



Dannelse i høyere utdanning

En diskursanalyse

Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Handelshøyskolen og fakultet for samfunnsvitenskap

MASTEROPPGAVE
TVERRFAGLIG MASTER I SAMFUNNSVITENSKAP

Stine-Marie Antun

September 2014

Forord

Å skrive en masteroppgave koster blod, svette og tårer. Prosessen kunne fortsatt. Av hensyn til familie og økonomi er det på tide å gi seg. Takk til Peder Schmedling for mer tålmodighet enn det som kan forventes og for at du har gjort mye ekstra husarbeid i de mest hektiske fasene av arbeidet. Med denne forståelse og omsorgen ble det mulig å sette Mikkel til verden i løpet av tiden på masterstudier. Takk til foreldrene mine, Bente og Frode Antun, og søsteren min Kristin Antun for korrekturlesing, tilbakemeldinger om struktur og innhold og interessante diskusjoner. Takk Anne Hilde Hole for moralsk støtte og råd om skriving og prosess.

Takk Elvedin og Gerd i cafe Amfi.

Samtidig som jobben har vært krevende har den vært ubeskrivelig givende. På mange måter begynte jeg å bearbeide temaene for oppgaven tidlig i bachelor-løpet uten at jeg skjønnte det selv. Jeg ønsker å benytte sjansen til å takke alle mine lærere i sosiologi og historie på Høgskolen i Vestfold (som det stort sett het, mens jeg har studert). En spesiell takk går til ko-veileder for masteroppgaven Arild Danielsen for grundig lesing av rotete tekstutkast og tilsvarende grundige tilbakemeldinger. Arilds forelesninger i metode og vitenskapsteori er den mest krevende og dermed noe av den mest interessante og inspirerende undervisningen jeg har deltatt i. Dette har ikke vært uten betydning for masteroppgaven.

Hovedveileder for oppgaven har vært Gry Ceclie Lund. Kjære Gry: Takk for undervisning i ex. phil. og idéhistorie. Din undervisning og veiledning har ikke bare gitt faglig inspirasjon og entusiasme, men har vært en erfaring som har satt et dypt spor hele tilværelsen. Å møte filosofien gjennom deg er et privilegium. Tolkningen av Hegels filosofi om herre-trell-forholdet som en spenningsfylt tvetydighet i menneskets bevissthet, hvor trellen representerer det svake subjekt og herren representerer det kritiske domsubjekt må tilskrives Gry Cecilie Lund. Takk for veiledning i forståelsen av denne og all annen filosofi jeg har lest.

Sammendrag

Denne tverrfaglige samfunnsvitenskapelige masteroppgaven er en diskursanalyse av diskusjonen om dannelse i høyere utdanning. Det er filosofen Michel Foucault som tar i bruk lingvistikkens begrep *diskurs* i en samfunnsanalytisk sammenheng. Filosofene Ernesto Laclau og Chantal Mouffe har bygget videre på Foucaults diskursbegrep. Deres begrepsapparat og diskursteoretiske tilnærming til forståelse av et fenomen innebærer blant annet å avdekke *nodalpunkter*, *artikulasjoner*, *hegemonier* og *antagonismer*. I analysen av diskusjonen om dannelse i høyere utdanning mener jeg blant annet å finne at det utøves slike virkelighetskonstruksjoner og at det utkjemper kamper om hvilken beskrivelse av virkeligheten som skal gjøre seg gjeldende. Kampene handler om hvor vidt internasjonalisering fører til en liberalisering av høyere utdanning og hvor vidt denne eventuelle liberaliseringen står i konflikt med akademiske idealer. En påstand er at dreiningen mot markedsorientering i utdanning har hatt som konsekvens at poenggivende emner som ivaretar de akademiske idealene er forkortet – og dermed er idealene om dannelse svekket. Utdanningsløpene må stadig svare til strengere krav om effektivitet og normering. I forlengelsen av dette følger en diskusjon om hva eventuelle innføringsfag skal fylles med. Hva skal stå på pensum og hva skal studenten utstyres med for å møte det moderne samfunnet, preget av globalisering, teknologisering og stadige krav om fleksibilitet? Et gjennomgående tema i idéhistoriske og filosofiske tekster om dannelse, i diskusjonen om dannelse i høyere utdanning og i sosiologisk teori er kritisk refleksjon. Kritisk teori og filosofi, og hva det innebærer, er derfor også et hovedtema for denne oppgaven. Innledningsvis operasjonaliseres begrepet om dannelse gjennom en idéhistorisk gjennomgang. Her trekkes det greske *paideia*, det tyske *Bildung* og den norske folkedannelsen fram som refleksive dannelses teorier som er relevante for diskusjonen i høyere utdanning. Avslutningsvis diskuteres makt i diskursen og det foreslås en forståelse av maktbegrep som kan sees i sammenheng med både den idéhistoriske framstillingen men også forestillingene om hvordan dannelsesidealet skal gis mening som kommer fram i diskursen.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag	3
Introduksjon og problemstilling.....	6
Metodisk og teoretisk tilnærming	8
Del 1: Idéhistorisk tilnærming og operasjonalisering av dannelsesbegrepet.....	14
Paideia.....	15
Bildung.....	17
Folkedannelse	19
Del 2: Analyse av utvalgte universitet- og høgskolepolitiske bidrag i dannelsesdiskursen	22
Presentasjon av «NOU: Sett under ett»	23
Presentasjon av Dannelsesutvalgets sluttdokument: «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre»	27
Presentasjon av “Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg”	37
Presentasjon av konferansen: «Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv» holdt på HiOA.....	45
Funn	54
Nodalpunkter og artikulasjoner: Ulike dannelsesbegrep?	56
Antagonismer: internasjonalisering – liberalisering – ex. phil.	59
Kritisk refleksjon som mangelvare i utdanning og samfunn	70
Del 3: Refleksjoner	75
Dannelsesdiskursen, ex. phil. og akademiske idealer om kritikk	75
Dannelse og makt.....	78
Hegel	79

Den tause dannelsen.....	80
Arven etter Platon: Gadamer	81
Arven etter Kant: Habermas	84
Erkjennelsens begrensninger	87
Avslutning.....	89
Litteraturliste.....	93

Introduksjon og problemstilling

Dannelse står som et uttalt ideal i høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet, Universitets- og høyskolerådet (heretter UHR) og ulike universiteter og høyskoler i Norge arrangerer seminarer om dannelse, skriver utredninger om, og nedsetter arbeidsgrupper og utvalg til å tematisere dannelse i høyere utdanning. Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø satte ned et utvalg, Dannelsesutvalget, som uttrykker bekymring for høyere utdanning. En grunn til at det arbeidet startet var «en forståelse av at endringer i sektoren de senere år kan ha medført en svekking av dannelsesperspektiver og –aspekter ved utdanningene» (Dannelsesutvalget, 2009 c, s. 3). En rapport fra Universitets- og høyskolerådet oppsummerer hvordan høyere utdanning har tematisert dannelse, etter Dannelsesutvalgets innstilling i 2009. Rapporten er en suksessfortelling om dannelse i høyere utdanning: «Vi konstaterer at det er bevissthet og engasjement om dannelse i UH-sektoren. Prosessene er etter det vi erfarer, godt i gang og omfatter mange spennende tiltak» (Haanes, 2011, s. 33).

Tekster, dokumenter og diskusjoner om dannelse spriker i mange retninger. Mange ulike forhold og samfunnsdiagnoser trekkes inn når dannelse diskuteres. Demokrati, grunnlovsjubileet, bærekraftig utvikling, migrasjon, globalisering og balansen mellom ytringsfrihet og personvern trekkes fram i sammenhenger hvor dannelse tematiseres og diskuteres. Begrepene *klassisk dannelse*, *digital dannelse* og *profesjonsdannelse* indikerer at det finnes ulike kategorier dannelse med ulikt innhold. Det har de siste årene blitt utgitt en rekke bøker og artikler om dannelse. Dette viser et engasjement for tema og aktører i sektoren vurderer debatten om dannelse og dannelsens filosofiske innholdet i dannelse som viktig. Ulike fagmiljøer trekker fram ulike problemer i diskusjoner om dannelse. Enkelte er opptatt av en praksisnær tilnærming til kunnskap i høyere utdanning, andre er opptatt av innholdet i examen philosophicum (ex. phil.) og examen facultatum (ex. fac.) Noen mener ex. phil. og ex. fac. er utdatert og overflødig, andre mener de må revideres. I en artikkel i Klassekampen argumenterer Rune Slagstad for at studenter bør ha et dannelsesår eller et innføringsår men at dette løsriver seg fra filosofiens jerngrep. (Slagstad, 2013) I Morgenbladet 22.10.13 i artikkelen “Radikalt vakuum” intervjues ulike aktører i høyere utdanning og det beskrives en bevegelse vekk fra det som forbindes med dannelse. Professor i psykologi Siri Gullestad hevder følgende «Fagkritikken er allerede et savn. Vi hadde nylig et

seminar med temaet «psykologi og makt», hvor studentene ba meg, som lærer, om å gi dem en oppskrift på hvordan de skulle være kritiske» (Firing Lunde, 2013). “John Peter Collett opplever nå at yngre historikere er redde for å mene, i frykt for å miste sine midlertidige stillinger, eller ikke å være aktuelle kandidater til opprykk” (Firing Lunde, 2013). I tillegg trekkes det fram i artikkelen at studentdemokratiet før besto av engasjement med substans og at studentene arbeidet med de store spørsmålene, mens studentdemokratiet i dag rekrutterer tillitsvalgte med reklameplakater om karriere og løfter om attraktive CV-er. En annen bekymring er at høyere utdanning blir mer markedsorientert. I et intervju uttaler Gudleiv Forr følgende: “Jeg har ikke vært begeistret for trendene om å rasjonalisere utdanningen, og ønsket om å være mer opptatt av økonomi enn av kunnskap” (Firing Lunde, 2013). Disse intervjuene og artiklene antyder at flere enn Bostad og Dannelsesutvalget mener dannelse mangler i høyere utdanning. På tross av at karriereorientert studentpolitikk og mangel på kritiske røster kan antyde at dannelsen ikke gjennomsyrrer høyere utdanning, trenger den ikke være fraværende. Men det frister å spørre om dannelsen står sterkest der den er taus.

Opplevelsen av at dannelesbegrepet ikke bare omgis av en begrepsjungel, men også synes å stå i fare for å utslettes av den, er en vesentlig motivasjon for valg av tematikk for denne masteroppgaven – parret med en tilhørende fornemmelse av dannelsens viktighet som akademisk ideal. Prosjektet er altså motivert av et ønske om å rydde opp i et begrepsmangfold og kanskje derved også rydde plass for det som måtte være av verdi i dette to tusen år gamle idealet, hvis vi regner Athen og den Sokratiske filosofi som dannelsens utspring. Denne tekstens bærende spørsmål: *Hva betyr egentlig dannelse – som begrep og som akademisk ideal* skal belyses og drøftes gjennom en begrepsavklaring og analyse av universitet- og høyskolepolitiske bidrag i diskusjonen om dannelse. Begrepsavklaringen er ment både som en idéhistorisk introduksjon til dannelse og som forsøk på beskjæring av den begrepsjungelen som preger diskusjonen, i håp om at noe av verdi vil komme til syne. I denne sammenheng ser jeg på det Ingrid Straume kaller *refleksiv dannelse*. Dannelse er prosessen det er, å bli et subjekt i egen kultur, og når kulturen problematiserer hva dette skal innebære blir det refleksivt. (Straume, 2013a). En slik refleksiv diskusjon om dannelse foregår i høyere utdanning. Hvilke idealer legges til grunn i dannelse i denne diskusjonen? Som den følgende fremstillingen forhåpentligvis vil vise, er *kritisk tenking*,

etisk refleksjon og *docta ignorantia* sentrale begreper som brukes av flere av aktørene i diskursen for å gi begrepet dannelse mening. Men hva menes med kritikk, etikk og ydmykhet, og hvorfor fremheves akkurat disse trekkene - og eventuelt mangelen på dem - som så viktig?

De universitet- og høgskolepolitiske bidragene jeg har valgt å analysere har blant annet til hensikt å nærme seg svarene på spørsmålene: Hvordan skal høyere utdanning oppnå kritisk tenkende og etisk reflekterende og handlende studenter? På hvilken måte skal høyere utdanning ha en demokratiserende funksjon på samfunnet i sin helhet? Diskursanalysen tar for seg tekster og dokumenter som er ment både å si noe praktisk om hvilke grep som skal gjøres for å ivareta de idealene som ligger i begrepet om dannelse og om det filosofiske innholdet dette idealet. Disse to tilnærmingene, filosofisk innhold og praktisk tilnærming er tett sammenvevd og krever sortering. I analysen sorteres nettopp disse perspektivene som et forsøk på å få oversikt over diskusjonen. Valget av diskursanalyse som metode og teoretisk tilnærming innebærer en påstand om at diskusjonen er preget av makt og virkelighetskonstruksjon. I undersøkelsen har jeg funnet at det hersker stor uenighet om hvordan virkeligheten i høyere utdanning er, og ikke minst, hvordan virkeligheten i høyere utdanning *bør* være. Etter analysen følger refleksjoner om dannelsesbegrepet. Her sammenliknes diskursens beskrivelse av det filosofiske innholdet i begrepet med det filosofiske innholdet som presenteres i den idéhistoriske fremstillingen. Avslutningsvis presenteres en måte å forstå dannelsesbegrepet på i lys av begrepsavklaringen og analysen.

Metodisk og teoretisk tilnærming

I følge den franske filosofen Michel Foucault, som tok i bruk begrepet fra lingvistikken, er en *diskurs* de historiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjør det mulig at en ytring eller en handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel. Han bruker «diskurs» primært om store og løselig definerte fenomener. En diskurs er altså ikke bare det som gjengir kampene og herredømmesystemet, men det man kjemper om og ved hjelp av. Den som kontrollerer diskursen har langt på vei også makten over virkeligheten. Å velge diskursanalyse som metode for å forstå dannelse i høyere utdanning, er allerede å si noe om dannelse. Foucault var opptatt av å avdekke makt og konstruksjon av virkelighet gjennom språket: « (...) diskursanalysen avslører slik

forstått ikke en menings allmenngyldighet, den legger for dagen spillet av påtvungen knapphet og en grunnleggende bekreftende makt» (Foucault, 1999, s. 38). I diskursanalyse ser forskeren på hvordan kunnskap om verden kan bidra til å forme verden. For diskursanalytiker kommer epistemologien før ontologien. Det betyr at spørsmålet om hvordan vi kan ha kunnskap om verden kommer før spørsmålet om hvordan verden er.

I boka “Representation: cultural representations and signifying practices” beskriver Stuart Hall *representasjon* som det å bruke språk til å si noe meningsfylt om verden, eller å representere verden meningsfylt. Foucault har en konstruktivistisk forståelse av språk. Det betyr ikke at han tenker seg at tingen ikke finnes i seg selv, men at *meningen* med tingen finnes fordi aktøren tillegger tingen akkurat den meningen. For eksempel finnes bare *galskap* som noe meningsfylt innenfor diskursen om *galskap* (Hall, 1997), - og vi kunne tilføye, slik *dannelse* bare finnes innenfor *diskursen* om dannelse. I følge Hall består Foucaults diskursanalyser av seks følgende elementer:

- Identifisere utsagn som gir kunnskap om fenomenet
- Identifisere regler eller tendenser for bestemte måter å snakke om fenomenet. Finnes det også måter å snakke om fenomenet som ikke er akseptert?
- Beskrivelser av subjekter som personifiserer fenomenet i samsvar med hvordan kunnskap om fenomenet ble konstruert i den aktuelle epoken.
- Identifikasjon av autoriteter som konstruerer og konstituerer sannhetene om fenomenet
- Identifisere de institusjonelle praksisene for fenomenet.
- Erkjennelsen av at en annen diskurs vil forme fenomenet på et annet tidspunkt i historien.

For Foucault er det et sentralt poeng at en diskurs alltid vil være historisk plassert. Ulike historiske epoker vil produsere ulike diskurser. Selv om noen av beskrivelsene av et fenomen i *en* diskurs kan likne på beskrivelser i *en annen*, kan ikke disse overføres. Begreper og støttebegreper kan tillegges ulik mening i ulike historiske epoker og diskurser. Praksiser for produksjon av kunnskap kan endre seg radikalt avhengig av diskurs. For eksempel vil *galskap* eller *dannelse* ikke være et objektivt fenomen som det finnes objektiv kunnskap om. Videre var Foucault opptatt av de institusjonelle forholdene for diskursen. Diskurs vil være preget av makt

og makten utøves innen de institusjonelle rammene. Disse kan være reguleringer, lovverk, administrasjon eller byråkrati, vitenskap, filosofiske *sannheter*, moral og så videre. Med dette i mente håper jeg å la den idéhistoriske redegjørelsen i del I fremstå, betraktes ikke bare som en presentasjon og begrepsavklaring, men som en vital del av selve diskursanalysen.

Den argentinsk-engelske filosofen Ernesto Laclau og den belgisk-engelske filosofen Chantal Mouffe har utviklet et diskursbegrep som går ut på å avdekke hvordan språket spiller en rolle når det oppstår politiske konflikter og samfunnsmessige dominansforhold. Laclau og Mouffes diskursbegrep omfatter noen grunnleggende antakelser om virkeligheten. Språket er det eneste som er i stand til å tilføre den sosiale virkeligheten bestemte betydninger og den sosiale virkeligheten kan bare forstås med språk. Det finnes ikke et nøytralt språk.

Diskurs som sosial praksis består ifølge disse teoretikerne av de tre dimensjonene *begreper*, *sosiale objekter* og *menneskelige handlinger*. Et eksempel på at diskurs kan forandre sosial virkelighet, er overgangen fra å forstå arbeidsledighet som et personlig og i stor grad selvforskyldt problem til å forstå den som et kollektivt problem. Diskursen på 1930 tallet, som var influert av økonomen John Maynard Keynes, førte til en forståelse av arbeidsledighet som et personlig uforskyldt problem, men som staten med fordel kan forsøke å løse, for å øke kjøpekraften i samfunnet. Forståelsen av arbeidsledighet forandrer den sosiale virkeligheten. Arbeidsledigheten vil finnes uavhengig av forståelsen av den, men den sosiale virkeligheten kan forandre seg radikalt når diskursen forandrer seg. Diskursen må som regel slå igjennom før endringene i den sosiale virkeligheten skjer. Men virkelighet og konstruksjon av virkelighet kan påvirke hverandre begge veier. For eksempel har kvinners deltakelse i arbeidslivet ført til endringer i likestillingsdiskursen. I dette eksempelet skjedde den sosiale endringen før endringen i diskursen.(Frølund Thomsen, 2013).

Men hvordan identifiseres en diskurs og hvordan påvirkes diskursen av forhold utenfor seg selv? Laclau og Mouffe foreslår at man forsøker å identifisere det Frølund Thomsen oversetter til *nodalpunkter* og *artikulasjoner*. En artikulasjon er en «(...) sammenføying af begreper, der fastlægger en ny betydning i et bestemt udsnit af den sociale virkelighed» (Frølund Thomsen, 2013, s. 183). Diskursen består av bestemte begreper og objekter som avgrenser et

betydningsunivers som skiller seg fra andre diskurser. Nodalpunkter er sentrale begreper i diskursen som forsterkes av andre begreper og symboler. Nodalpunkter virker sterkt styrende for meningsdannelse innen en diskurs. For eksempel er *frihet* et nodalpunkt for liberalisme og *kollektivism* et nodalpunkt for sosialisme. (Med nodalpunkter følger andre begreper og symboler, og vil i dette eksempelet handle om hvordan staten skal te seg.)

I følge Laclau og Mouffe er alle strukturer i samfunnet preget av et grunnleggende konfliktforhold. Det vil alltid utspille seg konflikter om det dominerende settet med regler og et sett med regler som utfordrer de dominerende. Laclau og Mouffe kaller disse konfliktene for *antagonismer*. Antagonismer er polariseringer som blokkerer for andre gruppers identitetsdannelse og skjer gjennom symbolske konstruksjoner. For eksempel kan det oppstå en politisk antagonisme om innvandring. Konflikten vil ikke komme av de objektive forskjellene mellom de etniske norske og ikke-vestlige innvandrere som hudfarge og religion, men antagonismen kan oppstå fordi den ene gruppa gjør den andre gruppas egenskaper til en trussel: «De objective forskelle er blevet omdannet til symboler på noget svært negativt» (Frølund Thomsen, 2013, s. 188). *Oss-* og *dem-*konstruksjonen krever forenklinger av gruppene. I eksempelet vårt vil de etnisk norske være en svært sammensatt gruppe med mange ulikheter og det samme vil gjelde for innvandrerne. Virkeligheten må forenkles slik at gruppen kan fremstilles som mer homogen en den egentlig er. Antagonismer er sosiale konstruksjoner der noen forskjeller bli valgt ut som symboler for ulike verdier. Dette skjer gjennom språket.

