etikk som dannelseselement

UHRs veiledende forskrift for ph.d.-graden

Ved de enkelte norske læresteder med rett til å tildele doktorgrad, er forskerutdanningen nedfelt i lokal forskrift. De lokale forskriftene er i hovedsak bygd på Universitets- og høyskolerådets veiledende forskrift for ph.d.-graden av 17. juni 2003, revidert 24. juni 2004.

UHRs veiledende forskrift gir i liten grad føringer for doktorgradsutdanningens innhold og form. Doktorgradsutdanningen skal i hovedsak bestå av "aktivt forskningsarbeid under veiledning" (§4), men skal også inneholde en opplæringsdel på minst 30 studiepoeng (§7). Opplæringsdelen er ikke beskrevet ved hjelp av begreper som "breddeelementer" eller "dannelsesperspektiver", men det spesifiseres at den skal "omfatte opplæring i vitenskapsteori og etikk" (§7). Anbefalt omfang av dette opplæringselementet er ikke beskrevet. I fravær av andre foreskrevne dannelseselementer i forskerutdanningen, kanskje med unntak av målsettingen om deltakelse i internasjonalt forskningssamarbeid, kan spørsmålet om dannelsesaspektet i forskerutdanningen reduseres til spørsmålet om i hvilken grad kravet om vitenskapsteori og etikk er implementert.

Implementering av kravet om vitenskapsteori og etikk

Bestemmelsen i UHRs veiledende forskrift §7 om opplæring i vitenskapsteori og etikk er implementert i forskrifter og/eller reglementer for ph.d.-graden ved de fleste norske læresteder med doktorgradsrett²¹.

Implementering i praksis varierer sterkt fra lærested til lærested, og fra fakultet til fakultet. Ved samme lærested kan man finne alt fra obligatoriske krav til 15 studiepoeng i vitenskapsteori og etikk til ordninger der vitenskapsteori og etikk kun inngår som ett av mange elementer i et innføringskurs til

²⁰ Se <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf>

²¹ Av de 18 norske læresteder med doktorgradsrett, synes kun Handelshøyskolen BI, NTNU og UMB å mangle reglements- eller forskriftsfesting av vitenskapsteori og etikk i opplæringsprogrammet.

42 ph.d.-graden, med omfang mindre enn 1 studiepoeng. Det fins også eksempler på fag og fakulteter som ikke har implementert i praksis kravet til vitenskapsteori og etikk. Dannelsesutvalget finner dette kritikkverdige.

Lærestedene har valgt ulike løsninger for den institusjonelle implementeringen av opplæringen. Mindre læresteder kan ha én vitenskapelig tilsatt med denne opplæringen som sin undervisningsplikt, eller også benytte seg av tilbud fra andre læresteder. Andre læresteder har lagt opplæringen til ett eller flere institutt eller sentre. Universitetet i Bergen nevnes som eksempel, idet det har et eget Senter for vitenskapsteori, med særlig ansvar for opplæring i vitenskapsteori og etikk i forskerutdanningene. Bakgrunnen for dette senteret kan være et eksempel på god praksis. Etter initiativ og finansiering fra det daværende Norges Allmennvitenskapelige Forskningsråd opprettet de norske universitetene på 1970-tallet såkalte "vitenskapsteoretiske fora". Ved Universitetet i Bergen ble forumet i 1987 omdannet til en permanent, tverrfakultær grunnenhet, Senter for vitenskapsteori, under ledelse av professor Gunnar Skirbekk. Senteret har nå fem faste vitenskapelige stillinger og underviser ved de fleste fakulteter. Dannelsesutvalget tar ikke stilling til valg av institusjonell løsning, men ser at en eller annen form for institusjonalisering ved lærestedene av opplæringen i vitenskapsteori og etikk er ønskelig. Ikke minst er det slik at vitenskapsteori og etikk innebærer behovet for å reise kritiske perspektiv på fagmiljøene. Dette kan lettest oppnås dersom fagmiljøet for vitenskapsteori og etikk har en viss institusjonell tyngde og et visst minimum av distanse til de øvrige fagmiljøene.

Vitenskapsteori og etikk som dannelsesperspektiv

Det fins selvstendige begrunnelser for hvorfor og hvordan vitenskapsteori og etikk kan regnes som et dannelsesperspektiv. Vi skal ikke her gå inn i disse, men heller diskutere dette opplæringselementet i lys av de ovenfor nevnte kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Dannelsesutvalget finner det rimelig å hevde at opplæringen i vitenskapsteori og etikk har potensial til å utvikle, og bør ta sikte på å utvikle, følgende kvalifikasjon beskrevet i Dublin Descriptors:

- are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;
- can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise

Hva angår Nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning i Norge, foreskriver dette rent konkret et innhold i vitenskapsteori og etikk:

- beherske fagområdets vitenskapsteori og/eller kunstneriske problemstillinger og metoder
- kan analysere relevante fag-, yrkes- og forskningsetiske problemstillinger (2. syklus)
- kan bidra til utvikling av ny kunnskap, nye teorier, metoder og fortolkninger og dokumentasjonsformer innenfor fagområdet
- kan identifisere nye relevante etiske problemstillinger og utøve sin forskning med faglig integritet

Med fare for å forenkle, kan vi sammenfatte dette som følger: Opplæringen i vitenskapsteori og etikk har potensial til, og bør ta sikte på, å utvikle doktorgradskandidatenes kunnskap om eget fagfelts egenart, styrker og begrensninger i møte med andre fag og andre samfunnssektorer; kandidatenes kritiske kompetanse, refleksjonsevne, og framfor alt deres evne til å reflektere over eget fag og egen forskning fra andre, fageksterne perspektiv. Opplæringen bør ta sikte på å forme *refleksive* forskere som kombinerer faglig styrke og autoritet med akademisk modning, og som kan omsette i handling sin forståelse for verdien av andre perspektiv og eget fags begrensninger. Hva dette rent innholdsmessig kan bestå i, har vi kommentert ovenfor ("Dannelse i vår tid").

Forskerens samfunnsansvar

Et siste moment som her skal nevnes, er Loven om forskningsetikk av 2006, og innføringen av nasjonale forskningsetiske retningslinjer i Norge. Det eksisterer ulike, parallelle retningslinjer for forskningsetikk i Norge, idet både enkelte læresteder, forskningsinstitusjoner og faglige organ har innført egne regler, som imidlertid må ses på som supplement til de nasjonale retningslinjene vedtatt av de lovhjemlede nasjonale komiteene for forskningsetikk²².

De nasjonale retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi og for naturvitenskap og teknologi inkluderer bestemmelser som viser til forskerens samfunnsansvar utover de rent tekniske, forskningsetiske aspekter ved å sikre forskningsobjektets velferd og rettigheter. Spesielt inkluderer reglene for naturvitenskap og teknologi bestemmelser som fastslår at forskningen og forskerne har et samfunnsansvar som er bredere og mer omfattende enn å være effektive og kompetente kunnskapsprodusenter. Forskerne kan ikke se seg fritatt fra overgripende samfunnsforpliktelse som

²² Retningslinjene er å finne på <http://www.etikkom.no>

er allmenngyldige for alle borgere, for eksempel de forpliktelser som gjøres gjeldende ved at vårt samfunn hevder universelle menneskerettigheter og ser nødvendigheten av en bærekraftig utvikling. Dannelsesutvalget er kjent med at enkeltbestemmelser i disse retningslinjene var vakt debatt, men også at denne debatten med hell har vært brakt inn i opplæringen i vitenskapsteori og etikk. De forskningsetiske retningslinjene kan derfor fungere både som fordring og ressurs.

Vitenskapsteori og etikk: Forslag til utfyllende forklaring til forskrift

UHRs veiledende forskrift for ph.d.-graden foreskriver vitenskapsteori og etikk i opplæringsdelen, men beskriver ikke dette opplæringselementet videre. Det følgende er ment som et forslag til en utfyllende forklaring av bestemmelsen, til bruk for doktorgradsgivende institusjoner i Norge:

Vitenskapsteori og etikk i ph.d.-gradens opplæringsdel

Vitenskapsteori og etikk – definisjon

Det er ikke hensiktsmessig å gi en entydig definisjon av vitenskapsteori og etikk. Det har i norsk og skandinavisk tradisjon vært vanlig å operere med et vidt begrep om vitenskapsteori, som “forskning på forskning” eller “kunnskap om kunnskap”, det vil si forskningsbasert kunnskap om vitenskap som kunnskapsstørrelse, -form og -praksis og om vitenskapens forhold til andre samfunnssektorer, -strukturer og -praksiser. Dette kan blant annet inneholde vitenskapsfilosofi, -historie, -sosiologi, -antropologi, -psykologi; faghistorie og kjønnspektiver på eget fagfelt og forskning, men det har også vært vanlig å la opplæringskravet kunne fylles av de tilgrensende disiplinene vitenskaps- og teknologistudier, teknologifilosofi og lignende.