Den sosiale virkeligheten består av mer enn makt og antagonismer. Laclau og Mouffe var også opptatt av hvordan samfunn tilsynelatende kan være enige om så mange spørsmål. *Hegemoni* er deres betegnelse for en bestemt gruppes ideologi og etikk som den har bred og alminnelig tilslutning i et samfunn. Det er gjennom språk og diskurs at hegemoni oppstår og består. Dette skjer gjennom etablering et ideologisk språk og virkelighetsforståelse, mobilisering av støtte for denne virkelighetsforståelsen og konstruksjon av antagonismer som sørger for at enhver opposisjon oppfattes som illegitim. Målet er å gjøre andre virkelighetsforståelser politisk virkningsløse. For å oppnå bred tilslutning må aktører som forsøker å oppnå hegemoni, ta i bruk et bredt sett med begreper, og ikke bare bruke begreper som forbindes med en avgrenset ideologi. Det kan være verd å merke seg den konfliktteoretiske arven i Laclau og Mouffes teori.

I følge denne forståelsen vil det Jürgen Habermas legger i sitt begrep *herredømmefri dialog* ikke kunne finne sted. Alle diskurser vil være preget av venn-fiende logikk. Et kritisk spørsmål til Laclau og Mouffes teori er hvordan ulike grupper er i stand til å samarbeide og komme til enighet i det hele tatt.

En tekstanalyse skal ifølge Frølund Thomsen avdekke «... hvorledes sproget fungerer som grundlag for politiske og sociale handlinger» (Frølund Thomsen, 2013, s. 184). I denne mastertekstens påfølgende analyse, som er basert på Foucault, Laclau og Mouffes diskursbegrep, forsøker jeg altså å forstå hvilken mening som legges i begrepet dannelse og hva dannelse i praksis kan bety for høyere utdanning. Diskursanalysen skal bidra til å avdekke lag av meningen i de utvalgte tekstene og bidrag, både det uttalte budskapet og det som kommuniseres med retorikk, form og gjennom den institusjonelle konteksten dokumentene inngår i.

Kan det være slik at diskusjonen om dannelse som foregår i høyere utdanning *ikke* er preget av antagonismer og hegemoni, men av en herredømmefri diskusjon preget av en lyttende holdning? En ulempe med å velge diskursanalyse er at den forutsetter konflikt. Den forutsetter at det foregår ideologikamper, og at aktørene utøver makt. Jeg kunne valgt andre tekstanalytiske metoder for å unngå dette. Prinsipper i historisk kildekritikk kunne tenkes å relevant i forståelsen av begrepet. Et annet interessant alternativ kunne være innholdsanalyse. En innholdsanalyse kunne bidratt til å sortere og rydde i den tidligere nevnte begrepsjungelen. Analyse, forskningsspørsmål og metode er deler av en prosess som henger tett sammen.

Da jeg på et tidlig stadium likevel valgte å gjennomføre en diskursanalyse, var jeg åpen for at andre tilnærminger kunne vært like bra. Det var først mot slutten av arbeidet, at det virkelig åpenbarte seg som et godt valg. De utvalgte tekstene *har*, så langt jeg kan forstå, elementer av hegemonier og antagonismer. Det kan tenkes at jeg har funnet hegemonier og antagonismer nettopp fordi jeg har lett etter dem. Jeg mener likevel å kunne vise gjennom sammendrag, sitater og selve diskursanalysen at det finnes noen dramatiske uenigheter.

Diskursanalyse som metode er altså valgt fordi den fremstår som en farbar vei inn i tematikken. Diskursanalysens fokus på at italesettelsen av et begrep eller fenomen *skaper* fenomenet, syntes særlig aktuelt. Dannelsesbegrepet fremstår som et godt eksempel på at epistemologien kommer

før ontologien, at dannelse ikke kan forsås eller studeres uavhengig av dannelses*diskursen*. Diskursen er som nevnt, ikke bare en gjengivelse av kampene og herredømmesystemet, men det man kjemper om og ved hjelp av. Den som kontrollerer diskursen, konstruerer virkelighet. Betyr det at dannelsesbegrepet er fremkommet gjennom makt?

Del 1: Idéhistorisk tilnærming og operasjonalisering av dannelsesbegrepet

Denne idéhistoriske redegjørelsen er både en introduksjon til begrepet dannelse og en del av diskursanalysen. Den historiske fremstillingen av et begrep er viktig i diskursanalyse. Som vi skal se senere, er dannelse knyttet til for eksempel *demokrati* i de tre epokene som trekkes fram, men som symbol eller nodalpunkt for dannelse, endrer det seg i de ulike epokene. I sin bok «Danningens filosofihistorie» skiller Ingrid Straume mellom ulike dannelses typer. På den ene siden er det den dannelsen som er i alle samfunn. Alle samfunn har et dannelsesideal i den betydning at alle samfunn har idealer om menneskets potensial. Dannelse kan forstås som det å bli et subjekt i egen kultur, preget av samfunnets normer og verdier. På den annen side finnes det samfunn som behandler dannelse som et filosofisk problem i seg selv. Dette er det Straume kaller refleksive samfunn med et refleksivt dannelsesideal. Det greske *paideia* er et slikt ideal, og er det tidligste dannelsesidealet vi vet om. Videre er det tyske *Bildung* og det nordiske begrepet om *folkedanning* eller *folkeopplysning* slike refleksive dannelsesidealer. I forbindelse med dannelse som ideal i høyere utdanning er det et refleksivt dannelsesideal som fremstår mest interessant. Dannelsen handler om de normene vi ønsker skal gjøre seg gjeldende. Fra tid til annen har det oppstått diskusjoner om hvilke normer dannelsesidealet skal fylles med. Felles for dannelses teorier, for eksempel *paideia* og *Bildung*, er ifølge Straume at de rommer en dobbel betydning, både *innhold* og *prosess*. I følge Straume går de tre dimensjonene, *det sosiale*, *bevegelsen* og *subjektet* igjen i alle dannelses teorier. Disse utgjør til sammen en prosess. Ulike idetradisjoner vil vektlegge dem ulikt, men ifølge Straume må alle tre være tilstede for at vi skal kunne kalle det en dannelses teori. Det sosiale handler om at dannelse er relasjonelt. Det vil si at det er noe som må skje mellom et selv og en verden som består av andre mennesker. Det sosiale kan for eksempel være språk, institusjoner, praksiser, litteratur og kunst. I samfunn hvor dannelsesidealet ikke er refleksivt vil det sosiale forstås som noe universelt gitt og gyldig. I et slikt samfunn vil det sosiale virke dannende i seg selv og ikke tas opp til diskusjon for hver nye generasjon. I samfunn hvor dannelsesidealet derimot er refleksivt, vil det sosiale framstå som noe relativt, preget av trend og kanskje også, makt og dominans. Slike samfunn vil kjennetegnes av en vedvarende diskusjon av dannelsesidealet.

Bevegelsen er når «... det oppstår noe som forstyrrer den pågående sosialiseringprosessen der individet internaliserer samfunnets normer, ideer, verdensbilde og så videre. (...) Dette gir opphav til en undring og kanskje en problematisering av det bestående, nærværende og ureflekterte» (Straume, 2013a, s. 23). Bevegelsen er en uro, dissonans eller undring. Straume viser til eksempler på hvordan bevegelsen kan arte seg. Den tradisjonelle bevegelsen tar form av en oppvåkning eller en inderliggjøring av egen kultur. Den kritisk-refleksive eller politiske bevegelsen er en erfaring som fører til en oppvåkning. Det kan for eksempel være typiske dannelsesreiser eller solidaritetsreiser på 70- og 80-tallet der vestlig ungdom reiste til et fattig land og gjorde en innsats der, og hvor erfaringen førte til en opplevelse av urettferdighet som igjen fører til en kritisk refleksjon om verden og selvet. Bevegelsene handler om et tap eller brudd med det bestående, det trygge og en bevegelse hvor man skaper seg selv på nytt. Den siste dimensjonen i en dannelsesteori er selvet det subjektet som dannes. Tradisjonelle dannelsesteorier legger vekt på at subjektet skal tilegne seg de høyeste idealene i kulturen, slik de fremstår som forbilledlige i historien, litteraturen og kunsten. Karakteren skal formes inn i de bestående verdiene. Mer radikale dannelsesteorier legger vekt på at subjektet skal problematisere og reflektere selvstendig. Straume framhever tre perioder i historien som peker seg ut ved at de bevisstgjør dannelsesidealet og diskuterer normene som ligger i og bør ligge i det. Disse representeres ved dannelsesbegrepene *paideia*, *Bildung* og *folkedannelse*. Disse bygger på og overlapper hverandre, men skiller seg også fra hverandre. Felles for de tre begrepene er at de er knyttet til frihet, ansvar og politisk deltakelse og de er alle knyttet til autonomi. Alle er også refleksive og vitner om perioder hvor dannelse diskuteres som ideal og fenomen, både i offentligheten og filosofien.

Paideia

Paideia kan knyttes til en gresk form for oppdragelsesideal. Her fokuseres det på det greske refleksive dannelsesidealet fra 500-323 fvt. I den demokratiske greske staten fantes ikke skillet mellom stat og borgere vi finner i den moderne staten. Borgerne var staten. Paideia var et viktig uttalt ideal. I følge Straume bidro paideia til at aristokrater oppga sine privilegier, alle borgere kunne bli utpekt til å sitte i tillitsverv for folkeforsamlingen og alle borgere kunne og pliktet å sette saker på dagsorden. Dette kan forstås som et av de tidligste demokratiene. Alle borgere som

ble utpekt til å ha tillitsverv ble vurdert ved en offentlig granskning. Det var ikke kandidatens kunnskap eller erfaringer som skulle testes men kandidatens karakter og adferd. God karakter i det greske antikke samfunnet ble kalt *arete* eller *dyd*. Aristoteles og Platons tekster handler ofte om dyd, om dyd kan læres og læres bort og i det store bildet handler dette om paideia. Grekernes «fremste prosjekt var å forme mennesket gjennom utdanning, kunst og vitenskap» (Straume, 2013a, s. 33). Den filosofiske disputten mellom Sokrates og Sofistene er et uttrykk for uenighet om hvilke idealer paideia skal fylles med, og Sokrates ble dømt for å korrumpere paideia. Altså var paideia var et refleksivt dannelsesideal. Platon regner demokratiets fall som et forfall i Athens paideia.

Filosofisk utdyping av Paideia: Sokrates og Platon

Vi kjenner Sokrates (469-399 f.v.t.) som filosof gjennom Platons dialoger. Sokrates skrev ingen tekster fordi han var av den oppfatning at samtalen er filosofiens sted. Sokrates elev Platon har gjort Sokrates til hovedperson i mange av sine nedskrevne dialoger og disse to regnes som en. Her refereres det til Sokrates, selv om dialogene regnes for å være påvirket av Platons eget ståsted. Retorikk er et uttrykk for makt, og dette avslører Sokrates. Makt er uforenelig med og dreper den virkelige samtalen. Sokrates filosofiske prosjekt er å forberede sin egen og andres mottakelighet for det han selv mener er det viktigste filosofiske området og det viktigste i menneskets liv. Det kan ikke læres bort, og det eneste Sokrates kan gjøre er, ifølge ham selv, å vekke sine tilhørere og dialogpartnere til innsikt gjennom dialog og samtale. Sannheten finnes i menneskets evige sjel, den må gjenerindres. Sokrates forklarer: «Siden sjelen er udødelig og er blitt født mange ganger, og siden den har sett allting, både her og i Hades, finnes det ingenting de ikke har lært» (Platon, 2008, s. 32) Dette viktigste filosofiske området er *arete* eller *dyd*. Dyd kan forklares som etisk godhet eller moralsk kompetanse og kan bare bygge på *viten* eller *fornuft*. I denne sammenhengen må fornuft ikke forsås slik det brukes i dag. Fornuft koples til det universelle, ikke til et jeg. Sann visdom kommer til oss når vi innser hvor lite vi vet om verden og om oss selv. «Det grunnleggende i menneskesjelen er ikke jeget, men noe annet, noe fremmed og mer varig enn de individuelle tanker og forestillinger. (...) Nettopp dette fremmede elementet som kommer inn i det enkelte utenfra, er individets dypeste grunn» (Eriksen & Tranøy, 1991, s. 74) Dyd kan også oversettes til dugelighet og forbindes med karakter. Det holder ikke å ha

kunnskap om en og en dyd som for eksempel mot, måtehold og godhet. Å ha dyd er et karaktertrekk som innebærer viten om hva som er godt. Å ha innsikt om det gode fører til et ønske om å gjøre det rette. Denne innsikten er for Sokrates det samme som lykke. Altså knyttes etisk godhet til individet men det er samtidig et altruistisk prosjekt fordi at også staten er tjent med at individer innehar dyd. (Eriksen & Tranøy, 1991)

Bildung

I opplysningstiden oppsto ideen om det moderne subjekt. Framveksten av moderne vitenskap, filosofiske diskusjoner om natur, kultur og store politiske omveltninger preget Europa. Ifølge Straume er det ikke tilfeldig at *Bildung* ble et sentralt filosofisk tema i denne perioden. *Bildung* utviklet seg til å bli et refleksivt begrep og det utspilte seg diskusjoner om hva *Bildung* er og hva det bør være. *Bildung* sto i likhet med *paideia* i opposisjon til at aristokratiet skulle ha privilegier. Wilhelm von Humboldts forming av det moderne universitet var viktig for *Bildung*-begrepet. *Bildung*s opprinnelige betydning kom av *bild* som betyr *bilde* og *gebilde* som betyr *struktur* og viser til en prosess hvor mennesket formes etter en modell som til å begynne med var Gud. Dette er ikke et refleksivt dannelsesbegrep, men i løpet av 1700 tallet utviklet *Bildung* seg til å bli et refleksivt dannelsesbegrep som ble brukt som verktøy til å diskutere menneskets mål, eksisterende forestillinger om verden og hvordan dette forstås når Gud forsvinner. Subjektets autonomi, menneskets selvbestemmelse var sentralt i opplysningstiden. Goethes romaner er representanter for ideen om det moderne selv i sentrum. Samtidig er *Bildung* ikke bare et individuelt prosjekt, men viktig for formingen av et samfunn preget av troen på den enkeltes fornuft. I motsetning til Aristoteles idé om at deltakelse i det politiske liv bygde på *paideia*, mente nyhumanistene at *Bildung* innebar å avstå fra «... aktiviteter som kunne forsimpler åndslivet, slik som politikk med sine kamper og spill om makt» (Straume, 2013a, s. 23). På den annen side var den greske bystaten kanskje mer demokratisk enn det prøyssiske statsapparatet. *Bildung* er ikke en individorientert idé selv om den ikke er politisk. Snarere handlet *Bildung* om hvordan den enkelte kan bidra til det felles beste. *Bildung* er sentralt for utdanning, kulturliv og åndsliv og et sentralt begrep er *refleksjon*. I løpet av 1800 tallet stivnet *Bildung*-begrepet og ble brukt om borgerskapets kulturelle kapital. Krisen for *Bildung* som dannelsesideal oppsto da det sluttet å være et kritisk ideal. Straume argumenterer for at *Bildung* fortsatt kan oppnå en refleksiv

tilstand og at det er behov for et begrep om Bildung «som brekkstang mot positivisme, instrumentalisme, formalisme, teknologisk nytale og andre reduksjonismer som måtte oppstå» (Straume, 2013a, s. 40).

Filosofisk utdyping av Bildung: Kants opplysningsbegrep

Den danske sosiologen Rasmus Willig beskriver Kants artikkel «Besvarelse av spørsmålet: Hva er opplysning?» som symbolet på starten på opplysningstiden som kritisk epoke. Artikkelen åpner med å svare på spørsmålet i en setning. «Opplysning er menneskets uttreden fra dets selvforskyldte umyndighet» (Kant, 2003, s. 211). Og videre forklarer han: «Umyndighet er den manglende evne til å gjøre bruk av sin egen forstand uten ledelse av en annen» (Kant, 2003, s. 211) Umyndigheten er ikke bare en offertilstand men en hvilepute. Det er også latskap som gjør at den umyndige ikke bryter ut og blir autonomt, og med tiden blir den umyndige tilstanden en slags natur. Stat og religion er to eksempler på autoriteter som leder det blinde subjektet. Men også religionens autoriteter blir umyndige. Presten kan heller ikke bruke sin fornuft og frihet, men må rette seg etter kirkens autoritet. Kants diagnose er at de fleste mennesker lever i en slik slavementalitet og at bare de færreste vil makte å bryte ut av den ved hjelp av egen fornuft og anerkjennelse av sin egen autoritet. Frigjøringen kan nemlig bare komme fra en selv. Å løsrive seg fra umyndigheten er en ensom og krevende oppgave. (Kant, 2003) Dette bryter med paideias ideer. Sannhet og sikker erkjennelse stammer ikke fra kosmos. Det nærmeste vi kommer sannhet er å akseptere oss selv som kilde til erkjennelse.

Kant tilhører opplysningstid og bidrar sterkt i å prege opplysningsbegrepet. Epoken er preget av brudd med tradisjonelle autoriteter og spesielt kirkens posisjon ble svekket. Mennesket blir forstått ut fra seg selv, ikke med utgangspunkt i Gud eller kosmos. Opplysningens livsstemming gav «en overveldende fornemmelse af at besidde grænseløse muligheder og utrættelige kræfter, en dyp følelse af helt at være hjemme i verden og at være uindskrænket herre over alt, hvad den havde at byde på» (Lund, Pihl, & Sløk, 2007, s. 172). Copernicus oppdagelse av at jorda ikke er i sentrum sammen med Brunos oppdagelse av retningens relativitet åpner for muligheten om at hvert individ kan definere sitt eget sentrum. Hvert individ kan sette seg selv i sentrum. Autoritetsbruddet og den nye verdensforståelsen gav ikke bare herredømme, det førte også til normløsning. Når subjektets autonomi blir den nye autoriteten blir alt likegyldig. Mening er

nettopp subjektivt, og ingen trenger å ta den andre helt på alvor. Ingen eier sannheten. I forlengelse av denne fortvilte oppløsningen av moral og normer oppsto et behov for skepsis, fornuft og kritikk. Skepsis her betyr «at ingen tanke, ingen moralregel, intet resultat kan sies å være avsluttende. (...) Idealet er hverken at blive i sin uvidenhet eller at nå en avsluttende viden, men at komme fram til det, Nicolaus Cusanus kalte en *docta ignorantia*, en lærd uvidenhet» (Lund et al., 2007, s. 181)

Folkedannelse

Det norske dannelsesbegrepet *folkedannelse* knyttes til det moderne demokratiet, opplysning og folkeopplysning. Når makt skulle fordeles til folket må folket opplyses, med andre ord, dannes og utdannes. Det måtte utvikles en offentlig rasjonalitet og kritisk fornuft. «En viktig side ved denne demokratiske rasjonaliteten er å diskutere maktfordeling og utøve kritikk» (Straume, 2013a, s. 41). I tillegg til at politisk deltakelse krevde utdanning, krevde nasjonens situasjon som nylig uavhengig en identitetsbygging. Denne brede betydningen var det enighet om, men det pågikk en strid om dannelsens mer spesifikke betydninger, og de ulike gruppene kjempet om sosialt hegemoni. Skulle dannelse være høyborgerlig dannelse eller en folkelig dannelse basert på nyttig kunnskap? Mer presist handlet uenigheten om hva som skulle læres på universitetet. Skulle elevene og studentene lære latin og gresk eller skulle de lære teknologifag, realfag, naturfag og ha heimstadiære? I Norge var det sistnevnte som vant fram. Det norske dannelsesidealet var i motsetning til *Bildung* ikke i opposisjon til myndighetene. Reformene var påvirket både nedenfra og ovenfra, elite i koalisjon med folkedannelse. Universitets- og høgskolefolk eller *nyhumanister*, som forsøkte å bevare latin og gresk som dannelsesfag sto svakere enn den gruppa som argumenterte for folkedanning. Nyhumanistene tenkte seg at lesing av gresk, latin og klassiske tekster vil gi en type dannelse som gav studentene evne til kritisk tenkning. Den mer pragmatisk orienterte leiren var opptatt av likhet, selvstyre og selvbestemmelse. Begge leire mente at deres syn på hva utdanning skal være handlet om dannelse. Folkedannelsen handlet også om nasjonsdanning. Videre var koplingen mellom hånd og ånd viktig for folkedannelsen. Hånd representerer virksomhet og ånd ideer og ord. Det har vært viktig for det norske dannelsesbegrepet å kople teori og praksis til hverandre. Også i Norge tapte dannelse sin refleksivitet og i en periode ble de forbundet med stivnede idealer og borgerlig

kulturell kapital. 68-erne revitaliserte dannelsesbegrepet som et refleksivt begrep. Straume løfter fram den norske filosofen Hans Skjervheim som sentral.

Filosofisk utdyping av folkedanning: Hans Skjervheim

Spesielt Skjervheims tekst «Deltakar og tilskodar» står sentralt for den norske (folke)dannelsen. Teksten er en i likhet med Kants tekst et brudd med autoritet, men den er samtidig en oppfordring til å ta innover seg erkjennelsens begrensinger. Skjervheims essay er ikke bare viktig i forbindelse med dannelsesbegrepets opprinnelse, men den er et viktig bidrag når forskerrollen diskuteres. «Tilskoder og deltakar» diskuterer hva som skjer når forskeren tar på seg de ulike rollene. Som tilskuer betrakter og vurderer forskeren studieobjekter slik som i naturvitenskapen. I en deltakende rolle derimot, ser forskeren på sine studieobjekter som noen han kan gå i dialog med. Det innebærer blant annet at den som studeres kan stille seg kritisk til det forskeren gjør. Deltaker-rollen innebærer dermed en lyttende holdning: «Å ta den andre alvorlig er det same som å vera viljug til å ta hans meiningar opp til ettertanke, eventuelt diskusjon» (Skjervheim, 1976, s. 56). Språket er det som knytter menneskene sammen, gjennom språket skjer vurderinger, utveksling av ideer om moral og verdi. En relasjon er tredelt. Det er *meg, den andre* og *saksforholdet*. Når den andre framsetter en påstand kan jeg enten åpne for i saksforholdet, vurdere det ut fra min forståelseshorisont og si noe om saken, være enig eller uenig. Dette vil være å delta. På den annen side kan jeg konstatere at den andre framsetter en påstand og forsøke å forstå hvorfor han eller hun kan mene det han eller hun mener. Dette er å sette seg i tilskuerens posisjon. I dagliglivet vil menneskene innta disse mulige holdningene på en og samme tid og om hverandre. I vitenskapen om menneskene må disse posisjonene problematiseres. Forskeren er i relasjon til den andre, både som forsker og menneske, og kan ikke unnsnippe dette problemet. Saksforholdet kan være en *påstand* eller et *faktum*. Der det bare finnes en påstand vil det finnes mange fakta. Hver gang noen framsetter en påstand oppstår det et faktum, at han framsetter påstanden. Det er når påstanden oppfattes som faktum at vi slutter å ta den andre alvorlig, vi objektiverer den andre. Skjervheims påstand er at sosiologi og psykologi er vitenskaper om fakta. Altså, sosiologen (og psykologen) kan ofte være mer opptatt av å registrere at objektet framsetter en utsagn enn å gå inn i en dialog med den andre om utsagnets innhold. Tilskuerholdningen objektiverer den andre, og glemmer at hans objektivering vil sende den andre inn i en forsvarsholdning. «...

den objektiverende innstillinga er ein åtaksholdning. Ved å objektivera den andre går ein til åtak på den andre sin fridom» (Skjervheim, 1976, s. 56) Sosiologiens objektiverende begrepsfesting av den andre er å gjøre seg til herre. Definisjonsmakt er reel makt. Skjervheim tar et oppgjør med opplysningstenkningen og kritiserer Lockes idé om at bare når mennesket gjennom sin egen fornuft frigjør seg fra autoritetens makt, vil vitenskapelige ideer vinne fram. Altså ligger det en ny makt under frigjøringen. I vitenskapen er det ikke «(...) respektabelt å vurdere, å delta i menneska sine vurderingar, men derimot å handsame vurderingar som fakta» (Skjervheim, 1976, s. 60). Skjervheim kritiserer de kretser som behandler etikk, estetikk og rett som fakta og ikke som kunnskap. Sosiologisme vil innebære å studere etikkens innhold uten å gå i dialog med den, og uten å vurdere den. For Skjervheim representerer denne posisjonen et brudd med Platons tradisjon. Den Sokratiske dialog innebærer å engasjere seg i den andres problem, ikke å engasjere seg i den andre som kasus. Gjennom dialog finner Sokrates det gode og det vakre. Å definere verden, samfunnet og de andre derimot er å objektivere, det er å stille seg utenfor samfunnet som en fremmed. Mennesket, inkludert forskere, er en del av verden og kan ikke velge en slik posisjon. Det han *kan* velge er hvilke saksforhold han skal la engasjere seg.

Teksten fra 1957 kan regnes for å være et viktig bidrag i positivismestriden. Kritikken rettet mot sosiologi og psykologi er en kritikk mot den positivistiske holdning om at vitenskapene om menneskene skal etterlikne metoder og idealer i naturvitenskapene. Skjervheim utdyper at teksten ikke er ment som et angrep på sosiologi og psykologi, men et angrep på sosiologisme og psykologisme, som innebærer absoluttering av sin egen teori og posisjon. Skjervheims poenger er i stor grad ivaretatt i moderne metodebøker for sosiologistudenter. Nettopp denne prosessen har vært viktig for den norske tradisjonen og folkedannelsen.

Del 2: Analyse av utvalgte universitet- og høgskolepolitiske bidrag i dannelsesdiskursen

I det følgende følger en presentasjon av de valgte analyseobjektene. Innledningsvis i hver presentasjon beskrives begrunnelsen for at dokumentet er produsert. Analyseobjektene inneholder gjerne en slik begrunnelse, for eksempel i form av et mandat. I tillegg går det an å tenke seg at det finnes andre motiver og begrunnelser for en tekst en den som oppgis. I presentasjonene har jeg trukket fram det som i dokumentet har vist seg relevant for analyse og funn. For eksempel har jeg funnet at internasjonalisering og liberalisering er sentrale kilder til uenighet i dannelsesdiskursen. Derfor er de sekvensene som tar opp internasjonalisering og liberalisering gitt plass i sammendragene, selv om det ved første øyekast ikke er tydelig at det henger sammen med dannelse. Videre er sekvensene om ex. phil. også gitt plass i sammendragene fordi ex. phil., også står sentralt i diskursen om dannelse. Men først i sammendragene beskrives dokumentets eller innleggets definisjon av dannelsesbegrepet, for at definisjonene siden skal kunne sammenliknes med hverandre og med operasjonaliseringen. Jeg har valgt å analysere:

- «NOU 2008:3 Sett under ett»
- «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre»
- «Dannelsesaspekter i høyere utdanning»
- «Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv» En nasjonal konferanse om dannelse, i regi av Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og UHR

Dannelsesutvalgets tekst «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre» kan nesten alene sies å være utgangspunktet for denne oppgaven. Utredningen ble utgangspunkt for en omfattende offentlig diskusjon om idealer i høyere utdanning. Det vil si, Dannelsesutvalgets arbeid oppsto ikke i et vakuum. Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø gikk på eget initiativ, sammen om å sette ned et utvalg som blant annet skulle undersøke hvordan den akademiske dannelsen ivaretas. Dannelsens tilstand sees i sammenheng med Lisboa-strategiene, Bologna-prosessen og kvalitetsreformen. Dokumentet, som kom i 2009, pekte bakover til reformer, strategier og andre dokumenter, og ledet framover til nye innspill om dannelse, kritikk av dokumentet og dets innhold. «NOU: Sett under ett» som kom ut året før (2008) er en offentlig

utredning som representerer norske myndigheters ønsker og ambisjoner for universiteter og høyskoler i Norge og bør derfor kunne antas å være av en viss verdi. Videre har jeg tatt med UHRs utredning «Dannelsesaspekter i høyere utdanning» fordi dette dokumentet beskriver dannelsens tilstand, forsøker å oppsummere debatten etter Dannelsesutvalgets rapport og å konkretisere hvordan dannelsesaspekter kan ivaretas i høyere utdanning. Konferansen «Dannelse i praksis» er det analyseobjektet som i størst grad skiller seg ut. Kilden er i videoformat og er tilgjengelig på Høgskolen i Oslo og Akershus nettider. Som kilde til svar på spørsmålet i denne teksten, er dette bidraget spesielt interessant fordi studenter, professorer, råd, utvalg og høyskole- og universitetsledelse deltok og uttalte seg.

Presentasjon av «NOU: Sett under ett»

I 2006 oppnevnte regjeringen et utvalg som hadde som mandat å utrede den videre utviklingen i høyere utdanning og å sikre at strukturen i universiteter og høyskoler møter samfunnets behov og sikrer god ressursutnyttelse. Dokumentet dreier seg i stor grad om og argumenterer for at UH-institusjoner må sette i gang med fusjonsprosesser. Her, i denne sammenhengen er de delene av «Sett under ett» som handler om dannelse og det som berører diskursen om dannelse trukket ut og beskrevet i korte trekk. Utvalget, som ble ledet av Steinar Stjernø, formulerte visjoner og mål for høyere utdanning. «Utdanningene stimulerer til en nysgjerrig, spørrende og forskendeholdning til fag og yrkesfelt» (Stjernø, 2008, s. 6). Utvalget ønsker en tett kopling mellom utdanning og praksis. I «kapittel 1 Innledning» skriver utvalget at høyere utdanning skal gi studenter et godt utgangspunkt for å bli aktive borgere i et demokratisk samfunn. Kapittel 3 åpner med universitetenes historie og idealer og trekker frem det Humboldtske universitet. Idealet er koplek til lærerens frihet til å undervise i det han vil og studentens rett til å søke de studiene han eller hun vil. Dannelse er uttrykt som pedagogiske og filosofiske ideal og uttrykt gjennom vitenskap. I følge utvalget forble dette et ideal.

«Det ble vanskeligere å opprettholde et enhetlig begrep med klare kriterier – en kanon med fast innhold. (...) Til dette begrepet (dannelse) hører verdier som demokrati, menneskerettigheter, etisk refleksjon, åpent tilgjengelig kunnskap, herredømmefri kommunikasjon, saklighet, integrasjon» (Stjernø, 2008, s. 19).

«Sett under ett» gir ikke en definisjon av dannelse, men problematiserer nettopp å begrepsfeste idealet. Dannelsesbegrepet settes i sammenheng med en rekke støttebegreper: Demokrati, menneskerettigheter, etisk refleksjon, åpent tilgjengelig kunnskap, herredømmefri kommunikasjon, saklighet, integrasjon, praksis, praktiske erfaringer, disiplinbaserte kunnskaper, teoretisk dybde, refleksjon over praksis og samfunnsmessige konsekvenser. Utvalget argumenterer for at dannelse styrker demokratiet. Dannede borgere vil ta ansvar i sin profesjon og delta i den offentlige debatt med saklige, kritiske innspill. Utdanning skal gi studenter «et godt utgangspunkt for å bli aktive borgere i et demokratisk samfunn» (Stjernø, 2008, s. 11). En av begrunnelsene for behovet for dannelse er den teknologiske utviklingen. Dannelse, forstått som kritisk tenkning vil bidra til at studentene etter (og under) utdanning bedre kan utøve god kildekritikk. Et annet argument for behovet for dannelse er at organisasjonsformer både i privat og offentlig sektor er mer komplekse og krever transparens. I denne sammenhengen vil dannelsen, i form av deltakelse bidra til denne gjennomsiktigheten. Et moderne dannelsesbegrep favner praksis, praktiske erfaringer, disiplinbaserte kunnskaper, teoretisk dybde og refleksjon over praksis og samfunnsmessige konsekvenser. Disse ulike elementene balanseres brukes og vektlegges forskjellig i ulike deler av sektoren. Utvalget formulerer fire punkter over hva det moderne dannelsesbegrepet må inneholde. 1) Saklighet, kritisk evne og bredt perspektiv. 2) liberalitet, toleranse og demokrati. 3) Refleksivitet. Og 4) Evne til tverrfaglig samarbeid. «Dannelse betyr å ha evne til å reflektere over sin egen virksomhet og de samfunnsmessige implikasjonene av denne virksomheten» (Stjernø, 2008, s. 22-23).

Innføring i vitenskapelige metoder, vitenskapsteori og etikk er viktige deler av dannelsen i høyere utdanning. Utvalget har seks punkter med høgskolenes og universitetenes egne ansvar i forbindelse med dannelse. 1) Institusjonene har ansvar for at det føres kontinuerlige diskusjoner om presset mellom rasjonalitet og dannelse både internt og offentlig. 2) Institusjonene må selv finne ut om ex. phil. og ex. fac. fylles med innhold som skaper felles forståelse for vitenskapens egenart normer og kommunikasjonsformer. 3) Institusjonene må sørge for etikk har plass i institusjonen. I dette punktet står det: «Samtidig bør institusjonene legge opp til en grundig gjennomtenkning av hvilken betydning det økende innslaget av personer fra andre kulturer bør få for de ulike studienes innhold og organisering» (Stjernø, 2008, s. 24), 4) Utvalget oppfordrer

institusjonene til å drøfte om korte kurs fører til faglig oppsplitting og dårligere helhetsforståelse. 5) Utvalget oppfordrer til faglig samarbeid. 6) Et modernisert dannelsesbegrep bør stå sentralt i utviklingen av fag og studier, spesielt fordi høyere utdanning møter «krav om tilpasning til arbeidslivet, og om at kunnskap, utdanning og forskning skal bidra til nasjonens økonomiske utvikling og møtet med nye globale utfordringer» (Stjernø, 2008, s. 24).

«Sett under ett» trekker fram at høyere utdannings dannende funksjon ikke er uforenelig med instrumentelle aspekter men stiller også spørsmål om hvordan denne foreningen skal og kan fungere. Forskning og teknologi har økende betydning for å løse globale, økonomiske og sosiale problemer. Dessuten har forskning har større betydning for å skape velstand og bærekraftig utvikling. Tilgang på informasjon og kompleksitet og mangfold i informasjonstilgangen krever brukerkompetanse, evne til å forså teknologiens begrensninger og det krever kritiske evner både når det gjelder kilde og relevans.

«På sitt beste bidrar samfunnsvitenskapene, naturvitenskapene og humaniora til kritiske kunnskap og kritiske holdninger, mens rettsvitenskapen utvikler grunnleggende prinsipper og normer for fordeling, maktutøvelse og konfliktløsning i samfunnet. (...) Høyere utdanning og forskning bidrar derfor til å skape bedre informerte borgere som på selvstendig grunnlag kan ta stilling til argumenter og autoriteter. Dermed får institusjonene i høyere utdanning en kritisk og demokratisk funksjon» (Stjernø, 2008, s. 23).

I kapittel 17 diskuterer Stjernøutvalget internasjonalisering. Det etterlyses en debatt om internasjonalisering som diskuterer mer enn studentmobilitet. Påstanden er at økt studentmobilitet kan føre til styrking av språkkompetanse, føre til fredsskapende kontakter, gi bedre utdanning enn våre lærersteder klarer å produsere alene og en rasjonalisering av norsk høyere utdanning ved å kutte overflødig utdanning hvor behovet dekkes i utlandet. Internasjonalisering er en nødvendig forutsetning for kvalitet (Stjernø, 2008, s. 166). Utvalget fokuserer på de positive sidene ved internasjonalisering og problematiseringen i forbindelse med internasjonalisering dreiers seg først og fremst om å hevde seg i konkurransen (Stjernø, 2008, s. 164-168). Anbefalingen er at kunnskapsdepartementet bør «rette oppmerksomhet mot hele internasjonaliseringsfeltet, inkludert internasjonalisering som kvalitetsfremmende faktor for

institusjonene og for utdanningssystemet som helhet» (Stjernø, 2008, s. 167). Utvalget ser på internasjonalisering som viktig både for å fremme kvalitet og konkurransedyktighet.

I forbindelse med liberalisering nevner «Sett under ett» avtaler som gjøres i WTO og GATT uten at utvalget uttrykker noen videre bekymring for markedsorientering i høyere utdanning i Norge. I den grad utenlandske eller internasjonale utdanningsinstitusjoner etablerer seg i Norge vil ikke de norske studentene fristes av dette tilbudet. På den annen side, påpeker utvalget, kan politiske vedtak, spesielt om finansiering, komme til å ta høyere utdanning i en mer markedsorientert retning. I «kapittel 13» viser «Sett under ett» til internasjonale enigheter som for eksempel GATT og WTOs handelsavtaler om service som kan omfatte høyere utdanning. «Sett under ett» fokuserer på hvordan høyere utdanning i Norge skal hevde seg i et konkurransepreget internasjonalt utdanningsmarked (Stjernø, 2008, s. 130-138).

Utvalget er opptatt av at det ikke trenger å være noen motsetning mellom instrumentalistisk tenkning og dannelse. Å svare på krav om å være næringslivsorientert er ikke i motsetning til dannelsesidealene. Samtidig påpeker utvalget at høyere utdanning har beveget seg fra å være preget av demokratiske idealer til å bli styrt av at høyere utdanning påvirker nasjonens økonomi, og at nettopp i denne sammenhengen er det viktig å framheve utdanningens dannende og demokratiske rolle. Utvalget legger til at forskning ikke kan drives for forskningens skyld og for den angivelig dannende effekten det har på forskere, studenter og samfunn når samfunnet bruker så store ressurser på utdanning som det gjør. Forskning må forsvares med nytteverdien utenfor universiteter og høyskoler (Stjernø, 2008, s. 23). Et symptom på at utdanning ikke er koplet godt nok til næringslivet er kombinasjonene av det egalitære samfunnet og mangelen på innovasjon i Norge sammenliknet med andre OECD-land. Det er Høgskolene og Universitetene selv som må ta stilling til disse dilemmaene og utvalget peker på seks faktorer som er viktige. «Sett under ett» argumenterer for nødvendigheten av dannelse med forhold i samfunnet.

Migrasjon og kulturelt mangfold på universitetene og høyskolene gjør at etikk og refleksjon over etiske dilemmaer er enda viktigere. Institusjonene skal selv sørge for å fylle studiene med innhold som sikrer etisk refleksjon, spesielt i profesjonene. Kortere kurs kan gi bedre valgfrihet men dårligere helhetsforståelse og sammenheng. Forståelse av eget fag og egne metoders

begrensning er viktig for dannelsen og dette kan løses med bedre tverrfaglig samarbeid. Et moderne dannelsesbegrep skal ivaretas i utviklingen av fag og studier. Dette kan bety at utvalget også tenker seg at det er det tause ved dannelsen som er viktig. Utvalget legger til at ex. phil. skal gi studentene innblikk i filosofi og vitenskapsteori, og har en studieforbereende funksjon. Ex. fac. skal videreføre og utdype ex. phil. Utvalget åpner for at nedkorting av disse fagene har svekket dannelsen, men presiserer at mye av innholdet er ivaretatt senere i bachelorløpet og legger til at det har «gjennom lengre tid skjedd en generell styrking av den vitenskapelige kulturen på høgskolene» (Stjernø, 2008, s. 23). Dette begrunnes med at det er mer etisk refleksjon og at studentene oftere møter temaer som er knyttet til vitenskapsteori og vitenskapelig metode. Til sist argumenterer utvalget for at dannelsen ikke nødvendigvis er svekket med økende antall professorer og ansatte med doktorgrad. Ex. phil. er en stridens kjerne i diskursen. Selv om Stjernøutvalget åpner for at det er mulig at nedkorting av ex. phil. og ex. fac. kan ha svekket dannelsen, eller i alle fall anerkjenner at det debatteres, argumenterer de for at nedkorting ikke har ført til svekking.