Med “etikk” er det naturlig å forstå forskningsetikk og vitenskapsetikk²³, men også tilgrensende profesjonsetikk, samt ELSA, det vil si kunnskap om etiske, juridiske og samfunnsmessige aspekter ved forskning. Denne redegjørelsen er kun orienterende og er ikke ment å fungere ekskluderende. De relevante fagmiljøer vil alltid måtte ta stilling til hva som gjelder som vitenskapsteori og etikk i forhold til det enkelte fag og dets utvikling.

Vitenskapsteori og etikk – hensikt

Opplæringen i vitenskapsteori og etikk i ph.d.-gradens opplæringsdel har som overordnet hensikt å bidra med et dannelsesperspektiv i forskerutdanningen. Hensikten er å

- utvikle kandidatenes kunnskap om eget fagfelts egenart, styrker og begrensninger, også i møte med andre fag og andre samfunnssektorer;
- utvikle kandidatenes kritiske kompetanse, refleksjonsevne, og deres evne til å reflektere over eget fag og egen forskning fra andre, fageksterne perspektiv;
- forme *refleksive* forskere som kombinerer faglig styrke og autoritet med akademisk modning, og som kan omsette i handling sin forståelse for verdien av andre perspektiv og eget fags begrensninger.

Dette søkes oppnådd gjennom å

- ha innsikt i generelle vitenskapsteoretiske/kunstteoretiske problemstillinger
- beherske fagområdet vitenskapsteori
- ha innsikt i og evne til å identifisere og analysere relevante forskningsetiske problemstillinger

Ytterligere veiledning i læringsmål gis gjennom nasjonale og internasjonale kvalifikasjonsrammeverk gjeldende for norsk høyere utdanning.

Vitenskapsteori og etikk – organisering av opplæringen

For å sikre faglige kvalitet og sikre tilstedeværelsen av det kritiske perspektivet som vil kjennetegne vellykkede opplegg i vitenskapsteori og etikk, anbefales følgende:

- permanent, institusjonell, faglig forankring av opplæringen i vitenskapsteori og etikk ved lærestedene
- teoretiske og anvendte opplæringskomponenter
- dediserte, normerte kurs/opplegg/emner i vitenskapsteori og etikk i forskerutdanningene

Teoretiske og anvendte opplæringskomponenter

Det vil være hensiktsmessig å kombinere teoretisk undervisning i vitenskapsteori og etikk med aktiviteter og arbeidskrav knyttet til anvendelse av denne kunnskapen. Det anbefales at anvendelsen knyttes til kandidatenes eget fagfelt, forsknings-tradisjon eller aller helst forskningsprosjekt. Dette kan for eksempel skje gjennom utforming av et skriftlig eller muntlig arbeid der kandidaten undersøker vitenskapsteoretiske, forskningsetiske eller vitenskapsetiske problemstillinger knyttet til eget forskningsprosjekt. Et slikt arbeid bør kvalitets-sikres gjennom veileder og evaluator med vitenskapsteoretisk kompetanse.

²³ Knut Erik Tranøy (1986): *Vitenskapen – samfunnsrett og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 44** *Dedikerte kurs, opplegg eller emner – omfang*
For å sikre faglig kvalitet og et visst minimums-
omfang, bør opplæringen i vitenskapsteori og etikk
normeres i det enkelte forskerutdanningsprogram.
Normeringen bør beregnes i studiepoeng, og kandi-
datene må gis tilbud om kurs, opplegg eller emner
med det ønskelige omfang. Det bør ikke aksepteres
opplegg der vitenskapsteori og etikk inngår som en
mindre del av forskerkurs uten at denne delens om-
fang er beregnet i studiepoeng. Det konkrete om-
fang av opplæringen i vitenskapsteori og etikk vil
varierte med lærestedenes og fagområdenes faglige
vurderinger, men omfanget bør ikke under noen
omstendighet være mindre enn 3 studiepoeng.