Presentasjon av Dannelsesutvalgets sluttdokument: «Kunnskap og dannelsen foran et nytt århundre»

Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø satte i 2007 ned et utvalg som skulle undersøke hvordan den akademiske dannelsen ivaretas, svare på spørsmålene: hva kjennetegner den helhetlige etiske og vitenskapelige standarden i høyere utdanning, hvordan formidles høyere utdannings grunnverdier, og hvordan ivaretas høyere utdannings ansvar for samfunnsbygging og demokratisk dannelsen. Universitetene og høgskolene tok selv initiativ til arbeidet og arbeidsgruppa formulerte sitt eget mandat. Dannelsesutvalgets innstilling er delt inn i en innledning, de fleste av medlemmene i utvalget har skrevet artikler, og det er tatt med en artikkel av Gunnar Skirbekk, som utvalget har formulert en egen innledning til, og avslutningsvis er en artikkel om Bologna-prosessen og dannelsen. Innledningen konkluderer med at dannelsen er svekket av ulike grunner. Utdanninger blir kortere, det blir et større fokus på teknisk innhold og det er en reduksjon av opplegg som har som mål å danne. Målet til utvalget er å styrke dannelsen (Dannelsesutvalget, 2009 c)

Bernt Hagtvet: “Kunnskap og dannelselse foran et nytt århundre. Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden”

Hagtvet åpner med fire spørsmål som ofte stilles ved de fremste universitetene i utlandet. Hva bør studenter lære foran det nye århundret? Hvilke endringer, nasjonalt og internasjonalt gjør utdanningsreformer påkrevd? Hvordan konkret møte nye behov for innsikt, fordypning og dannelselse i studiehverdagens programopplegg? Hvordan tilpasse det norske høyere utdannings- og forskningssystem til internasjonale krav? Amerikanske universiteter har gjennomført reformer med henblikk på disse spørsmålene. I Europa har Bologna prosessen vært uttrykk for reformbølgen, men med et mindre tydelig fokus enn USA. Hagtvet trekker frem begrepene general education, core curricula og liberal arts (dannelselse/allmenndannelselse). Liberal Arts-colleget er i det siste kritisert for å lide under et moralsk sammenbrudd, for å ha blitt for yrkespreget og for å ha glemte de store spørsmålene. Samtidig har det vært en debatt om betydningen av liberal arts-fagenes betydning for å styrke demokratiet og samfunnet. Likevel eller kanskje på grunn av denne debatten og at disse spørsmålene blir stilt er det kommet en renessanse for liberal arts tenkning i de store universitetene i USA. Liberal arts og dannelselse er, ifølge Hagtvet, ikke elitistisk tenkning. Det er det motsatte, å gjøre kulturarven tilgjengelig for bredden. Liberal arts (og dannelselse) kan gi studentene større respekt som tenkende og søkende individer. Målet med liberal arts er at studentene skal se seg selv som produkter av og deltakere i brede tradisjoner i kunst, ideer og verdier. Studentene skal ha forståelse av etikken i forbindelse med det de gjør og studentene skal rustes og oppfordres til deltakelse i den offentlige debatt (Hagtvet, 2009, s. 4-12).

På side 9 beskriver Hagtvet hvilke egenskaper og evner det dannede mennesket har i 8 punkter:

- 1) Er prøvende, nysgjerrig og stiller interessante spørsmål.
- 2) Setter fakta i rammer og vurderer informasjon på en fruktbar og presis måte.
- 3) Har evne til å analysere ulike tema med ulike metoder og forståelsesformer.
- 4) Har evne til å forbinde forståelse og skape kunnskap med flere innsikter.
- 5) Evne til å uttrykke seg presist og overbevisende.
- 6) Evne til å ta initiativ uten å vente på instruksjon.
- 7) Evne til samarbeid som fører til resultat som en ikke kunne kommet til alene.

8) Evne til å forstå seg som en del av en større helhet eller fellesskap og forståelse av at man står i tjeneste for et større felles gode.

Dannelsesutvalget: «Examen philosophicum. Innledning til Gunnar Skirbekks artikkel»

Gunnar Skirbekks artikkel «Ex. phil.» er tatt med som en del av Dannelsesutvalgets sluttokument. Artikkelen var ikke en del av utvalgets arbeid, slik som resten av dokumentet. Dannelsesutvalget har skrevet en innledning til Skirbekks artikkel hvor de presiserer at Dannelsesutvalget ikke tar stilling til Skirbekks forslag i artikkelen men er enige i analysen. I følge utvalget er det viktig å ha en kontinuerlig diskusjon av innholdet i ex. phil. og meningen med faget. Det er viktig at universiteter og høyskoler bruker tid på kritisk fordyping i vitenskapelig kunnskapsproduksjon gjennom å lese og lære om filosofiens historie og en allmenn orientering om etikk og vitenskapsteori. Ex. phil. skal ha en innførende funksjon. “Det skal introdusere studentene for vitenskapelig rasjonalitet og tenkemåte, og for et refleksjonsperspektiv” (Dannelsesutvalget, 2009 b, s. 13). Dannelsesutvalget er tydelige om at omfanget av ex. phil. bør fortsette å være 15 (minst 10) studiepoeng.

Gunnar Skirbekk: «Ex. phil.»

Masseutdanning svekker ex. phil. Finansiering følger studentene. Det er høy strykprosent på ex. phil. Tradisjonelt var ex. phil. og ex. fac. fag som skulle forberede studenten til en forskningsbasert utdanning, opplæring i kritisk tenkning og saklig diskusjon. Ex. phil. skulle gi en åndshistorisk danning. Men er det fortsatt slik spør Skirbekk. Dannelsen er verdifull for studenten som menneske, forsker og samfunnsborger i et moderne vitenskapsbasert samfunn. Skirbekk er opptatt av at ex. phil. skal være nyttig for studenter ved all høyere utdanning, ikke bare for en engere krets av studenter som skal bli filosofer eller er ute etter åndelig utvikling for egen del. For den store gruppa av studenter som er i høyere utdanning er to forhold viktig. Vitenskapen er preget av et differensiert mangfold og samfunnet er preget av et mangfold av kulturer, religioner og livssyn. For begge disse forholdene er filosofihistorie og vitenskapsfilosofi viktig. Mangfoldet i vitenskapen krever at studenten forberedes “til å reflektere over kva dei ulike disiplinane kan yte og ikkje yte, i forhold til kvarandre og i forhold

til erfaringene fra dagleglivet” (Skirbekk, 2009, s. 15). Studenten skal få forståelsen av usikkerheten i vitenskap og studenten skal kunne stille seg kritisk til “god” og “dårlig” forskning.

Det moderne samfunn har normative problemstillinger som vitenskapen forholder seg til. Dette skjer i en sammensatt verden preget av et mangfold av kultur og livssyn. Skirbekk mener at vi må anerkjenne vitenskapelig kunnskap på en kritisk måte. Vi må søke det bedre argument og anerkjenne den andre som myndig person. Vi må samtidig anerkjenne at ens egen overbevisning (tro) er ens egen og den er blant mange andre. Vi må innta en *jeg vet at jeg ikke vet* holdning. (Docta ignorantia) Vi må til slutt erkjenne at rettssystemet må være forståelig for alle. Religion og rettsvesen må skilles.

Studenter må settes inn i diskusjoner om hva det moderne samfunn er, gjennom vitenskapsfilosofi, moralfilosofi, politisk filosofi foruten vestlig filosofihistorie. Skirbekk oppsummerer med at ex. phil. bør ha et filosofihistorisk tilsnitt med vekt på argumentativ og aktualiserende filosofihistorie. Ex. phil. skal kaste lys over spørsmål, argument, svar og implikasjon. Diskusjonssammenhengene og den åndshistoriske situering må komme frem.

Berit Rokne og Inga Bostad: “Et skritt i retning allmenndannelse”

Rokne og Bostad er bekymret for forkorting av studier og spesielt ex. phil. Komprimering av bachelorprogrammer i kombinasjon med at finansiering er direkte knyttet til studiepoengproduksjon har ført til en svekking av dannelsen i høyere utdanning.

Artikkelforfatterne foreslår å se til Yales argumentasjon for liberal arts tenkning. Universiteter og høyskoler (colleges) skal være et sted for utforskning og nysgjerrighet, oppdagelse av nye interesser og evner og en bred forberedelse for intellektet til å tilegne seg kunnskap ved hjelp av ulike metoder og tilnærminger til kunnskap. Liberal arts er ikke en utdanning til et bestemt yrke men skal forberede studenten til den jobben hun kommer til å gjøre.

“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” (Rokne & Bostad, 2009, s. 19).

Et allmenndannende emne kan for eksempel ta opp grunnleggende spørsmål innen ulike vitenskapelige tradisjoner. Det bør utdypes med faglig overgripende spørsmål, utfordrende forskningstema som berører faglige grenser, fagenes metoder og aktuell samfunnsdebatt. Studentene skal ha en bred inngang ikke en spiss og de skal kunne fremstille fagenes grunnproblemer. De kritiske ferdighetene skal anvendes på aktuell forskning og aktuelle samfunnsspørsmål. Dette skal føre til en kollektiv refleksjon for både studenter og ansatte. Rokne og Bostad ramser opp spørsmål som kan være tema for semesteremner som skal gi dannelse:

- 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 menn og kvinner forskjellig?
- Hva kjennetegner bærekraftig utvikling i 2020?
- Hvordan vil klimaendringer påvirke forholdet mellom rike og fattige?

Forslag til praktisering i undervisning er at ulike informasjonskilder benyttes i undervisning. Det kan være skjønnlitterære verk, kanoniserte tekster, vitenskapelige artikler, et bilde, en avisartikkel eller liknende. Forskjeller og uenigheter mellom vitenskaper og metoder skal ikke tildekkes men ulike styrker og synspunkter skal fremheves.

Anders Lindseth: "Dannelsens plass i profesjonsutdanninger"

Lindseth skriver i sin del av utvalgets innstilling om dannelsens plass i utdanning, dannelse i et livsløpsperspektiv, om dialog som dannelsens sted og dannelsens nødvendighet i profesjonsutdanninger. For Lindseth er dannelse en prosess hvor studenten blir i stand til å fungere i praksis. Studenten skal settes i stand til å tilegne seg et personlig, reflektert og kritisk forhold til kunnskap. Studenten vil kunne begrunne ulik kunnskaps gyldighet og skal kunne gå

inn i saklige diskusjoner. Videre er det nødvendig å kunne reflektere over rammene for kunnskapen “ (...) slik som kunnskapssyn, vitenskapsoppfatning, sosial posisjonering, politisk tradisjon, etisk og rettslig forståelse, menneskesyn, kulturoppfatning osv.” (Lindseth, 2009, s. 21). Studenten må anstrenge seg for å tilegne seg kunnskap og holde ut med svakhetene ved den kunnskapen hun hele tiden tilegner seg og utfordre fordommer. Målet er ikke en endelig kunnskap og endelig forståelse men en klokskap som er prinsippfast og åpen på samme tid. En stadig nyansering, en stadig justering av horisont. Lindseth er bekymret for at effektivisering og nyttetenkning kommer foran dannelsesidealene i høyere utdanning i dag.

Dannelse i et livsløpsperspektiv er evnen til å forholde seg til sitt eget livsforhold. Mennesker forholder seg ikke bare til det som skjer, men vi forholder oss til at vi forholder oss til det. I forlengelsen av dette er mennesket ansvarlig, eller myndig. Det er dette som gjør at dannelse er nødvendig. Det er først i antikken at mennesker ser skolen som aktørens viktigste institusjon for dannelse.

Lindseth kritiserer to holdninger til dannelse. Den ene hvor man har et for strengt forhold til dannelse og fremstiller det som dannelse er noe man kan påføre et menneske og det andre hvor man er for lite aktiv og tror at det holder å legge noen forhold til rette så vil mennesket automatisk utfolde seg. Lindseths løsning er Hans Skjervheim og Platons ideer om dialog. Dialogen er dannelsens sted. Akademia skiller mellom teori og livserfaring. Det blir sjeldent godt mottatt å beskrive en personlig situasjon i en akademisk tekst. Det oppstår to praksissystemer som Lindseth kaller teoretisk praksis og praktisk praksis som holdes trengt adskilt. Teoretisk praksis er det som foregår i undervisning og forskning på universiteter og høyskoler og praktisk praksis er det som foregår i yrkeslivene til profesjonsutdannede. I profesjonsutdanning blir dette et problem. Lindseth stiller spørsmål om det er hensiktsmessig å kreve at studentene skiller teori og praksis fra hverandre på denne måten. Det er tradisjon for å holde en distanse til studieobjekt i høyere utdanning. I følge Lindseth er dette dannelsessnobbisme. Holdning og praksis i høyere utdanning “... nedvurderer den enkeltes personlig forankrede erfaring, og som tilsvarende oppvurderer de autorative forståelsesbaner” (Lindseth, 2009, s. 26). Et godt dannelsesbegrep beskriver en tilstand hvor mennesket reflekterer over livsforhold og viser seg som integrert kunnskap i handlinger og meninger. Dannelsen må

være mer enn en teoretisk øvelse. Det må være en dannet praksis. Personlige erfaringer må ikke bare tas på alvor men er et nødvendig utgangspunkt for dannelsesprosessen.

Lars Løvlie: “Dannelse og profesjon”

I denne artikkelen ønsker Lars Løvlie å se på dannelse for lærerprofesjonen og teksten er ment som inspirasjon til filosofer og spørsmål det kan reflekteres rundt. Løvlie viser til ulike selvbiografier og trekker blant annet fram Humboldt, Dewey og Mills som gode filosofiske utgangspunkt for refleksjon. Dannelse koples til det greske *paideia*, romersk *humanitas* og det tyske *Bildung*. I innhold kopler Løvlie det tyske Bildung til det amerikanske liberal education, men påpeker at det i praksis utøves ulikt i USA og Norge.

Løvlies påstand er at det er (gjen)oppstått et behov for dannelse på grunna v at utdanning er blitt en vare som er utsatt for liberalisering. Dannelsen trengs i det (nye) flerkulturelle samfunnet og ikke bare i hijabdebatten men i det daglige integreringsarbeidet. Videre er Løvlie bekymret for instrumentaliseringen av skolen. Alt skal tallfestes og vurderes i skjema etter europeiske standarder. Samtidig står det i et hvert offentlig dokument at skolen skal være en arena for dannelse. Dette er motsetningsfylt og bekymringsfylt. Liberalisering og byråkratisering i skolen er en trussel mot ideen om dannelse og det autonome subjektet. Men samtidig er ikke pedagogikken problemfri. Løvlie beskriver det pedagogiske paradoks. En lærer som sier “Vær selvstendig” er selvmotsigende. Løvlie bruker Kants autonome subjekt til å utdype pedagogens paradoksale forhold til eleven. Eleven eller mennesket er født autonomt ifølge Kant. Men i pedagogens hverdag er dette ikke ukomplisert. Selv om eleven lider under visse kanskje nødvendige ufriheter kan pedagogen velge å anerkjenne elevens personlige integritet og filosofiske autonomi. Læreren kan også benytte seg av Kants begrep om takt. Takt er det et menneske tar i bruk i umiddelbare sosiale situasjoner uten regler. Dette er en slags moralsk parallell til smak. Løvlie trekker i blant annet også fram Gadamer som et godt utgangspunkt for refleksjon i utdanning (Løvlie, 2009, s. 28-38).

Roger Strand: “Doktorer for sin tid. Om dannelsesperspektiver i norsk forskerutdanning”

Dannelsesoppdraget er å “legge til rette for at kommende generasjon utdannede borgere skal kunne delta i og overprøve nåværende forståelser av samfunn” (Strand, 2009, s. 39). Behovet for vitenskap og teknologi øker. Smal disiplinorientert kunnskap blir mindre tilstrekkelig. Verden blir mer kompleks og lokale problemer, for eksempel miljø, kriminalitet, migrasjon politiske konflikter og så videre, er samtidig globale. Relasjonen mellom fakta og verdier er en utfordring når disse problemene skal beskrives. Kunnskap kan være formet av verdier og verdienes viktighet har røtter i fakta. Høyere utdanning forholder seg til næringsliv, myndigheter, organisasjoner og offentlighet i et stadig mer kulturelt sammensatt samfunn. Senere års utdanningsreformer svarer ikke på disse utfordringene. Det moderne samfunn er preget av risiko skade og etiske utfordringer i vår egen bakgård. Vår velferd og velstand henger sammen med andres risiko og fattigdom. Dette stiller nye krav til forskning, vitenskap og høyere utdanning og behovet for dannelse er derfor større nå enn før. Dette kan kreve mer samarbeid på tvers av tradisjon og disiplin i høyere utdanning. Tradisjoner og disipliner (forskningsmiljøer) må reflektere over egne begrensninger og forhold til andre fagfelt. Forskning, vitenskap og høyere utdanning må i enda større grad forholde seg til etikk, risiko, skade og usikkerhet knyttet til nevnte problemer og til sist må den kommende generasjon forskere være kreative i å finne sektor- og fagoverskridende løsninger på de globale problemene.

Strand peker også på at et av problemene med dagens utdanningssystem er at utdanning skal presses inn på normert tid. Dette har vært nødvendig men det har hatt noen utilsiktede negative konsekvenser. For eksempel er det få signaler om at doktorgradsstipendiats individuelle modning og akademiske vekst har noen form for verdi (Strand, 2009, s. 40). Det er viktig at det stilles krav til et meningsfylt antall studiepoeng i etikk og vitenskapsteori for doktorgradsstipendiater i høyere utdanning i Norge. Ikke alle doktorprogrammer i Norge har dette i 2009 og dette finner Dannelsesutvalget bekymringsfylt. Etikk og vitenskapsteori er fag som gir studenten dannelse. Opplæring i etikk og vitenskapsteori bør utvikle kunnskap om eget fag, forståelse for fagets egenart og begrensning, utvikle kritisk kompetanse og refleksjonsevne og utvikle evne til å reflektere over eget fag fra andre fags perspektiv (Strand, 2009, s. 42).

Konkret bør det stilles krav til at universiteter og høyskoler har permanent opplæring i vitenskapsteori og etikk, teoretiske og anvendte opplæringskomponenter og kurs eller emner i vitenskapsteori og etikk i forskerutdanningene (Strand, 2009, s. 43).

Dannelsesutvalget: «Bologna-prosessen og dannelsesbegrepet»

Dannelsesutvalget kommenterer dannelse i forbindelse med Bologna-prosessen og kommer samtidig med en diagnose. Høyere utdanning bør i større grad forpliktes til å utvikle kritisk sans og selvrefleksjon. Dannelse og liberal arts er ikke et elitefenomen. Utvalgets holdning er snarere at det er et folkelig fenomen som gir folket tilgang og mulighet for tilegnelse av kunnskap og refleksjon. Den viktigste begrunnelsen for dannelse er demokrati. Gjennom dannelse skal vi “oppretholde 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” (Dannelsesutvalget, 2009 a, s. 45). Utvalget peker på fire problemer som krever dannelse: Vi skifter arbeidsgiver oftere enn før. Dette krever i større grad omstillingsevne. Fagene blir likere hverandre og dette krever bredere inngang til studier som ikke er disiplinorientert. Teknologi gir tilgang på enorme mengder informasjon som gir en demokratiseringsgevinst men som også stiller åpenbart større krav til kritisk bearbeiding av informasjon. Kravet til intellektuell fantasi øker og studentene må forberedes på å stille de interessante spørsmålene. Vi lever lengre og det blir mindre fornuftig å presse studentene inn i yrkesvalg tidlig. Globalisering, kulturelle, politiske, vitenskapelige, økologiske, demografiske, teknologiske, mediale og religiøse endringer skaper et behov for forståelse og høyere utdanning bør ta et spesielt ansvar for å utdanne informerte borgere med demokratisk ryggmargsrefleks og solidaritet. Dette innebærer åpenhet, toleranse, verdibevissthet, kunnskap om vitenskap og metode, kunnskap om rasjonell argumentasjon samtidig som studenten skal kunne utvise skepsis uten å være arrogant (Dannelsesutvalget, 2009 a, s. 48).