Bologna-prosessen og dannelsesbegrepet

Utdrag fra studiekatalogen ved amerikanske St. John's College, 1992: *Liberale studier har en primær oppgave; å frembringe en bevissthet om de former som er nedfelt i ord og tall slik at de blir redskaper til forståelse.*

Tradisjonelt var de frie studier inndelt i syv grupper: grammatikk, retorikk, logikk – språkets grunn-elementer; så aritmetikk, geometri, musikk og astronomi – matematikkens grunnformer. Med en mer samtidig formulering kan vi si at de frie studier skal kaste lys over hva det innebærer å bruke ord og tall i alle former for diskursiv tenkning, i analyser, i tale og skrift og også i måling, deduksjon og demonstrasjon.

Liberal dannelse skal ta sikte på å utvikle frie og rasjonelle menn og kvinner som er viet streben etter kunnskap med vekt på kunnskapens grunnleggende enhet. Det er mennesker som intelligent verdsetter sin felles kulturelle arv og er bevisst sine sosiale og moralske forpliktelser. Slike menn og kvinner er best skikket til å mestre de *spesifikke* krav som yrker eller profesjoner stiller og bli modne, kompetente og ansvarlige borgere i et fritt samfunn.

I sitt arbeid med å presisere begrepet allmenn-dannelse ved norske universiteter og høyskoler har vårt utvalg tatt utgangspunkt i den pågående debatt om liberal arts-tradisjonen ved de amerikanske colleges. Etter år med press mot dannelseskomponentene ved de amerikanske høyere læreinstusjoner, merkes i dag en renessanse for denne pedagogiske og intellektuelle arv²⁴. Denne renessanse gjelder ikke bare toppuniversitetene. Også de offentlige utdanningssystemer i enkeltstater, særlig i New York, New England, Midt-Vesten og California er med i denne gjenoppdagelsen. Det samme gjelder Europa. I vår egen verdensdel er det oppstått bevegelser i retning av et bredere dannelsesstilbud i grunnutdanningen enn den Bologna-prosessen åpner for.

Mens Bologna i høy grad var rettet mot samordning av de europeiske studieløp, effektivisering, høyere gjennomstrømming og studienes forhold til

arbeidsmarkedet, kommer nå debatten om innholdet i universitetsstudiene. Det er her Dannelsesutvalget vil tre inn med sine forslag. Vi ønsker ikke å erstatte, men *supplere* Bologna-prosessen med vekt på markedets krav; transparens, effektivitet, produktivitet og ansvarlighet ("accountability").

Vårt utgangspunkt er også en diagnose. Det er ikke til å komme fra at mye av dagens undervisning på universitetsnivå kan bli bedre, og at formidlingen av kunnskapsstoff i større grad bør involvere en dypere forpliktelse til å utvikle kritisk sans og selvrefleksjon.

I en lengre utredning om dannelse ("bildning") i svenske høyskoler formulerer Gunnar Sundgren det slik: "(m)ycket av den undervisning och utbildning som i dag bedrivs inom skola, högskola och universitet, måste betecknas som ren utbildningsverksamhet där teknisk rationalitet, objektivitet och ytinläring dominerar på bekostnad av värderationalitet, aspektseende, problematisering och djupinläring."²⁵

Samtidig er det grunn til å understreke at det ikke nødvendigvis hersker noen motsetning mellom Bologna-prosessen og kvalitetskriterier på den ene siden og våre forslag på den andre. Formålet med denne avslutningsbolken er å vise dette på en konstruktiv måte, for på den måten å skape rom for forbedringer.

**

Hva er så dannelse? Eller mer presist allmenn-dannelse, og særlig i høyere utdanning?

Gjennom hele dette utvalgsarbeidet har vi forsøkt å sirkle inn meningsinnholdet i dette begrepet fra ulike innfallsvinkler. I innledningskapitlet til vår innstilling siterte vi fra de to store reformene ved Harvard og Yale. Men igjen må vi understreke, for ikke å få en ufruktbar debatt: Liberal arts er ikke et elitefenomen. Grunntanken om et bredt dannelsesprogram i første fasen av grunnutdanningen ("bachelor") er ens over store deler av utdannings-USA²⁶.

²⁴ For en kritikk av kommersiell markedstilpasning av universiteter på bekostning av intellektuelle standarder og en nyformulering av liberal arts-tradisjonen egner den fhv. Harvard-president Derek C. Bok forfatterskap seg godt. Se f.eks. hans *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education* (New Jersey: Princeton University Press, 2003) og *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More* (New Jersey: Princeton University Press, 2006).

²⁵ Gunnar Sundgren *Bildning och pedagogik – en akademi för bildning?* (Stockholm: Högskoleverket / Rapport 2008:32, s. 6). Högskoleverket har publisert en rekke utredninger om dannelse

og enkeltdisipliner som fysikk, matematikk, økonomi, filosofi, religion, teater og teknologi.

²⁶ Et godt eksempel er University of Connecticut i Storrs. Ved University of Connecticut og dette universitets ulike lokalavdelinger i staten har liberal arts-komponenter med tilhørende programmer for spredning av kurs på tvers av disipliner og fakulteter, vært en viktig bestanddel over lang tid. University of Connecticut deler opp sitt studieprogram i fire deler, Arts and Humanities, Social Science, Science and Technology og Diversity and Multiculturalism. Studentene henter studiepoeng ved å ta kurs i hvert av disse underområder. Disse er i sin tur ledsaget av en rekke kriterier på kompetanse, f.eks. i språk, innhenting av informasjon fra nett og bibliotek og evne til skriftlig framstilling.

46 Vi kan slå fast at ved de fremste læresteder i Amerika er det i dag oppnådd enighet om hovedtrekkene i dannelseskomponenten i de første årene av en universitets- eller høyskolegrad. Disse grunndrag kan formuleres på ulike måter. Vi vil her trekke fram noen felleskomponenter og sammenholde dem med Bologna-prosessens programformuleringer.

Dannelsesbegrepets gjenkomst

Dannelsesbegrepets klassiske opprinnelse ligger i den personlige *modning*. Grekernes begrep “paideia” betegner en streben etter å realisere den allsidig utviklede personlighet, det vil si folde ut menneskets hele intellektuelle, kunstneriske og fysiske kapasitet. Målet var å frembringe den frie, harmoniske borgeren som velutrustet kunne ta del i det offentlige livet. Dette dannelsesbegrepet kunne ha religiøse eller verdslige røtter. Fordi mennesket var dannet i Guds bilde var det vår plikt å strebe etter høyere former for innsikt og kultur. For de revolusjonære i USA og Frankrike sent på 1700-tallet var utdanning og dannelses en forutsetning for borgerrollen, selve grunnlaget for å være et fritt menneske med dømmekraft om offentlige saker og således i stand til å styre seg selv uten religiøs veiledning eller under trykk fra vilkårlige herskere.

Den dag i dag ligger den demokratiske begrunnelsen for all dannelsesstreben her.

All liberal arts-dannelse ser, eller søker, en bro mellom akademiske dyder og demokratiske karaktertrekk av avgjørende betydning for å opprettholde et sunt sivilsamfunn: toleranse, ærlighet, mot til å stå fram, generøsitet, vilje og kompetanse til å søke kunnskap, evne til samarbeid, fantasi til å bygge allianser og sosialt ansvar.

Linjen tilbake til Immanuel Kant er åpenbar. I hans klassiske skrift *Hva er opplysning?* (1784) skriver han at “opplysning er menneskets uttreden av sin selvforvoldte umyndighet. Umyndighet er den manglende evne til å gjøre bruk av sin forstand uten føringer fra noen annen... *Sapere aude!* Ha mot til å gjøre bruk av din egen forstand!”²⁷

Dannelse, utdanning og demokrati

I amerikansk lærdomstradisjon er dette demokrat-

iske element sterkt til stede. Arven fra John Deweys *Democracy and Education*²⁸, en klassiker oversatt til mer enn 25 språk, har ligget der som en vedvarende inspirasjonskilde til tenkning og praksis omkring forholdet høyere utdanning/demokratisk styreform gjennom mesteparten av det 20. århundre. De siste 20 år har denne debatt tatt en mer spesifikk form gjennom begreper som ‘civic involvement’, ‘social capital’ og ‘civic voluntarism’. Denne debatten er en utløper av 1990-tallets voldsomme interesse for det sivile samfunn i kjølvannet av de demokratiske revolusjonene i Øst-Europa etter kommunismens fall. Litteraturen om disse tema er nå enorm og kan gi den norske debatten verdifulle impulser²⁹.