Felles for de ulike bidragene i Dannelsesutvalgets sluttdokument at dannelsesbegrepet defineres som et ideal som innebærer kritisk tenkning, kildekritikk og selvstendig tenkning. Blant annet “Evnen til å se seg selv som et medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode.” Utvalgets utgangspunkt er en bekymring for dannelsens vilkår i høyere utdanning. «Endringer i sektoren de

senere år kan ha medført en svekking av dannelsesperspektiver og –aspekter ved utdanningene» (Dannelsesutvalget, 2009 c, s. 3). Utvalget trekker fram Bolognaprosessen og kortere utdanninger. Bernt Hagtvets artikkel tar også utgangspunkt i en bekymring og trekker fram frykt for moralsk sammenbrudd i høyere utdanning i USA som relevant for den kritiske undersøkelsen av dannelse i høyere utdanning i Norge. Også i den amerikanske diskursen trekkes styrking av demokratiet fram som argument for dannelse. Det gjøres et poeng av at liberal arts-tenkning, og dannelse, ikke er elitetenkning, snarere tvert om. Dannelsesutvalgets arbeid handler om tilgjengeliggjøring av dannelse. Argumenter som brukes for dannelse er styrking av demokratiet og styrking av kvaliteten i den offentlige debatt. Et annet argument for at dannelse er viktig er at det skal styrke studenten i en mer og mer globalisert verden og dannelse skal bidra til å møte andre kulturer enn den europeiske og amerikanske. Argumenter for liberal arts er at lesing av klassiske originaltekster og kjennskap til en kjerne av klassiske verker er kilder til innsikt, menneskelig vekst og berikelse. Liberal arts øker studentens eksistensielle alvor. Hagtvet spør hvordan norske universiteter og høyskoler kan få til det samme. I reformene i de amerikanske universitetene har det blitt lagt vekt på at studentveiledning på individnivå i kombinasjon med internasjonalt samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner vil gi studentene valgfrihet, konsentrasjon og bredde. Selvrefleksjon og analytisk tenkning skal gjøre studentene i stand til å avsløre hva som foregår under og utenfor det umiddelbare og skal være en fruktbar fremmedgjøring.

Utvalget kritiserer utviklingen av ex. phil. under nesten alle overskriftene. Hagtvet er kritisk til nedskjæringen av ex. phil. «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» (Hagtvet, 2009, s. 8). Bostad og Rokne tar utgangspunkt i at dannelsen er svekket i høyere utdanning og at det henger sammen med nedskjæringen av ex. phil.

Generelt uttrykker utvalget stor grad av bekymring om tingenes tilstand i høyere utdanning. Løvlies påstand er at det er (gjen)oppstått et behov for dannelse på grunna av at utdanning er blitt en vare som er utsatt for liberalisering. Alt skal tallfestes og vurderes i skjema etter europeiske standarder. Samtidig står det i et hvert offentlig dokument at skolen skal være en arena for dannelse. Løvlie mener at dette er motsetningsfylt og bekymringsfylt: Liberalisering og

byråkratisering i skolen er en trussel mot ideen om dannelse og det autonome subjektet. Det er viktig at det stilles krav til et meningsfylt antall studiepoeng i etikk og vitenskapsteori for doktorgradsstipendiater i høyere utdanning i Norge.

Presentasjon av “Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg”

Etter at Dannelsesutvalget kom med sin innstilling i 2009 bestemte Universitets og Høgskolerådet seg for å “sette ned en arbeidsgruppe for å få fram de gode eksemplene på hvordan dannelse ivaretas i universitets- og høgskolesektoren” (Haanes, 2011, s. 4). Arbeidet ble ledet av Vidar L. Haanes. Forkortet var gruppens mandat som følger:

- Drøfte ulike betydninger av dannelsesbegrepet.
- Lage en oversikt med de gode eksemplene på hvordan dannelse, eller “danning” i “utdanningene” ivaretas ved institusjonene. Er det mulig å konkretisere noen av forslagene til det opprinnelige Dannelsesutvalget?
- Se på dannelse knyttet til arbeidet med kvalitet i utdanningen og kvalifikasjonsrammeverket: Hvordan konkretisere dannelse i læringsutbyttebeskrivelsene?
- Se på dannelse i et etisk perspektiv: Hvordan kan fokus på dannelse bidra til å sette fokus på kopiering og kultur for “låning” innen vitenskap og utdanning (plagiering)?
- Se på dannelse i et profesjonsperspektiv: Hva er spesielt med profesjonsdannelsen?
- Vurdere økonomiske konsekvenser av aktuelle tiltak som ikke allerede er dekket innen ordinær aktivitet.

Haanesutvalget spør hva som er spesielt med profesjonsdannelsen. Finnes det en egen dannelse for profesjonene? De tar utgangspunkt i Dannelsesutvalgets definisjon av dannelsesbegrepet som Haanesutvalget oppfatter som følger: “Evnen til å se seg selv som et medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av et ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode.”, og ønsker å supplere denne. Men de ønsker også å komme kritikken i møte som rettes mot Dannelsesutvalget, om at det ikke presenteres et helhetlig begrep, og forsøker å utdype definisjonen. Haanesutvalget har delt opp dannelsesbegrepet opp i kategorier:

- Allmenndannelse
- Kulturell dannelse
- Akademisk dannelse
- Profesjonsdannelse
- Etisk dannelse
- Demokratisk dannelse
- Digital dannelse.

Dette grepet er gjort for å skille mellom den dannelsen som høyere utdanning har ansvar for og annen dannelse. *Allmenndannelse* er tilegnelse av kunnskap og forståelse over et bredt felt og ansvaret for denne ligger i grunnskolen. *Kulturell dannelse* innebærer å beherske den kulturen man er en del av. Den kulturelle dannelsen ivaretas dels av familie, skoleverk og andre institusjoner og dels av høyere utdanning. Den *akademisk dannelsen* er:

«... det som gjør en person til akademiker med evne til kritisk refleksjon. Akademisk dannelse er ikke primært å tilegne seg kunnskap, men å kunne kritisere og utvikle den. Andre kjennetegn i den akademiske dannelsen er innsikt i vitenskapelig eller kunstnerisk tenkemåte, erkjennelseslære, fordypning, saklighet og etisk kompetanse. Akademisk dannelse blir tradisjonelt ivaretatt av universiteter og høyskoler» (Haanes, 2011, s. 7).

Profesjonsdannelse er kulturen, etikken og identiteten til en bestemt yrkesprofesjon og omfatter både kultur, identitet og etikk. Ansvaret for denne kategorien dannelse og for at studenter som uteksamineres fra universitet og høyskole innehar de rette verdiene, ligger hos profesjonen og hos utdanningsinstitusjonen. *Etisk dannelse* er at det skapes en ansvarlig holdning hos studenten i relasjon til enkeltmennesker, til yrke og samfunn, til naturen og til egne overbevisninger. Etisk dannelse handler også om det akademiske, og er knyttet til regelverket som gjelder for det å være student. *Demokratisk dannelse* dreier seg om å ta ansvar for sitt eget liv i et samfunnsperspektiv. «Målet er å bli subjekt for seg selv og ikke lenger primært være et objekt for andre» (Haanes, 2011, s. 8). Alle institusjoner i samfunnet har ansvar for denne kategorien dannelse. *Digital dannelse* er kompetanse til å beherske og forstå de mulighetene som den digitale virkelighet representerer, og å beherske utfordringer relatert til internett og virtuell kommunikasjon. For eksempel kan den som innehar digital dannelse evnen til å skille mellom ytringsfrihet og

personvern. Digital dannelse henger sammen med de andre dannelsesformene (Haanes, 2011, s. 7-8). Haanesutvalget mener dannelsesbegrepet må sees i sammenheng med kvalifikasjonsrammeverkets beskrivelse av generell kompetanse. I kvalifikasjonsrammeverket står det at:

«Med generell kompetanse forstås evnen til å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 5).

Utvalget gjør det tydelig at de forsøker å supplere Dannelsesutvalgets definisjon av dannelse, at de forsøker å gi en tydeligere beskrivelse av begrepet. Utvalget har delt begrepet inn i kategorier. Men slik jeg tolker disse skiller de seg ikke nevneverdig fra Dannelsesutvalgets definisjon av begrepet. Idealet om dannelse skal styrke demokratiet gjennom kvalifisert deltakelse i offentligheten, etisk reflekterende yrkesutøvere og kritisk tenkende akademikere. I svarene fra de 13 ulike høgskolene og universitetene går det samme igjen.

Haanesutvalget oppsummerer debatten om dannelse. Pedagogiske, filosofiske og teologiske miljøer har være spesielt aktive i debatten om dannelse, mens de tekniske og naturvitenskapelige miljøene har vært fraværende. Haanesutvalget presenterer konkrete forslag til departementet, institusjonene og til UHR. For departementet foreslår Haanesutvalget gjennomgang av begrepsbruk i læreplanverk, at departementet unngår markedsorientering i språket når departementet beskriver høyere utdanning i Norge, at læringsutbyttet i grunnskolen er lik kravene til å kvalifisere til å ta høyere utdanning og at dannelse blir viet oppmerksomhet i profesjonsutdanninger. For institusjonene foreslås det at institusjonene selv tar med dannelsesaspektet i arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket, kommuniserer til arbeidslivet at dannelse er nyttig for samfunnet, forstår merverdien av internasjonalisering og utveksling, at inkludering systematisk omfatter etniske minoriteter, og at institusjonene fortsetter å diskutere dannelse og hva dannelse betyr. For UHR foreslås økt bevissthet og videre diskusjon om dannelse, at det legges til rette for arbeid med dannelse i hele UHR, at UHR legger til rette for møtepunkter for universitet- og høgskolesektoren og arbeidsliv om dannelse og at det arrangeres konferanse om dannelse der også yrkeslivet er representert.

Haanestvalget påpeker at de teknisk-naturvitenskapelige miljøene ikke ble trukket inn på Dannelsesutvalget og stiller seg bak professor B Liljes utsagn om at Dannelsesutvalget ser bort fra det naturvitenskapelige budskapet i allmenndannelsen. Professor Svein Sjøberg stiller også spørsmål om ikke realfagene er dannelsesfag. “For Sjøberg innebærer visjonen om et dannet menneske at man skal kunne opptre selvstendig og myndig, at man skal kunne forholde seg kritisk og reflektert til verden omkring, at man kan forstå den virkelighet man lever i, og at man ikke lett lar seg lure eller manipulere”(Haanes, 2011, s. 15). Sosiologen Marte Mangset kritiserer Dannelsesutvalget for å undergrave det hun kaller den norske dannelsen. Det er “ikke nødvendigvis bare innholdet på pensumlisten som best viser graden av dannelse på uteksaminerte kandidater, men like mye de idealer for selvstendighet og autoritetskritikk som har vært sentrale i norsk høyere utdanning” (Haanes, 2011, s. 15).

Haanesutvalget anbefaler at universitetene og høgskolene:

- Bruker prosessene med implementering av kvalifikasjonsrammeverket til å knytte dannelsesaspektet til utdanning på en funksjonell måte
- Er i dialog med avtaker/yrkesliv for en gjensidig forståelse av hvordan dannelse i utdanning kommer yrkeslivet og samfunnet til gode etter endt utdanning
- Søker å styrke bevisstheten i institusjoner og fagmiljøer omkring merverdien av kulturelt mangfold og internasjonalisering/utveksling, for dannelse i utdanning. Strategier for internasjonalisering og inkludering bør systematisk omfatte etniske minoriteter
- Fortsetter debatten om dannelse i utdanning, både med tanke på hva man forstår med begrepet, og hvordan det kan synliggjøres og integreres i utdanningene.

Haanesutvalget ba et utvalg universiteter og høgskoler om å bidra til arbeidet med beskrivelser av sine egne dannelsesprosesser. I følge arbeidsgruppa indikerte tilbakemeldingene at sektoren er godt i gang med arbeidet og det kom fram hvordan ulike institusjoner definerer begrepet og jobber med dannelse i utdanning. Det ble løftet fram eksempler på *god praksis* til inspirasjon for andre institusjoner. Noen institusjoner mener at arbeid med dannelse må koples til studiekvalitet, ikke moral og etikk. Andre var kritiske til å kople dannelse til studiekvalitet fordi dette vil true tiden man har til fri refleksjon og fri fordypning som ble sett på som en forutsetning for dannelse.

En institusjon hadde satt ned et eget utvalg for å synliggjøre dannelse i fagplaner og emnebeskrivelser. Mange av institusjonene hadde hatt seminarer for studenter og ansatte om dannelse. I følge arbeidsgruppa har flere institusjoner innført ex. phil. og ex. fac. der institusjonen tidligere ikke har hatt det. Noen universiteter og høyskoler har innført obligatoriske eller poenggivende kurs med dannelse som tema, for eksempel «dannelse og bærekraftig utvikling», «Danning og globalisering» og «Danning og utdanning». Enkelte miljøer advarer mot denne isoleringen av dannelse fordi dannelse bør være integrert i utdanningene og er tverrfaglig.

Her beskrives en kort oppsummering av hvordan de ulike UH-institusjonene svarte på Haanesutvalgets «...spørsmål om pågående prosesser knyttet til hvordan studenten dannes ved institusjonen, og om institusjonens vurdering av å integrere dannelse i oppfølging av kvalifikasjonsrammeverket» (Haanes, 2011, s. 24). På Høgskolen i Bodø (som nå heter Universitetet i Nordland) trekkes Senter for praktisk kunnskap, PhD i profesjonspraksis hvor det legges til rette for økt etisk refleksjon, Senter for økologisk økonomi og etikk og at høgskolen har et etikknettverk fram som satsinger som kan knyttes til dannelse. Undervisningen, læringsform og vurdering legges opp på en slik måte at det oppfordrer til refleksjon og kritikk. Blant annet skjer det gjennom at etikk er på pensum. Høgskolen hadde innført ex. phil. ved alle fakulteter. Haanesutvalget har trukket fram Senter for praktisk kunnskap som et spesielt god eksempel og trekker fram at det «legger gjennomgående vekt på å trekke inn studentens egne studieerfaringer» (Haanes, 2011, s. 27).

På Høgskolen i Nord- Trøndelag har det blitt arrangert en rekke seminarer for de ansatte om dannelse hvor dagsorden blant annet besto av «informasjon og bevisstgjøring, drøfting, refleksjon og konkretisering. Det ble også diskutert begrepsdefinisjoner, «hvilke egenskaper man ønsker at studentene skal ha og konsekvenser for høgskolen i form av konkretisering av tiltak» (Haanes, 2011, s. 27), og dannelse er eksplisitt tatt med i strategiske dokumenter. Gode eksempler på dannelse oppsummeres med at Høgskolen:

- Har flerfaglig studieportefølje med mulighet for tverrfaglighet
- Fremstår som miljøeffektiv og tar miljøvennlige valg
- Videreutvikler koblinger mellom kultur, utdanning og forskning.

- Skaper godt grunnlag for god undervisning, forskning og formidling, gjennom kompetansebygging, godt arbeidsmiljø, infrastruktur.
- Har læringsmiljø som er uavhengig av kjønn, etnisk bakgrunn, religion eller funksjonsevne som bygger på dialog, kritisk refleksjon, etisk tenkning og studentaktive læringsformer.

En dannelsesgruppe ble satt ned og la i 2010 fram rapporten «Bærekraftig framtid. Program for dannelse i HiNTs grunnskolelærerutdanning».

Norges Handelshøgskole (NHH) oppsummerer med at dannelse skal gjennomsyre all utdanning men at det også er konkretisert gjennom «casedager for bachelorstudenter, med målsetting å bidra til bedre forståelse gjennom praktisk bruk av kunnskap og ved å knytte tettere bånd mellom ulike fag. Studentene gis også trening i å skrive kortfattede rapporter og muntlig presentasjon.» (Haanes, 2011, s. 29). NHH trekker fram studentutveksling som en tung satsning som fører til kulturforståelse og økt språkforståelse og dermed dannelse. Videre fremheves det at alle bachelorstudenter må gjennomføre kurs i etikk. Til sist løftes deltakelse i studentpolitiske aktiviteter og NHH påpeker at studentene engasjerer seg i fagpolitiske og politiske grupper, globale problemstillinger og veldedig arbeid. Dette gir om ikke annet muligheten for å utøve kunnskaper og ferdigheter som kan knyttes til dannelse.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) argumenterer for at dannelse må konkretiseres og problematiseres innen de enkelte fag og studieretning, og at NTNU ikke har noe overordnet dannelsesprosjekt utover det som implisitt følger med implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket. Det utdypes med at «dannelsesprosessen skal være å gi studentene mulighet for bevisste refleksjoner og å utvikle egne holdninger og engasjement. Dette kan ikke påtvinges» (Haanes, 2011, s. 30). NTNU viser til at det påvirkes til dannelse gjennom det som alle vitenskapelige UH-institusjoner holder på med. Opplæring i metode, utvekslingsopphold og tverrfaglig organisering er tilnærminger som utvikler evnen til kritikk, refleksjon og toleranse overfor andre fagområder. Alle bachelorstudenter tar ex. phil., ex. fac. og et perspektivemne. Perspektivemnet skal gi studenten innsikt i et valgfritt emne utenfor studentens hovedområde og skal gi økt refleksjon, forståelse og respekt for andre fag.

Universitetet i Tromsø har også hatt seminarer med dannelse som tema og Universitetet løfter også fram seminardager med fusk som tema som spesielt relevant for dannelse ved institusjonen. Universitetet arbeider med å integrere dannelse i de nettbaserte kursene, de utvikler dialog og diskusjon som læringsform i den nettbaserte ex. phil. og ex. fac. undervisningen og UiT prøver ut nettbaserte møter som støtter opp om dannelsesprosesser. UiT tilbyr 10 poengs-kurs i helsefag som spesielt skal ivareta dannelsesidealene og til sist fremheves det at skikkethet i autorisasjonsutdanningene har blitt tematisert i forbindelse med dannelse.

Universitetet i Bergen bruker innføringen av kvalifikasjonsrammeverket til å synliggjøre den etiske bevisstheten studentene modnes til og ønsker at etisk bevissthet innarbeides som læringsutbytte. Universitetet har arrangert en nasjonal konferanse om dannelse og utdanning. Også UiB setter dannelse i sammenheng med miljø og legger til helse. I tillegg til at universitetet har ex. phil. og ex. fac. som innføringsfag skal humanistisk fakultet «gjennom prosjektet ”Etikk og studiekvalitet” utvikles som etiske og dannelsesorienterte studier, der praksis og teori bidrar til internalisering av grunnleggende akademiske holdninger» (Haanes, 2011, s. 32).

Haanesutvalget har også sett noen tendenser i svarene til UH-institusjonene. For eksempel svarer Høgskolen i Nord-Trøndelag at å «oppøve evnen til kritisk og etisk refleksjon» er et av tiltakene for å ivareta dannelsen. Videre oppsummerer Haanesutvalget det også slik: «UH-institusjonene knytter gjennomgående evne til etisk og faglig refleksjon og kritikk til det å dannes som student» (Haanes, 2011, s. 25). Enkelte av institusjonene problematiserer både premisset i spørsmålet, og stiller spørsmålstegn ved om dannelse bør implementeres som et læringsmål. Noen institusjoner har avholdt seminarer, noen har innført obligatoriske oppstartskurs med dannelse som tema og flere av institusjonene har innført ex. phil. og ex. fac. som innledende kurs for flere av linjene enn tidligere. Flere av institusjonene bemerker at Dannelsesutvalgets arbeid og sluttokument var en direkte årsak til endringer og eller tiltak.

Haanesutvalget mener at internasjonalisering er positivt og oppfordrer universitetene og høgskolene til å se det på samme måte. Samtidig er Haanesutvalget kritisk til liberalisering av høyere utdanning. «En må unngå å bruke terminologi som lett gir assosiasjoner til markedsorientert virksomhet, der kunnskap oppfattes som en vare og studentene som kunder»

(Haanes, 2011, s. 11). I andre sammenhenger blir internasjonalisering og liberalisering satt i årsakssammenheng. Disse to perspektivene kan indikere at Haanesutvalget ikke deler forståelsen av at internasjonalisering fører til liberalisering, men det trenger ikke bety det. Vi kan ikke utelukke at utvalget i denne sammenhengen valgte å ikke utdype problematikken.

Haanesutvalget er ikke bekymret for nedkorting av ex. phil. og mangelen på ex. phil. i profesjonsutdanningene og etikkfag generelt, men tenker seg at dannelsesidealene sikres i løpet av utdanningen som helhet. «Arbeidsgruppen mener derfor det er verdt å se til de institusjonene som har forsøkt å integrere ex. phil. og ex. fac. på langs i utdanningen, slik at også dette fagstoffet kan være gjenstand for og bidrag til modning og dannelse» (Haanes, 2011, s. 36). Samtidig har flere av UH-institusjonene Haanesutvalget har plukket ut som gode eksempler til etterfølgelse, valgt å løfte fram nettopp ex. phil. og ex. fac. som viktige dannelsesbærende poenggivende fag, enten det er en tradisjon ved den aktuelle institusjonen eller ny-innført som et ledd i økt fokus på dannelse.