Som vi alt har berørt i innledningskapitlet til denne innstillingen, så ligger det til grunn for dannelsesbegrepet i dets moderne utgave en idé om kunnskapens basale enhet. Man taler for eksempel ved Harvard om ulike “tilnærminger til hovedformene av kunnskap” (“major approaches to knowledge”). Eller som på Barnard College ved Columbia: Ni måter å erverve seg kunnskap på (“Nine Ways of Knowing”). Det innebærer vekt på *metoder* for kunnskapstilegnelse på tvers av disipliner, altså vitenskapsfilosofiens bidrag. Åpenbart ligger her også et element av *sensitivitet* og *kombinatorisk fantasi*, egenskaper som til dels er naturgitte, men som også bevisst kan oppøves. Formålet er å formidle erkjennelsesglede, for kunnskap har verdi i seg selv. Men siktemålet er videre: Mennesker med erkjennelsesglede og disiplinert fantasi – metodisk prøvet – vil også ha en bedre plattform for å utvikle seg i sine yrkesroller. Å sette opp en motsetning mellom nytte og praktisk kunnskap på den ene siden og teoretisk refleksjon og problembehandlende evne på den annen, er å tenke endimensjonalt.

I tillegg til denne enhetsoppfatning fremhever både Harvard og Yale at formålet med det nye liberal arts-studieprogrammet er å få studentene til å se seg selv som “produkter av og deltakere i brede tradisjoner av kunst, idéer og verdier”, lære dem til å “forholde seg kritisk til denne arv og til endringer i sin alminnelighet”, gi dem en forståelse av “etiske dimensjoner ved det de sier og gjør” og

²⁷ Sitert etter Sundgren, op.cit. s.16.

²⁸ John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: MacMillan, 1916)

²⁹ Illustrerende eksempler fra 1990-tallet er Michael Walzer, “The Civil Society Argument”, i Chantal Mouffe (red.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community* (London: Verso 1992), Robert D. Putnam, *Bowling Alone. The Decline of Social Capital in America* (Princeton University Press, 1995), S. Verba, K. Scholzman & H. Brady, *Voice and*

Equality: Civic Voluntarism in American Politics (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1995), Amitai Etzioni (red.) *New Communitarian Thinking: Persons, Virtues, Institutions, Communities* (Charlottesville: University of Virginia Press, 1995). For en bred drøftelse av forholdet deltakelse, demokrati og høyere utdanning, se spesialnummeret av *Change. The Magazine of Higher Learning*, årg. 29, nr. 1, om Higher Education and Rebuilding Civic Life, januar/februar 1997.

forberede dem til lederskapsroller og “deltakelse i offentligheten”. Å se seg selv utenfra er åpenbart en sentral dimensjon ved denne tilnærmingen. Nyansering og intensjonsdybde (som Arne Næss ville kalt det) som vaksine mot trosvissnet – uten å miste handlingsevne. Under denne liberal arts-definisjonen klinger Michael Oakeshotts distinksjon mellom å lære ferdigheter som kommer til anvendelse, “to practice a skill”, og læring som først og fremst er fokusert på “understanding and explaining”³⁰. Men, som allerede sagt: om denne distinksjonen kan fastholdes i teorien, vil disse to typer ferdigheter utfylle og befrukte hverandre i praksis.

La oss minnes grunnelementene i Yales definisjon av liberal arts:

- utvikle en høyt disiplinert intelligens uten å spesifisere hva den skal brukes til på forhånd – oppmuntre til nysgjerrighet og utforskning av nye interesser og evner
- bidra til å få studentene til å åpne seg for nye erkjennelsesarter og former for dyktighet og fin-slipe en disiplinert nysgjerrighet som kommer til nytte uansett hvilket studieløp som velges etterpå

I innledningskapitlet til denne innstilling reproduserte vi også Yales dannelsesbegrep i kortform i 8 punkter. I omskrevet form dreier disse seg om å kunne forholde seg nysgjerrig og prøvende til verden og tenke om verden, men ikke om verden i disipliner. Det dreier seg om å kunne knytte sammen flere erkjennelsesformer og kunne sette faktaopplysninger inn i videre rammer, og anvende flere kilder og metoder i søken etter kunnskap og å integrere dem, samt å kunne uttrykke seg presist og nyansert. Ikke minst omfatter Yales dannelsesbegrep evnen og viljen til å kunne strekke seg intellektuelt. Og vi minner igjen om den konklusjon som Yales studiekomiteé faller ned på i sin avslutning: Komiteen er blitt overbevist om at dens refleksjoner omkring en fornyet liberal arts-reform ikke bare IKKE er passé, men at denne studieform “kan være av større verdi i fremtiden enn hva den har vært i fortiden”³¹.

Det som nå er oppgaven, er å sammenholde dette dannelsesbegrep med de kriterier (“deskriptorer”) på kvalifikasjoner og mål i høyere utdanning som Bologna-prosessen har utviklet.

Bologna-prosessen kvalifikasjonskriterier

Bologna-prosessen opererer med kriterier på kvalitet (“kvalifikasjonsrammeverk”) som skal gjøres gjeldende innenfor de samarbeidende europeiske land. Formålet er å gi en “klar, konsistent beskrivelse av systemet av formelle kvalifikasjoner i høyere utdanning”. De generelle ferdigheter som oppnås gjennom fagstudier og som kan ha overføringsverdi innenfor fremtidig yrkesutøvelse, er:

- Selvtendighet
- Ansvarlighet
- Læringskompetanse
- Kommunikativ kompetanse
- Mellommenneskelige ferdigheter

Bologna-prosessen opererer med tre sykluser, hvor det skilles mellom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Samlet vil utvalget fastslå at det ikke foreligger noen motsigelser mellom det vi foreslår og det Bologna-prosessen stipulerer. Av og til ser vi presiseringer som internasjonale liberal arts-dokumenter mangler. I forhold til våre definisjoner ser vi f.eks. at den norske arbeidsgruppen som skal tilpasse Bologna-prosessen forslag til norske forhold, legger mer vekt på kunnskap om et fagområdes historie enn hva som er vanlig å gjøre i liberal arts-tradisjonens grunndokumenter³². Under syklus 2 merker vi oss at arbeidsgruppen har tatt inn som del av sine generelle kompetansekrav, evnen til “å kunne delta i den offentlige debatten der den berører faget/fagområdet” (s. 30 i rapporten). Arbeidsgruppen inkluderer også det Yale-komiteen stadig framhever: kompetanse til å “kunne anvende... kunnskaper på nye områder” (samme sted). Også IKT-verktøy og forskningsetikk er med, som f.eks. ved Connecticut-universitetet.

Under syklus 3 heves kravene til å ha kunnskap om “forskningsfronten på sitt fagområde”, “ha innsikt i generelle vitenskapsteoretiske/kunstteoretiske problemstillinger”, samt “kunne arbeide innenfor en tverrfaglig gruppe og påta seg ‘ansvar for helheten’, derunder kunne ‘delta innenfor sitt fagområde i internasjonale fora’ ” (s. 31, samme sted).

Vi ser altså, som rimelig er, en økning i kravene i henhold til høyere utdanningssnivå. Problemet hele veien er å utarbeide konkrete nedslag av disse generelle krav og ferdigheter i studieopplegg, og ikke minst i en dannelsesfundert *kultur* på det enkelte lærested. Det er på dette punkt Dannelsesutvalget har forslag.

³⁰ Sitatet er hentet fra Stanley Fishs artikkel “The Last Professor” i *New York Times* 18. januar 2009, der han rapporterer om økende motstand mot dannelseskrav, med utgangspunkt i Frank Donoghues bok *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*. Hans triste diagnose er at humanistiske professorer snart vil bli bedømt som unødvendige

og “unaffordable anomalies”. Se <http://fish.blogs.nytimes.com/2009/01/18/the-last-professor/>

³¹ Report on Yale College Education, New Haven, Connecticut, April 2003, s. 9.

³² Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe, april 07, s. 29. (1. syklus).

48 Behov for strukturendring: Fire problemfelter

Vi nærmer oss slutten på våre resonnementer og vil runde av med noen argumenter for hvorfor dannelsesdebatten nå melder seg med særegen styrke.

Grovt sett kan vi si at debatten om allmenndannelse springer ut av fire problemfelter:

1. endringer i verden utenfor academia,
2. endringer i den enkelte students livssituasjon,
3. skiftninger i forholdet mellom fagene og
4. nye typer press på arbeidsmarkedet.

Alle fire problemfelter bidrar til at vi må reformulere strukturen i høyere utdanning. Vi forsøker en oppsummering ut fra disse fire grunnforhold:

For det første, dagens studenter *skifter arbeid oftere* enn før. Det fordrer ny evne til omstilling. Det i sin tur forutsetter evne til nyinnhenting av kunnskap og fornyelse av ferdigheter, ajourføring, og mot og ressurser til selvutvikling. Denne mentale smidighet styrkes ved en utdanning der nettopp de overgripende problemstillinger står i fokus. Vår mentale redskapskasse må fordypes og samtidig gjøres bredere.