Det er verdt å stoppe opp en ekstra gang ved denne arbeidsgruppens mandat: «å få fram de gode eksemplene på hvordan dannelse ivaretas i universitets- og høyskolesektoren» (Haanes, 2011, s. 4). Dokumentet kan ikke bebreides for å ha et ensidig positivt fokus på dannelse i høyere utdanning, da det inngår i mandatet. Men når det skal fortolkes må en ha med seg mandatet i bakhodet. Det ligger som premiss i mandatet at *dannelse* er et vellykket prosjekt i høyere utdanning. Arbeidsutvalget har bedt 13 universiteter og høyskoler redegjøre for hvordan de tematiserer dannelse, på eget initiativ eller som svar på Dannelsesutvalgets oppfordringer.

Det er åpenbart problematisk å bruke Haanesutvalgets beskrivelse av hvordan dannelse i praksis ivaretas i UH-institusjonene i denne sammenhengen. For det første fordi institusjonene er bedt om å gjøre rede for pågående prosesser som ivaretar dannelse og hvordan dannelse ivaretas gjennom implementering av kvalifikasjonsrammeverket. UH-institusjonene har åpenbare grunner for å beskrive at det dannelse av studenter fungerer utmerket ved vår institusjon. For det andre er det et resyme, som Haanesutvalget beskriver som «gode eksempler fra et utvalg høyskoler, universiteter/vitenskapelige høyskoler» (Haanes, 2011, s. 26). Utvalget har altså vurdert hva som er god praksis. Haanesutvalget kan selvfølgelig ikke bebreides for dette, og utvalget presiserer

innledningsvis at hverken dokumentet eller tilnærmingen er et vitenskapelig arbeid. Dokumentet har snarere til hensikt å løfte fram eksempler på praksis og å løfte fram erfaringer fra sektoren. Allikevel er det interessant å se hva de ulike universitetene og høgskolene har trukket fram, og hvordan UHR framstiller det. Av de tolv som svarte har Haanesutvalget valgt å trekke fram seks UH-institusjoner som gode eksempler. Sammenhengen gir desto større mulighet til virkelighetskonstruksjon. Eksempelvis er setninger som «å videreutvikle muligheter som ligger i kobling mellom kultur og utdanning og forskning» (Haanes, 2011, s. 28) framhevet av Haanesutvalget som gode eksempler til etterfølgelse. I oppsummeringen stiller Haanesutvalget, det interessante og relevante spørsmålet om kunnskap om dannelse egentlig fører til dannelse.

Presentasjon av konferansen: «Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv» holdt på HiOA.

Rektor ved HiOA Kari Toverud Jensen innleder

Toverud Jensen forteller at denne konferansen er den første markeringen av grunnlovsjubileet på høgskolen i Oslo og Akershus. Kjernen i grunnloven er frihet og demokrati, men disse befinner seg i en kontekst. Endringer i samfunnet (materielt, kulturelt og politisk) krever et endret dannelsesbegrep. Toverud Jensen viser til Willy Pedersens bok «En fremmed på benken». Videre trekker hun fram kritisk tenkning og yrkesetikk som viktige elementer i dannelse. Dannelse skal skape holdninger som gjør studenten i stand til å utfordre egne holdninger. Toverud Jensen trekker også frem begrepet digital dannelse som noe som er nødvendig i det moderne samfunnet. Internett har gitt muligheten til økt deltakelse i det offentlige, økt bruk av ytringsfriheten og økt deling av privatliv og krever at brukerne utøver en god balanse mellom ytringsfrihet og personvern. Til dette trenger man digital dannelse. Seminarets mening er å bevisstgjøre utdanningsinstitusjoner om hvilken dannelse som trengs i profesjonsutdanninger (Toverud Jensen, 2014).

Ingela Josefsons innlegg

Ingela Josefson er professor i praktisk kunnskap ved Universitetet i Nordland og professor og forskningssjef ved Stockholms dramatiska högskola. Josefson innleda med å si at samfunnet er mangelkulturelt og mangevitenskapelig og at utdanning og dannelse har som oppgave å bygge

gode samfunnsborgere. Josefson tok utgangspunkt i sin egen erfaring fra veiledning. I teorien er man ofte (i pedagogikken) oppmerksom på likheter og forsøker å kategorisere verden. Men erfaringen fortalte at ulikhetene ofte er viktige og at en pedagog i praksis ofte benytter en form for intuisjon. Josefson mener at denne kan vitenskapelig-gjøres ved at den i ettertid utsettes for en kritisk refleksjon. I følge Josefson er erfaring og vitenskap er ikke uforenlig. I denne sammenhengen stilte hun spørsmålet om hvordan utdanningene kan skape dannelse som gir trening i kritisk granskning av erfaring. I profesjonsutdanning må en ta utgangspunkt i fortellinger og ikke i teori. Studenten starter, sammen med veileder, med sin subjektive fortelling som utsettes for kritisk refleksjon og teoretisk refleksjon om fortellingen. Dette gir en forståelse av yrkespraksisen og er det som utgjør dannelsesprosessen. Josefson avsluttet sitt innlegg med å anbefale Hans Larsons bok «Intuition. Några ord om diktning og vitenskap» fra 1892 som argumenterer for at vitenskapens største feil er å forstå følelser og fornuft adskilt fra hverandre. Følelser er en del av fornuften. Følelse og tanke til sammen er intuisjon. Josefson trakk fram Larsons poeng om at definisjoner og begreper kan bli bur. Til sist trakk Josefson fram Sokrates og Platons selvstendige tenkning, docta ignorantia og Aristoteles Nikomakiske etikk. Den dugelige legen kan ikke bare sin teori, hen vet hvordan og når han skal bruke den og han vet når han ikke skal bruke den (Josefson, 2014).

Torbjørn Røe Isaksens innlegg

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen åpnet med å peke på krysspisset mellom intuisjon som Josefson trakk frem, og den stadige spørsmålstillingen fra Sokrates. Hvordan skal intuisjonen overleve under presset fra den spørsmålsstillende og kanskje radikale filosof? Subjektet kan miste seg selv i dette krysspisset. Røe Isaksen nevner også behovet for digital dannelse. Røe Isaksen vil trekke frem taus kunnskap som noe av det viktige ved dannelse. Han argumenterer for at å følge oppskriften ikke alltid gir det beste resultatet. Hva er det ved en praksis som gjør at det fungerer? Han stiller spørsmål om det er mulig å beskrive god praksis, det som fungerer godt, med ord og fange det i språk. Dannelse er praksis og det er ikke nødvendigvis en motsetning mellom teori, praksis og dannelse. Begreper som trekkes fram er kildekritikk og faglig nysgjerrighet. Røe Isaksen avslutter med å si at det er

utdanningsinstitusjonene selv som må sørge for dannelsen og bestemme hvordan studenter skal dannes og er opptatt av å ivareta den vitenskapelige autonomi (Røe Isaksen, 2014).

Oddrun Sæthers innlegg

Sæther er professor ved HiOA og har forsket på kommunikasjon, oppvekst og kultur. Hun har sett på ulike profesjoner i ulike kontekster og hvordan de forholder seg til ungdom. Sæther la fram sin forskning på to grupper ungdom. En gruppe i en monokulturell bydel og en gruppe flerkulturell bydel. Hennes funn er at det er en konflikt mellom skjema og skjønn. I den flerkulturelle bydelen, som i størst grad hadde problemer med kriminalitet, hadde politiet valgt å bli kjent med innvandrerungdommen på deres egne premisser. De brukte imamene til å samle ungdommen i kaffemøter. Politiets vurdering av seg selv var i denne bydelen at politiet trenger opplæring i andre kulturer og at det var hensiktsmessig å sette det norske rettssystemet og normsystemet litt til side, (med sentral velsignelse) for å løse opp i konflikter. Politiet trengte lokal autonomi for å oppnå tillit i bydelen. Sæther konkluderer med at dannelse er mot og evne til å løse nye problemer ved å sette skjema til side (Sæther, 2014).

Arne Johan Vetlesens innlegg

Arne Johan Vetlesen er professor i filosofi ved Universitetet i Oslo. Vetlesen stiller spørsmål om profesjon er en egnet arena for dannelse. Han henter fram Wendell Berrys poeng om at utdanning, og andre offentlige institusjoner som for eksempel helsesektoren, kopierer profittorientering i de store korporasjonene. Profesjonalisme aspirerer til store svar som leder til overskrifter, store penger og forfremmelser. Profesjonalisme søker uniforme og universelle svar - de samme stilene, forklaringene, rutinene, verktøyene, metodene, modellene overbevisningene og fornøysene skal gjelde for alle overalt. Og som korporasjonene, med sin uhåndterlige appetitt for vekst, måler de offentlige institusjonene sin suksess i størrelse og nummer. Også høyere utdanning imiterer profesjonalismens industritenkning, metoder, karrieretenkning og profittorientering.

Vetlesen bruker Aristoteles gode handlinger knyttet til skjønn og erfaring. Vi må være myke og ikke på autopilot. Karakterdannelsen er under press på grunn av stadig mindre forskjell mellom

private høyskoler og offentlige. Høyere utdanning blir mer og mer preget av new public management.

Vetlesen trekker fram varsling som et symptomatisk problem. Næringslivet hevder at de ønsker autonome arbeidstakere som sier fra om kritikkverdige forhold. Men saklige og kritiske varslere møtes i flertallet av tilfellene med hersketeknikker og melding om at de har forstått budskapet om autonomi feil. Det hevdes at utdanning og forskning gir vekst og kunnskap. Vetlesen stiller spørsmål om utdanning skal gi personlig åndelig vekst, økonomisk vekst eller vekst i BNP eller vekst i inntekt og forbruk. Vetlesen mener det er en spenning mellom ferdigheter, det som trengs for å leve opp til de profesjonsspesifikke kravene til god utført praksis og kravet til produktivitet og effektivitet innenfor det reformregimet som tilfeldigvis måtte gjelde. Arbeidslivet og kanskje også høyere utdanning, er preget av fremmedstyre og tvunget hegemoni, altså det motsatte av autonomi. Det er nødvendig med motkulturer mot forståelsen av fremskritt og vekst.

Vetlesen stiller spørsmålet: Hva skal bringes videre til studentene i høyere utdanning? Hver generasjon kan ikke få det bedre. Hva skjer etter oljen? Vi må ta omstillingen i tide. Profesjonene må bli en motkultur og må ta et kritisk oppgjør med rammebetingelsene (Vetlesen, 2014).

Tuva Aune Wettlands innlegg

Tuva Aune Wettland er fagpolitisk ansvarlig i arbeidsutvalget til Norsk studentorganisasjon (NSO). Wettland åpner med å kritisere Vetlesen for å forutsette at alle kjenner Aristoteles og etterlyser nettopp denne kunnskapen i undervisningen i høyere utdanning. Aune Wettland har konkrete forslag til hvordan dannelse kan ivaretas i høyere utdanning; å innføre 10 poeng obligatorisk etikk for alle. Videre etterlyser Aune Wettland at universitetene og høyskolene er forberedt på den digitale moderne situasjonen (Aune Wettland, 2014).

Intervju med Lars Gule

Vi kan ikke bli for konkrete når vi snakker om dannelse. Dannelse handler om rammer for hvordan vi handler profesjonelt. Hvordan kan ideer vi ikke vanligvis bruker, tas i bruk i vår profesjon? Hva slags dannelsesmodell, utdanning for dannelse, velger høyskoler og universiteter. Det skal ikke være felles oppstart i form av ex. phil. Gule spør hvordan dannelse skal integreres i fagene? Dannelse inneholder idealer og da blir det vanskelig å gjøre det generelt

for alle fag. Et viktig ideal er kritisk tenkning. Vi kan ikke måle dannelse. Det ligger utenfor det Gule karakteriserer som det latterlige evalueringsbehovet. Når vi skal diskutere dannelse, eller effekten av dannelse, må vi ha en mer kvantitativ tilnærming. Dannelse er ikke folkeskikk men å se sin egen fagkompetanse i en større sammenheng. Gule trekker fram det tause ved dannelsen som viktig (Gule, 2014).

Paneldebatt

Paneldebatten ble ledet av Audgunn Oltedal. Kristin Vinje, Lovleen Brenna, Hedvig Skonhoft Johannesen, og Lars Gule deltok i debatten.

Oltedal

Oltedal stilte følgende spørsmål til panelet: Hva kjennetegner en yrkesutøver som innehar de verdiene og idealene som universiteter og høyskoler står for? Oltedal ramset opp etikk, demokrati, akademisk danning, profesjonsdanning digital utdanning som det hun kalte kjerneord for dannelse. Videre stilte hun spørsmålene: Må ledelsen skjerpe seg på noen områder? Og: Skal ikke dannelse være poenggivende? (Oltedal, 2014)

Vinje

Dannelse er evnen til å se ulike menneskers behov for respekt, ulike miljøers kompetanse, og få fram gode debatter. Vinje tok utgangspunkt i sin praktisk yrkesutøvelse som politiker og brukte reservasjonsrettdebatten som eksempel. Vinje oppfordrer til å unngå polarisering i debatter om kompliserte spørsmål. «Det dreier seg om å ta hensyn i vanskelige saker. Det er dannelse for meg» sier Vinje, å finne gode løsninger og kompromisser i løsninger uten konfrontasjon. For å få til noe må vi finne løsninger. Dannelse er å kunne sette seg inn i meningene til de som mener det helt motsatte av en selv. Dannelse er å ta hensyn til mennesker i en annen forståelseshorisont. Det er å ha evne til kritisk tenkning. I arbeidslivet møtes man med drøssevis med situasjoner man ikke er lært opp til å håndtere. Da må man som arbeidstaker stille spørsmål og å være kritisk. Vi må håndtere den massive mengden informasjon med kildekritikk. (Oltedal, 2014)

Skonhoft Johannesen

Dannelse er mer enn boklig allmenndannelse og er knyttet til sammenhengen mellom hånd og ånd. Dannelse i praktisk arbeid og yrkesutøvelse. Dannelse er praktisk og erfaringsbasert

handlingskompetanse. Høgskoler og universiteter sin oppgave er å gi praktisk ferdighet i kombinasjon med innsikt i forskningsbasert kunnskap som vil gi faglig skjønn. Dannelse henger sammen med Kants kategoriske imperativ om allmenngyldighet. Universiteter og høgskoler må jobbe med mindre målstyring og mer bærekraft og miljø. For å utvikle handlingskompetanse må vi ha mer etikk. Samarbeide med bedrifter som driver med grønn teknologi ikke Aker Solutions?. Skal dannelse inn i bachelorstudiene? Mange bruker allerede erfaringsbasert praktisk skjønn i kombinasjon med forskningsbasert kunnskap. Gi rom i rammetimetall i profesjonsutdanningene. Dannelse handler om en grenseflate mellom mennesker og kultur. Flyktighet i samfunnet er en utfordring i utdanning. Som yrkesfagutdanner. De som skal opplære frisører til å være gode i matte ikke bare for regnskapet men også det etiske, å forstå hvorfor det er viktig å betale skatt. Alle yrkesutøvere skal kunne bli en del av samfunnet og delta demokratisk. Vi må utdanne borgere til å få en etisk ryggrad. (Oltedal, 2014)

Brenna

Mangfold er sentralt for dannelse. Brenna tar utgangspunkt i lærerutdanning. Hva slags menneskesyn og kompetanse skal lærere ha i fremtiden når de møter et mangfold av elever. Ikke bare etnisk, kulturelt mangfold, men også for eksempel nedsatt funksjonsevne. Menneskesyn og likeverd er viktig. Språket kan være inkluderende eller ekskluderende. Når vi snakker om å få enkelte grupper inn i arbeid koples ofte integrering inn i diskusjonen. Brenna innvender at ingen utdanner seg for å bli integrert. Vi utdanner oss og det blir en del av vår identitet. Språket er problemorientert ikke ressursorientert. En dannet person greier å løfte alle, også de som er utenfor arbeidslivet. Mangler det noe i ledelsen? To ting: 1: for lite kunnskap om hva mangfoldsledelse er, slik som i næringslivet. Vi trenger kunnskap om hva det vil si å lede et mangfold. Likestilling, demokrati, rasisme, mangfold og inkluderende arbeidsliv er debatter vi må ta om og om igjen med jevne mellomrom fordi samfunnet er i endring. Vi må snakke om disse tingene i forbindelse med dannelse. Handlingsplaner og styringsdokumenter forankrer mangfold godt, men hvordan blir det gjennomført i praksis? Dannelse er ikke etikk som fag men etiske refleksjoner i alle fag i tillegg til kritisk tenkning. Problemet er ikke styringsdokumentene men hva som blir gjort i praksis (Oltedal, 2014).

Gule

Det omvendte av en danna yrkesutøver er en fagidiot som har stor kompetanse på sitt fag. Et eksempel er å bare være opptatt av del, ikke den større sammenhengen, og ikke tenke bærekraft. En som mangler dannelse er en som ikke tør å si fra, en som ikke har tilstrekkelig kompetanse og ikke gjør en profesjonell jobb. Dannelse handler om å ta hensyn til seg selv og til hverandre. Gule bruker folkeskikk som eksempler på udannethet. Mangel på hensyn er mangel på dannelse. Oppfattes kritikk av ledelse som illojalitet? Identitet er knyttet til jobb og verv. Kritikk tas personlig. Vi trenger noen mekanismer som gjør at vi tar kritikk innover oss. Et eksempel er varslere som ikke kommer godt ut av å kritisere. Debatten er abstrakt og det skal den være. Alle skal kunne trekke verdier og normer inn i konkret praksis. Det er dannelse. Dette er ikke noe som kan begrepsfestes i pensum. Opplegget må gjøre oss i stand til handtere og operasjonalisere i ulike situasjoner. Dette kan ikke være oppskriftsmessig og vi kan ikke lære folk skjønne. Instrumenter som skal hjelpe studentene er kritisk tenkning, kildekritikk, pro et contra, pro aut contra. A. Næss «En del elementære logiske emner» er et eksempel på tekster som kunne være i pensum. Alle studieplaner må revideres innen fem år og klassikerne må inn. Ta gjerne med etikk og faghistorie. Alle profesjoner må vite om sitt fags største tabber. Vi må bli mer ydmyke (Oltedal, 2014).

Per Fugellis innlegg

Per Fugelli er professor i sosialmedisin ved UiO og har forsket på hvordan fordeling av makt og goder påvirker helse. Hvordan skal vi danne mot? Og hvorfor skal høgskolenes og universitetenes fornemste oppgave være å danne mot? Fugelli trekker fram mot som alle dyders mor og refererer til Thomas Aquinas. Mot er et moralsk imperativ ifølge Aristoteles, mot krever et edelt motiv utenfor en selv. Vi må ha mot til å greie de andre tre kardinaldydene: rettferdighet, måtehold og visdom.

Vi trenger mot til å skape rettferdighet. Universitetene og høgskolene vil at frihet og levekår skal deles. Vi tenker fordi vi ønsker at verden skal være et bedre sted. Vi ønsker å forbedre liv, bedrifter og verden. Foucault sier at vi tenker for å bevege ordene så de igjen kan bevege tingene. For det andre må vi ha mot til måtehold. Vi må ha mot til å skuffe menneskene. Vi må danne profesjonsutøvere med grenser. Menneskene har for høye forventninger og

profesjonsutdanningene kan gi studentene mot til å skuffe. Den tredje dyden Fugelli trekker fram er visdom. Vi må våge å tenke helhet og ikke bare tenke del. Dybdesyn på en del kan gi blindhet for helheten. Delen mangler moral. Vi må følge tenkere som tenker helhet.

Fugelli beskriver videre hva som mangler i forskningslivet. Forskningen er i for stor grad preget av tenkning i grupper. Teamets hyperaktivitet kan være begrensende for tenkningen. Fugelli mener vi må tenke langsomt alene. Vi er lydige og tamme på universitetene og høgskolene. Fugelli kritiserer HiOAs visjon og vil erstatte den med «Her skal vi gi dere retten og motet til å finne deres egen sannhet og drømme andre drømmer». Det er for mye bestillingstenkning og for lite fritenkning. Vi må tørre å leve i tvil og tørre å være kritiske. Vi må tørre å ikke hvile i komfort og absolutte svar. Fugelli spør hvorfor forskeren skal late som han ikke er et menneske.