For det andre, fagene nærmer seg hverandre, kunnskapen blir *mer integrert*. Det er igjen et argument for brede, overgripende og mer problemorienterte, ikke primært disiplinfunderte utdanningsutfordringer ved inngangen til studieløpet.

For det tredje, teknologiske endringer i informasjonsteknologien (IKT, internett, web, radio, fjernsyn, enklere teknologi for publisering av bøker, o.l.) leder til en enorm *økning i tilgangen til informasjon* og derigjennom til en økning i kunnskapsmassen. Det ligger åpenbart en demokratiseringsgevinst her. I sin tur må det føre til økende krav til evnen til *kritisk bearbeiding* av informasjonsstrømmer, ikke minst den som kommer gjennom media. For å kunne møte slike utfordringer er kritisk sans, metodebevissthet og vitenskapsfilosofisk bearbeiding av hva kunnskap faktisk er, sentralt. Vi vil også hevde at kravene til intellektuell fantasi også øker, dvs. evnen til å stille interessante spørsmål om virkeligheten på tvers av kulturer og disipliner.

For det fjerde, vi lever lengre. Vi må ha redskaper til *omstilling* og til å finne nye kilder til innsikt og opplevelse. Allmenndannelsesstrukturer representerer en inngang her. Nettopp fordi yrkesvalgene blir så viktige, er det ikke klokt å presse dem på for tidlig i studieløpet. Liberal arts-tradisjonen skal skape uro i møte med fastlagte kunnskapsflater og profesjoner. Der profesjonene skal utdanne studentene inn i fastlagte profesjonsløp med regimenterte rammer for gyldig kunnskap, der skal allmenn-

dannelses-komponentene få de studerende til å se overganger og i sliteflatene mellom disiplinene inspirere til kreativitet.

For det femte, i en tid med voldsomme kulturelle, politiske, vitenskapelige, økologiske, demografiske, teknologiske, mediale og religiøse *endringer* vil en internasjonalisering av livsfølelsen trenge seg på. Men globaliseringen sprer ikke bare menneskerettighetsnormer. Den sper også hatet. Nye former for fundamentalisme i kjølvannet av sivilisasjonsmøtene sprer seg innen religionene, like mye innen kristendom og jødedom som innen islam. I kombinasjon med totalitære, politiske ideologier står verden her overfor en voldsom utfordring i forhold til frihet, likestilling, likeverd og demokrati.

I denne situasjonen bør det være universitetenes særlige bidrag å utdanne informerte borgere som kan leve med de tvetydigheter livet i den moderne verden byr på, og virke som demokratisk sinnede samtalepartnere som også kan kjenne solidaritet og handlingsevne utenfor sin egen livsverden. Det handler om ikke inst om behovet for økt religiøs, kjønnsteoretisk, politisk og kulturell kompetanse i en kompleks ny verden.

Dette forutsetter en blanding av intellektuell åpenhet, toleranse og verdibevisst, kunnskapsfundert egenidentitet, og det forutsetter kandidater som vet hva vitenskapelig metode er, hva rasjonell argumentasjon innebærer, og som kan kombinere en vitenskapelig, begrepsmessig fundert tilnærming til problemer med erkjennelse av metodisk pluralisme – og en skepsis som hindrer arroganse. Kort sagt hva høyere utdanning må gjøre i den historiske situasjon vi befinner oss i, er på ny å tenke gjennom hva et dannet menneske er, dets orienteringsnevne, dets intellektuelle og emosjonelle disiplin og rolle som demokratisk borger. Og deretter tenke gjennom de endringer i tenka, studieopplegg og ikke minst i akademisk kultur som disse voldsomme endringer i studentenes og fagenes situasjon innebærer.

Vi er ikke vant med karakterbygging ved norske universiteter. Mon vi ikke har et og annet å lære av USA her. Høyere utdanning må ta inn over seg de intellektuelle og psykologiske konsekvenser av verdens tiltakende enhet. Ikke minst gjelder disse utfordringene i Norge, et lite, kulturelt utsatt land med svake lærdomstradisjoner.

Dannelsesutvalgets drøftelse og forslag er vårt bidrag til denne dialogen. Utvalget reiser først og fremst en debatt om innhold i alle deler av høyere utdanning. Dannelsesaspekter og -perspektiver bør styrkes på alle gradsnivå.