I arbeidslivet er det på egen hjernekraft som viktig. Høyere utdanning skal oppdra til selvstendighet og ulydighet. De skal oppdra til å ta avsmak til makt og til å bryte med næringslivets nyttetenkning. Tvil og fortvilelse er fremtiden til utdanning. I samfunnslivet har universiteter og høgskoler begrenset makt til å danne. Høgskoler og universiteter må bevege seg ut i samfunnslivet. Her er en skummel stemning av komfort og behagelig likegyldighet. Det myndige mennesket blir mindre og myndighetene større. Den modige kritikk er mer nødvendig enn noen gang fordi makten sminker seg med kommunikasjonsrådgivere. Mangelen på modige stemmer er epidemisk i høyere utdanning. Vi mangler ikke ord, vi mangler kritikk. Vi er et feigt land. Høgskoler og universitet må danne mot til å vitalisere livet, forskningslivet, arbeidslivet og samfunnslivet (Fugelli, 2014).

Ole Petter Ottersens innlegg

Ottersen er rektor på Universitetet i Oslo. Ottersen er opptatt av å ta hensyn. Dette er definisjonen på dannelsen: å se helhet. Ottersen stiller spørsmålet: Hva er krysningspunktet mellom helheten og universitet og høgskolene? Vi feirer grunnloven. Vi må huske diskusjonen om det første universitet. Skal høyere utdanning være en yrkesskole som svarer til arbeidslivets krav? Dette er korte behov og her er det ikke rom for den tenkingen som Fredrik 6. oppfattet som farlig. Universiteter og høgskolers oppgave er å fremme kritisk tenkning. Universitetet skal ha rom for de ni muser. Helhet beforder det motsatte av likegyldighet. Høyere utdanning må tenke

de lange tanker i tid og rom. Ottesen trekker fram Hellesnes begrep halvdanning og refererer til: Jon Hellesnes «Ein utdanna man og eit danna menneske» (Ottersen, 2014)

Dette analyseobjektet er det mest problematiske å oppsummere. Det er ulike deltakere med ulike syn som definerer dannelse med ulike nyanser og trekker frem ulike tema som relevante. Jeg skal forsøke å trekke frem noen tendenser. De støttebegrepene som gikk igjen hos Dannelsesutvalget, gikk igjen på konferansen: Kritisk tenkning, etikk og docta ignorantia. Argumentene for å ivareta dannelsesidealene er å styrke demokratiet og danne aktive samfunnsborgere. Premissene er at migrasjon og et mer sammensatt samfunn kulturelt og religiøst krever dannelse. Et eksempel er innvandrerdømme og politiet i bydelen som valgte å se gjennom fingrene med mindre lovbrudd og brukte imamene og kaffemøter for konflikthåndtering. Politiet etterlyste selv kompetanse og kursing om den kulturelle bakgrunnen til minoritetsungdom i den aktuelle bydelen.

Internasjonalisering i ble ikke tematisert, men enkelte deltakere uttrykte bekymring for liberalisering av, og markedstenkning innen høyere utdanning. Vetlesen og Fugelli var spesielt tydelige når det gjelder bekymring for markedstenkning.

Når det kom til ex. phil. var det det delte meninger om dette. Det ble stilt direkte spørsmål om det skal være poenggivende dannelsesfag i høyere utdanning. Gule mener at det ikke skal være felles oppstart i form av ex. phil., men spør hvordan dannelse skal integreres i fagene i stedet? Samtidig ønsker Gule at studentene skal lese Arne Næss grunnbøker i filosofi. Aune Wettland ønsker poengfesting av etikkfag for alle i høyere utdanning.

Til sist vil jeg trekke fram kritikk som et av de viktigste tema også i dette analyseobjektet. Vetlesen trakk fram at varslere høvles ned og Fugelli trakk fram at kritikk er mer nødvendig enn noen gang blant annet fordi i det moderne samfunn kamoufleres makt ved hjelp med kommunikasjonsrådgivere. I følge Fugelli er mangelen på modige stemmer epidemisk i høyere utdanning. Vi mangler ikke ord, vi mangler kritikk. Josefsons innlegg indikerer, gjennom sin fortelling om studenten som så det ingen andre så, at kritisk refleksjon mangler.

Funn

Jeg har sett etter hvordan de ulike bidragene definerer dannelse for å i første omgang se om det er noe likheter og ulikheter. Det første funnet er at det er en overfladisk enighet om hva dannelse er. Slik *frihet* og *kollektivism* er nodalpunkter for liberalisme og sosialisme, kan vi si at *kritisk refleksjon* og *kildekritikk* er nodalpunkter for dannelse. Videre viser alle dokumentene til *etisk refleksjon* og *ydmykhet* i en eller flere varianter. Den umiddelbare beskrivelsen av begrepet, konstruksjonen som gir det mening, likner hverandre i alle dokumentene. Mest interessant er kanskje at mange av definisjonene blir så runde at de ender opp med å si lite om hva dannelse innebærer, eller bør innebære, for den enkelte institusjon. Det er for eksempel lett å være enige i at god utøvelse av kildekritikk gir en bedre offentlig debatt, og at etisk reflekterte yrkesutøvere er et gode for alle. Mer komplisert blir det når vi skal diskutere hvordan dette skal skje. Når det er sagt vil jeg understreke at korte sammendrag vanskelig kan yte lange, sammensatte bidrag rettferdighet. Mange av bidragene er mer sammensatt og innholdsrike enn det som kan komme fram i et sammendrag. For bedre forståelse henvises det til tekstene i sin helhet. Det er imidlertid mange andre som også har lest valgte tekster. Blant annet sosiologen Marte Mangset som har problematisert hvordan dannelse kan praktiseres på ulike måter selv om det bygges på de samme idealene. For det andre har jeg funnet at *institusjonen høyere utdanning* beskrives ulikt i de ulike dokumentene. På den ene siden finnes den Stjernøutvalget og UHRs dokumenter som forteller suksessfortellinger, mens Dannelsesutvalget og et utvalg av deltakerne på konferansen «Dannelse i praksis», uttrykker mer eller mindre alvorlige bekymring for idealenes tilstand i høyere utdanning. De to første punktene utdypes i under overskriften «Nodalpunkter og artikulasjoner: Ulike dannelsesbegrep?»

For det tredje, og dette henger sammen med det andre punktet, har jeg funnet at det hersker uenighet om internasjonalisering og liberalisering. Stjernøutvalget og Haanesutvalget, argumenterer for at internasjonalisering er positivt for høyere utdanning. De skiller seg fra hverandre ved at Stjernøutvalgets påstand er at liberalisering av høyere utdanning ikke er i motsetning til dannelsesidealene, mens Haanesutvalget uttrykker bekymring for liberalisering av og markedstenkning i høyere utdanning. Stjernøutvalget fremstiller det som om ingen diskuterer internasjonalisering som noe annet enn studentmobilitet og Haanesutvalget oppfordrer UH-

institusjonene til å være mer positive til internasjonalisering. Dannelsesutvalget nevner ikke internasjonalisering eksplisitt men er kritiske til Bologna-prosessen og kvalitetsreformen som kan sees som en form for internasjonalisering. Dette diskuteres videre under overskriften «Fører internasjonalisering til liberalisering?»»

Det fjerde funnet er at det hersker uenighet om dannelsen lider under eller er tjent med en eventuell liberalisering. Dannelsesutvalget, Haanesutvalget og enkelte av innleggene på «Dannelse i praksis» argumenterer sterkt for at liberalisering og markedstenkning står i motsetning til idealene i dannelsen. Stjernøutvalget deler ikke denne bekymringen, og ser snarere positivt på at høyere utdanning konkurransenutsettes. Uenigheten om internasjonalisering er først og fremst interessant fordi den er en opptakt til dette skarpe skillet mellom liberaliserings skeptikerne og de liberale. *Liberal* i denne sammenhengen må forstås som *markedsliberal*. Dette diskuteres videre under overskriften «Lider høyere utdanning under liberalisering?»»

For det femte hersker det sterk uenighet om hvilken rolle ex. phil. skal spille i høyere utdanning. Dette henger igjen sammen med de to forrige funnene: Påstanden blant liberaliserings skeptikerne er at liberalisering fører til økte krav om effektivitet som i sin tur fører til strammere krav om normering og idealistiske poengproduserende fag som ex. phil. skvises ut. Som følge av dette svekkes dannelsesidealet. Andre argumenterer for at dannelsesidealene ikke lider under forkorting av ex. phil. (færre studiepoeng) og at utdanningene er tjent med å fordele ex. phil. «på langs» i utdanningene. Dette utdypes under overskriften «Er ex. phil. nødvendig, og hva skal ex. phil være?» Internasjonalisering, liberalisering og ex. phil. diskuteres som antagonismer i diskursen. Disse ulike posisjonene gir en diskurs som er preget av at den ene siden ikke problematiserer å kutte ned i antall studiepoeng i ex. phil., da tenkningen i ex. phil. kan «ivaretas på langs» og fraværet av ex. phil og filosofi ikke regnes som et problem, mens på den andre siden diskuteres det hva ex. phil. skal fylles med. Disse posisjonene ser jeg også som så gjensidig utelukkende at det kan argumenteres for at diskusjonen om internasjonalisering, liberalisering og ex. phil. kan beskrives med diskursteoriens begrep om antagonismer.

Til sist har jeg funnet at blant de ulike nodalpunktene bør *kritisk tenkning* trekkes frem i særlig grad. Det er påfallende mange ulike aktører i ulike sammenhenger som trekker fram mangelen på kritisk tenkning som en trussel mot demokratiet og som et mulig symptom på at dannelsen er svekket, eller i det minste at dannelsen i høyeste grad er et nødvendig ideal i høyere utdanning. I Stjernøutvalgets og Haanesutvalgets dokumenter, er det forhold i samfunnet som brukes som grunner til at dannelse er nødvendig og det er for eksempel migrasjon og teknologi som er grunner til dannelsens nye aktualitet. I følge bidragsyterne i «Kunnskap og dannelse» og «Dannelse i praksis» er det forhold i utdanningsinstitusjonen og arbeidsinstitusjonen som er grunner til at dannelse er aktuelt igjen. Disse trekker fram de samfunnsmessige forholdene men de legger til en tilstand på universiteter og høyskoler og i arbeidsmarkedet. Felles for alle her er at den kritiske tenkningen etterlyses. Dette utdypes under overskriften «Kritisk refleksjon som mangelvare i utdanning og samfunn».

Nodalpunkter og artikulasjoner: Ulike dannelsesbegrep?

Hvordan defineres dannelse av de ulike bidragene i diskursen? Alle dokumentene som er valgt ut som analyseobjekter i denne sammenhengen har omtrent den samme oppfatningen av hva dannelse er, og benytter seg av de samme overordnede argumenter for at dannelse er nødvendig. Dannelse i disse sammenhengene overlapper med vitenskapelige idealer. Dannelsesbegrepet handler om kritisk tenkning, etisk refleksjon og å være en kompetent profesjonsutøver. Haanesutvalget fremstiller det som om de har en annen forståelse av dannelse enn Dannelsesutvalget. Haanesutvalget trekker også fram kritikk rettet mot Dannelsesutvalgets forståelse eller definisjon av begrepet.

“For Sjøberg innebærer visjonen om et dannet menneske at man skal kunne opptre selvstendig og myndig, at man skal kunne forholde seg kritisk og reflektert til verden omkring, at man kan forstå den virkelighet man lever i, og at man ikke lett lar seg lure eller manipulere” (Haanes, 2011, s. 15).

Denne formuleringen likner beskrivelser av dannelse i alle de utvalgte dokumentene. Stjernøutvalget, Dannelsesutvalget, Haanesutvalget og ulike innledere på «Dannelse i praksis» har noenlunde den samme definisjonen av begrepet og noenlunde den samme begrunnelsen for at dannelse er nødvendig. Stjernøutvalget formulerer fire punkter over hva det moderne

dannelsesbegrepet må inneholde. 1) Saklighet, kritisk evne og bredt perspektiv. 2) liberalitet, toleranse og demokrati. 3) Refleksivitet. Og 4) Evne til tverrfaglig samarbeid. «Dannelse betyr å ha evne til å reflektere over sin egen virksomhet og de samfunnsmessige implikasjonene av denne virksomheten» (Stjernø, 2008, s. 21). Dannelsesutvalget oppsummerer dannelse med blant annet «kunnskap om vitenskap og metode, kunnskap om rasjonell argumentasjon samtidig som studenten skal kunne utvise en skepsis uten å være arrogant» (Dannelsesutvalget, 2009 a, s. 48)

Begrunnelser for at dannelse er nødvendig er globalisering, migrasjon og teknologi. Men hva for eksempel globalisering innebærer og hvordan det koples til dannelse er det uenighet om.

Stjernøutvalget peker hovedsakelig på endringer som har skjedd i samfunnet nasjonalt og internasjonalt og oppfordrer sektoren til å svare på disse endringene. Dannelsesutvalget peker på at Bolognaprosessen har hatt uintenderte uheldige konsekvenser, som nedkorting av ex. phil. Enkelte innledere på «Dannelse i praksis» peker på at høyere utdanning er blitt liberalisert. Oppsummert kan vi si at Stjernøutvalget mener at det er endringer i samfunnet utenfor utdanning som gjør at dannelse er aktuelt, mens Dannelsesutvalget og innledere på «Dannelse i praksis» mener at globalisering, migrasjon og teknologi har ført til endringer innad i sektoren.

Mangset kritiserer Dannelsesutvalget i artikkelen «Blir studentene bedre mennesker i utlandet?» for å gi et for snevert bilde av dannelse. Hun peker på at det er stor variasjon i dannelsesbegrepet i høyere utdanning og at Dannelsesutvalgets framstilling av det amerikanske liberal arts er for snevert. Det grunnleggende ved begrepet er ofte ulike aktører i høyere utdanning enige om, men hvordan vi kommer dit eller hva som er bakgrunnen for at det er nødvendig er mer kontroversielt.

«... når vi skal føre en nasjonal diskusjon om dannelsen i høyere utdanning, så mener jeg det er vesentlig å stille spørsmål om hva som egentlig menes med at man ønsker å utvikle studentenes samfunnsengasjement, nysgjerrighet, personlige modning, kritiske sans, evne til å sette vitenskapelig kunnskap i perspektiv og selvstendighet» (Mangset, 2010, s. 109).

Mangset har funnet at engelske, franske og norske historikere har ulike ideer om hvordan dannelse oppnås, selv om de er enige om det overordnede, at studenten skal tenke kritisk og være en engasjert samfunnsborger. De franske professorene mente at studenten best ble selvstendig

gjennom å beherske den akademiske formen. Studenten må kunne reglene til punkt og prikke før han eller hun begir seg ut på egne veier. De engelske professorene mente at det var argumentasjonen som viser om studenten er selvstendig og oppfordret studenten til å argumentere mot dem. «De norske historikerne la langt mer vekt på langsomt, møysommelig forskningsarbeid i ensomhet. De mente at kursvirksomheten gjorde utdanningen skolepreget og svekket dannelsen» (Mangset, 2010, s. 110). Dette henger sammen med den forskjellen som Straume peker på: En tradisjonell dannelsesteori vil etterstrebe at subjektet, i dette tilfellet studenten, formes etter modeller i litteratur, kunst eller kultur, i dette tilfellet professoren. Mer radikale dannelsesteorier etterstreber studentens kritiske tenkning og refleksjon (Straume, 2013a). Dannelsesdiskursen representert med de utvalgte tekstene for analyse legger i liten grad vekt på denne forskjellen. Selv om de presenterer sine egne operasjonaliseringer av dannelsesbegrepet som annerledes enn hos de andre er de i stor grad like. Mangsets poenger er spesielt relevante for å forstå dannelsesdiskursen. Slik som de ulike professorene i de ulike landene er enige om hva studentene skal oppnå er de ulike aktørene i dannelsesdiskursen enige om idealene for dannelse i utdanning. Hvordan de ulike aktørene mener at det skal skje er ikke like tydelig. Et av de viktigste temaene for denne delen av diskusjonen er innholdet i ex. phil., størrelsen på ex. phil., og diskusjonen om poengproduksjon i etikk og eventuelt andre dannelsesfag. Dette kommer jeg tilbake til under overskriften «Er ex. phil nødvendig, og hva skal ex. phil. være?».

Videre stilles spørsmål om hva vi skal ta vare på i den norske dannelsen og peker på at norsk skole har tradisjon for å vektlegge substans og subjektivitet. Den norske skolen har litt av det Mangset kaller «det tyske kravet om inderlighet» og litt av «det franske kravet om sosial orientering». Når norske byråkrater svarer på hvordan deres utdanning, som ofte er innen statsvitenskap, er relevant for arbeids livet svarer de at hovedoppgaven var et bevis på at de kan jobbe selvstendig, ta ansvar for og gjennomføre en krevende oppgave, utøve kildekritikk, se en sak fra ulike sider og at de har god framstillingsevne. De franske byråkratene svarte at deres utdanning hadde gitt dem trening i eksakt den oppgaven de utførte i sitt arbeid. Et eksempel på en oppgave denne utdanningen er at studentene fikk en saksmappe på femti sider og på seks timer skulle studentene skrive et notat som oppsummerer alle konfliktens sider og til sist et

løsningsforslag. Begge disse ulike utdanningene og tilnærmingene til kunnskap regnes av byråkratene selv som yrkesrelevant. Hva som regnes som relevant er ikke en objektiv størrelse men sterkt kulturelt betinget. (Mangset, 2010) Det finnes forslag i diskusjonen som nærmer seg mer konkrete forslag: Inga Bostad og Ole Petter Ottersen argumenterer for en mellomposisjon i artikkelen «Dannelse i kryssild». De ser for seg at det i løpet av en bachelorgrad undervises på en blanding av det de kaller en dialogisk måte og på det de kaller en lektoral måte (Bostad & Ottersen, 2011, s. 58). Bostad og Ottersens begrep om den dialogiske måten å undervise på kan knyttes til idealene i folkedannelse. Den lektorale måten å undervise på kan knyttes til Mangsets beskrivelse av de franske professorenes tilnærming.

Det er en utfordring å få grep om den delen av diskursen som skal definere hva dannelse er. Dels fordi det er mange aktører, mange roller og mange påstander. Dels fordi det ikke alltid trekkes et skille mellom hva høyere utdanning bør *være*, andre handler om hva høyere utdanning *er*. Jeg har valgt å trekke fram eksempler på det som viser diskursens sammensatthet. Det er samtidig slik at analyseobjektene er kilde til kunnskap og beskrivelsene av begrepene kan (tidvis) også gi bedre forståelse av begrepet. Videre skal vi se på uenigheter som dels bygger på at beskrivelsene av hvordan det står til med dannelsen i høyere utdanning.

Antagonismer: internasjonalisering – liberalisering – ex. phil.

Skillet som er satt mellom funnene må forstås som en idealtypisk fremstilling av konfliktene. Spørsmålet om internasjonalisering fører til liberalisering, hva liberalisering betyr for høyere utdanning, og hvilken plass ex. phil. skal ha i institusjonene er sammenvevde spørsmål og problemstillinger. Det er ikke meningen å besvare spørsmålene. Antagonismene er formulert som spørsmål for å vise at det ikke er enighet. Utsagnene og sitatene som er plassert under en bestemt overskrift kan i mange tilfeller plasseres under flere av de andre overskriftene. Dessuten henger diskusjonene sammen med beskrivelsen av dannelse, ikke beskrivelsen av det filosofiske innholdet, men av om dannelsen er svekket eller ikke i høyere utdanning. Antagonismen må derfor også sees i sammenheng med nodalpunkter og antagonismer.

Er liberalisering en (uheldig) uintendert konsekvens av internasjonalisering?

Som beskrevet i metodekapittelet er antagonismer konflikter om det dominerende settet med regler og et sett med regler som utfordrer de dominerende. Diskusjonen om liberalisering og internasjonalisering er preget av en slik kamp. Under konferansen «Dannelse i praksis» ble internasjonalisering ikke eksplisitt diskutert. Dannelsesutvalget trekker fram de negative uintenderte konsekvensene av Bologna-prosessen som kan sees som en form for internasjonalisering. Haanesutvalget oppfordrer til å se positivt på internasjonalisering og Stjernøutvalget etterlyser en debatt i sektoren som ser internasjonalisering som «mer enn studentmobilitet». Samtidig finnes det flere kritiske innlegg som diskuterer internasjonalisering av høyere utdanning. Allerede i 2001 var Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) bekymret for at internasjonalisering av høyere utdanning har liberalisering som en uintendert konsekvens som ikke nødvendigvis er positiv for sektoren. Dette passer godt inn i det diskursteoretiske systemet. Som vi har sett over, i metodekapittelet, vil virkelighetskonstruksjonene ikke forholde seg til «den andres» forsøk på å konstruere virkelighet. I de sekvensene i «Sett under ett» hvor liberalisering diskuteres argumenteres det for at det ikke er i strid med dannelsesidealene. NIFU setter internasjonalisering i direkte sammenheng med liberalisering og er kritisk til utviklingen. I 2010 gav Knut Kjeldstadli ut boken «Akademisk Kapitalisme» som argumenterer for at internasjonalisering har dreid høyere utdanning i en uheldig markedsorientert retning. «Sett under ett» kan ikke bebreides for å overse Kjeldstalis innlegg da det kom to år senere enn «Sett under ett». Men Kjeldstadli tydeliggjør at det finnes uenigheter, ikke bare om hva høyere utdanning *bør* være, men også om hvordan det står til.

I følge et notat fra NIFU skrevet av Jarle Trondalen, Bjørn Stensaker, Åse Gornitzka og Peter Maassen skjer en liberalisering av høyere utdanning, men tendensen er svak i skandinaviske land og sterkest i USA. Økt markedsorientering i høyere utdanning henger sammen med internasjonalisering. Utdanningsinstitusjoner jobber aktivt nasjonalt og internasjonalt for å øke mobiliteten eller muligheten for mobilitet gjennom for eksempel Bologna-prosessen, og internasjonalisering fører til liberalisering. NIFU deler inn i tradisjonell internasjonalisering, som omfatter de studentene og forskere som studerer eller forsker utenlands, og den moderne

internasjonaliseringen som omfatter konkurranse fra private utdanningsinstitusjoner på tvers av landegrensene, bruk av ny teknologi og økonomisk og juridisk likebehandling av private og offentlige tilbydere av utdanning innenlands og utenlands. Den moderne formen for internasjonalisering bidrar til at utdanning begrunnes med økonomiske hensyn på linje med konkurranseutsatt industri. Konkurranseutsetting av høyere utdanning fører til at det stilles større krav til forskeren og økt konkurranse om de beste studentene. Utdanningsmarkedet er i vekst, både i den forstand at flere og flere studerer, og i den forstand at det dukker opp flere tilbydere av utdanning som ikke bare representerer nye allianser og produkter men potensielt endrer «handelsregimet». I 1995 inngikk General Agreements on Trade in Services (GATS) som hører inn under World Trade Organization (WTO) en avtale som potensielt omfatter høyere utdanning.

«De fleste av de forpliktelser som ligger i dagens GATS-avtale forplikter landene til ikke å innføre nye handelsrestriksjoner for utenlandske tjenesteytere. Det betyr at GATS er et institusjonelt rammeverk for framtidig handelsliberalisering i servicesektoren. (...) Det er høyere utdanning, voksenopplæring, og ikke minst ”annen utdanning” kan bli ansett å kunne falle inn under WTOs regelverk» (Trondal, Stensaker, Gornitzka, & Maassen, 2001).

NIFU er bekymret for at utviklingen kan svekke de nasjonale akkrediteringsmyndighetene da disse også konkurranseutsettes. NIFU etterlyser forskning på følgende spørsmål:

- Hvilken status vil høyere utdanning ha innenfor WTO og GATS? Hvilke deler av høyere utdanning kan anses som område for offentlig myndighetsutøvelse, og hvilke deler kan unntas fra GATS i kraft av en status som kulturinstitusjon?
- Hvilke effekter kan vi forvente av globale frihandelsavtaler for tradisjonelle kunnskapsprodusenter og formidlere (universiteter og høgskoler)?
- Impliserer GATS en endring i selve rollen og funksjonen til høyere utdanning?
- Ligger det et potensiale i GATS for at frihandelsavtaler kan overstyre nasjonal suverenitet innenfor høyere utdanning, og begrense staters mulighet til å støtte opp under og kultivere høyere utdanning på grunnlag av kulturelle og sosiale velferdsmaal?

NIFU var i 2001 bekymret for sammenslåinger av universiteter og høyskoler og så på sammenslåingene som et uttrykk for økt liberalisering og effektivitetstenkning i sektoren. Internasjonalisering kan føre til en svekkelse av dannelsen selv om den også har positive sider.

«Enkelte nasjonale myndigheters begrunnelse for høyere utdanning har blitt mindre nasjonale, politiske og kulturelle, og stadig mer økonomiske og internasjonale. Illustrerende for dette er ulike forslag fra USA, New Zealand og Australia i 2000 og 2001 innenfor WTO om å definere utdanning som tjeneste, og således knytte høyere utdanning til ”The General Agreement on Trade in Services (GATS-avtalen)”» (Trondal et al., 2001).

I «Kapittel 17 Internasjonalisering i Høyere utdanning» i «Sett under ett» er en påstand at det er bred enighet om at internasjonalisering gjør høyere utdanning bedre og gir bedre kvalifiserte, mer produktive ferdige kandidater til arbeidslivet og at dette synet har modnet spesielt etter 1990. NIFU peker på de uheldige konsekvensene av internasjonalisering i samme epoke:

«Trenden på 1990-tallet har gått i retning av et svekket overordnet nasjonalt politisk, administrativt og finansielt systemansvar for høyere utdanning» (Trondal et al., 2001).

Stjernøutvalget argumenterer for at man gjennom europeisk samarbeid har klart å unngå kommersialisering. De problemstillingene som «Sett under ett» peker på ser ut til å skille seg fra de som kopler internasjonalisering til liberalisering og i neste trinn svekking av dannelsen. I følge Stjernøutvalget mangler en debatt om hva internasjonalisering fører til og trekker fram positive følger (Stjernø, 2008, s. 74, 166). De spørsmålene Stjernøutvalget trekker frem som tema for diskusjon er:

- Hvordan skal sektoren prioritere de som tar deler av utdanningen i utlandet og de studentene som på egen hånd reiser utenlands for hele utdanningen?
- Hvordan avveie hvor mye ressurser som skal brukes på utdanning hjemme og i utland?
- Skal myndighetene gjennom finansiering styre utvekslingsstudentene i bestemte retninger?
- Bør det stimuleres til at norske studenter studerer ved eliteuniversitetene i USA og England?
- Skal det utvikles engelskspråklige masterprogrammer i Norge?

I «Sett under ett» handler problematiseringen om internasjonalisering om å greie å hevde seg i et internasjonalt utdanningsmarked. Her peker «Sett under ett» på problemer utenfor høyere

utdanning som sektoren må svare på. «Sett under ett» nevner at GATS-forhandlingene har vært kontroversielle og at diskusjonen om internasjonalisering «synes å ha stagnert for øyeblikket» (Stjernø, 2008, s. 40). Stjernøutvalget sier ikke at problemstillingene som NIFU og Kjeldstadli tar opp ikke finnes, men utvalget beskriver ikke de samme utfordringene.

Kjeldstadli stiller spørsmålet om det finnes en internasjonalisering som ikke fører til liberalisering. Internasjonalisering kan også koples til opplysningstanken: Gjennom korrespondanse og kontakt over landegrensene kan kunnskap utveksles. Kjeldstadli advarer mot at kunnskapsutvekslingen skjer gjennom institusjonell tvang slik Kjeldstadli mener Bologna-prosessen og WTOs avtaler om utdanning er et uttrykk for. Den internasjonaliseringen som foregår er også et uttrykk for eurosentrisme. Hvis vi skal drive med internasjonalisering må det innebære mer enn Europa og USA. (Kjeldstadli, 2010 b, s. 180-186)

Haanesutvalget oppfordrer universiteter og høyskoler til å ta inn over seg det positive ved internasjonalisering. Dannelsesutvalget og innleggene i «Dannelse i praksis» uttrykker en bekymring for de uintenderte konsekvensene av liberalisering som følge av Bologna-prosessen. Alle er opptatt av hvordan sektoren skal svare på utfordringer som globalisering. Det betyr ikke nødvendigvis at de setter liberalisering i årsakssammenheng med internasjonalisering slik som Kjeldstadli og NIFU gjør. «Sett under ett» peker riktignok på noen problemer med at markedet får en mer sentral rolle i utdanning i USA. Økt liberalisering har «reduisert myndighet over egen aktivitet, svekket deres rolle i som samfunnsinstitusjoner, og hatt en negativ effekt på den amerikanske middelklassens mulighet til å gå på de beste universitetene» (Stjernø, 2008, s. 42). Samtidig viser utvalget til at liberalisering av utdanning i Norge har gitt «større ressurser, bedre studenter, større evne til å utvikle ny kunnskap og en mer produktiv rolle i amerikansk økonomi» (Stjernø, 2008, s. 42). Dette refereres til som «markedsparadokset». Stjernøutvalget fremstiller det internasjonale presset mot markedsorientering som uunngåelig. Under overskriften «Mot et mer liberalt regime» (Stjernø, 2008, s. 45) listes det opp en rekke argumenter for at høyere utdanning er blitt mer fritt fra statlig kontroll og er i større grad autonomt.

Diskusjonen om internasjonalisering må sees i sammenheng med diskusjonen om liberalisering. Delingen i denne sammenhengen må ikke forstås som noe annet enn en sortering av diskusjonen. Internasjonalisering har mange aspekter og her har jeg sett på argumenter for at internasjonalisering har liberalisering som negativ uintendert konsekvens. Liberaliseringsskeptikerne argumenterer ikke nødvendigvis mot internasjonalisering, men er først og fremst opptatt av hva liberalisering betyr for høyere utdanning.

Lider høyere utdanning under liberalisering?

I den offentlige utredningen om høyere utdanning fra 2000 formulerer Mjøsutvaget det slik:

«Den diskursive konfrontasjon mellom et markedsorientert språk og et språk forankret i akademisk tradisjon, skal ikke undervurderes. Den dreier seg om ideologisk uenighet, om politiske prioriteringer, om mulige interesseforflytninger og også om ulike utgangspunkt og kulturforskjeller» (Mjøs, 2000, s. 17)

Mjøsutvalget la imidlertid til en advarsel mot å overdrive motsetningen mellom økonomiske hensyn og det akademiske dannelsesidealet. I «Kunnskap og Dannelse» og «Dannelsesaspekter i høyere utdanning» uttrykkes det bekymring for liberalisering av høyere utdanning. I begge dokumentene advares det mot myndighetenes markedsorientering i språket. Dannelsesutvalget trekker fram Bologna-prosessen og deres påstand er at prosessen har hatt uintenderte uheldige konsekvenser og eksplisitt i motsatt retning av dannelse. I Lars Løvli's artikkel i «Kunnskap og dannelse» er påstanden at liberalisering svekker dannelsen i høyere utdanning. Selv om Dannelsesutvalget plasserer seg selv som et liberaliseringskritisk utvalg kritiserer Mangset dem og påstår at dannelsen i høyere utdanning ikke nødvendigvis er skadelidende under markedstenkning. Mangset mener at når vi diskuterer endringer i høyere utdanning må vi stille spørsmål ved påstander om at internasjonalisering svekker dannelsen.

«Enkelte kritikere av kvalitetsreformen mener altså at den utgjør en trussel mot universitetet som dannelsesinstitusjon. Dannelse er ikke alltid definert nærmere, men det hentydes gjerne til idealer om kritisk sans, langsiktig modning, lesing av originaltekster og frihet fra nytteperspektivet» (Mangset, 2003, s. 78).

«Sett under ett» trekker fram Bologna-prosessen som et eksempel på en prosess som ivaretar dannelsesidealet, og begrunner dette med de 46 landene som deltok. Det ble enige om at utdanning skal danne aktive borgere i et demokratisk samfunn. Stjernøutvalget mener også at det har skjedd en liberalisering av språket og peker også på den diskursive effekten dette kan ha.

Stjernøutvalget bruker Mjøsutvalgets utredning «NOU 2000:14 Frihet med ansvar» som eksempel på et dokument preget av et markedsorientert språk som bruker begreper som «betalingsvilje», «avkastning», «etterspørsel» og «privatøkonomiske incitament». «Sett under ett» ser ikke på nyttetenkning som en motsetning til dannelsesidealene og tenker seg at vitenskapen kan bidra til det motsatte av de som ser ut til å bekymre mange andre, at liberalisering sammen med god vitenskapelig praksis ikke svekker dannelsesidealene (Stjernø, 2008, s. 18-24). Kjeldstadli påstand i «Akademisk kapitalisme» er det motsatte.

Kjeldstadli beskriver ti tendenser i høyere utdanning, og han beskriver drivkreftene for disse. Blant annet beveger høyere utdanning seg i retning av masseutdanning og rasjonalisering, mot en økt grad av markedsorientering, økt grad av internasjonal handel med utdanning og kommersialisering av forskning. Tendensene drives blant annet fram av WTO og GATS, og deres ideologi har fått hegemoni. Masseutdanning kommer av at utdanning sees som et konkurransefortrinn internasjonalt. På grunn av økningen i antall studenter, institusjonenes størrelse, må utdanning effektiviseres og rasjonaliseres. Forskning og undervisning skilles. Utdanning er blitt en vare og sektoren preges i større grad av kjøp og salg. Fordi utdanning kjøpes og selges på tvers av landegrenser må den standardiseres, og de sterkeste landene kontrollerer dermed utviklingen. (Kjeldstadli, 2010 b). Prosessene krever en mengde målinger og fører i sin tur til økt byråkratisering og forholdet mellom administrativt og faglig ansatte fortsetter å utvikle seg i retning av økt andel administrativt ansatte. Kjeldstadli er bekymret for at private nettbaserte utdanningsinstitusjoner kan etablere lokale filialer som kan kreve den samme statlige støtten som offentlig utdanning. Også forskning kommersialiseres i den forstand at private aktører i noen tilfeller eier resultatene og i den forstand at selve forskningen er kjøpt og betalt av for eksempel legemiddelindustrien. Disse tendensene er ifølge Kjeldstadli, mulige fordi universitetene avdemokratiseres ved at eksterne representanter får økt makt i styrene. Ansatte ledere i stedet for demokratisk valgte ledere sørger for å kneble kritikken fra de faglige ansatte.

Kjeldstadli presiserer at Norge foreløpig ikke er like preget av disse tendensene som enkelte andre land men advarer mot retningen i utviklingen (Kjeldstadli, 2010 a). Kjeldstadli problematiserer utsagn som for eksempel at «det er rimelig å kreve rasjonell bruk av offentlige midler», «samfunnet må kunne kreve å få noe igjen for utdanning». Rasjonell bruk kan ikke bare knyttes til kostnadsbesparelser og *samfunnets interesse* er ikke en enhetlig størrelse, men sammensatt av ulike interesser og verdier. Kjeldstadli deler aktørene som deltar i diskusjonen inn i fire grupper. Disse er: Utdanningsbyråkrater og et mindretall av universitetsansatte som argumenterer for markedsorienteringen i utdanning. Pragmatikere som er problematiserer markedsorientering men ikke ser noen vei utenom. Verdikonservative som ser til fortiden for å finne framtidens løsninger. Og til sist plasserer Kjeldstadli seg selv i en strømning som vil utvikle universitetene for bedre å kunne møte angrep fra markedet. Til en viss grad knyttes dannelsesstenkingen til det den verdikonservative strømningen. «Alle honnørord som knyttes til universitetenes danning av mennesker, angir gode målsetninger. Men er disse egenskapene nødvendigvis produkter av universiteter? Er de så å si iboende i akademikere» (Kjeldstadli, 2010 b, s. 140) En slik posisjon er en klassefordom. Kjeldstadli trekker fram at den nazistiske kjernetroppen i SS var overrepresentert av akademikere. Dette er et eksempel på at det er god grunn til akademisk ydmykhet. Kjeldstadlis påstand er at verken de markedsorienterte eller de verdikonservative stiller spørsmål som for eksempel: Kan hensynet til klimaet forenes med et økonomisk system som er avhengig av vekst for å unngå krise? Videre bør dette koples til klassemotsetninger i Nord og global rettferdighet i Sør. Det anbefales at de verdikonservative slår seg sammen med Kjeldstadlis strømning i kampen mot det markedsorienterte universitetet. Alternativet skal være det *samfunnsmessig forpliktende universitet*. Nytte, i den videst mulige forståelse, er kunnskapens mål i Kjeldstadlis samfunnsforpliktende universitet. «Samfunnsmessig nytte er å reise emner og problemstillinger som er forpliktet av visse verdier og interesser – det være seg underprioritert kvinnemedisin, arbeidslivsforskning eller global økonomi i et fordelingsperspektiv» Spørsmålene kan være verdibundet, det er svarene som ikke kan bindes av verdier. Forskingen må vær uavhengig, uten å bli for forskningens skyld. Kjeldstadli presenterer et utkast til program for modellen av utdanning. Her skisseres krav til undervisere, forståelse og krav til studentenes arbeid og struktur i organisasjon. Studentene skal i sin forskning ta kvalifiserte valg, balansere idealer og muligheter, gjennomføre akademiske

arbeider, bearbeide og presentere stoff, utøve god kildekritikk, gi og motta kritiske innspill, hevde sin egen autoritet, de modnes intellektuelt, de argumenterer godt (ikke i form av god retorikk men god logikk) og til slutt: studentene tilegner seg forskerens yrkesmoral og forplikter seg til sannhet. «Lærdommene følger med å gjennomføre sjølvstendig forskning (...) slik trening bringer mennesker nærmere riktig svar» (Kjeldstadli, 2010 b, s. 153&155)

I en kronikk i Dagens næringsliv undrer, direktør for konkurransetilsynet, Christine B. Meyer seg over tendensene i høyere utdanning på en annen måte: «Troen på konkurranse har enda ikke nådd sykehussektoren og utdanningssektoren, hvor man er mest opptatt av fusjoner og stordriftsfordeler» (Meyer, 2014) Høyere utdanning i Norge er preget av at små institusjoner med for dårlig kvalitet beskyttes og de store og vellykkede institusjonene holdes igjen. Meyer mener at det ikke er noen garanti for at de beste institusjonenes kvalitet bevares når de slås sammen med mindre universiteter og høyskoler av lavere kvalitet. Hvis sektorene virkelig hadde vært opptatt av studentenes (og pasientenes) beste, hadde de da fusjonert spør Meyer. Det er konkurranse, forstått som *valgfrihet* og *valgmulighet* som fører til det beste og Meyer oppfordrer til å gjøre opprør mot fusjonsplanene i utdannings- og sykehussektoren. (Meyer, 2014) Som vi ser er det ikke bare et spørsmål om hva konkurranse er positivt eller negativt for høyere utdanning. Det er også uenighet om av hva *liberalisering*, *markedsorientering* og *konkurransesutsetting* innebærer. Høyere utdanning kritiseres for å bli mer markedsorientert og for å ikke la seg markedsorientere på en og samme tid. Skeptikerne bekymrer seg over hvilke konsekvenser det allerede har hatt. Normering, rasjonalisering og nedkorting av utdanningsløp settes i sammenheng med markedstenkning. Et påstått offer er examen philosophicum.

Er ex. phil. nødvendig, og hva skal ex. phil være?

Ex. phil har en sentral plass i diskursen og henger sammen med liberalisering. Krav om effektivisering på høyskoler og universiteter sees i sammenheng med nedkorting av alle studieløp og kutt i dannelsesfag som ex. phil. Innholdet, størrelsen og konsekvensen av nedskjæringen av ex. phil. blir viet stor plass i alle dokumentene som analyseres her.

Stjernøutvalget og Haanesutvalget på den ene siden og Dannelsesutvalget på den andre siden har ulik oppfatning om ex. phil.s betydning og om tilstanden i høyere utdanning. Bidragene på konferansen «Dannelse i profesjon» spriker i begge retninger. Det er den

virkelighetskonstruksjonen som ligger til grunn, som beskrives i det første funnet, som gjør at aktørene ikke bare argumenterer mot hverandre, men at deres syn er gjensidig utelukkende. Hvis dannelsen er styrket på universiteter og høyskoler, er det ingenting som må repareres. Hvis dannelsen er svekket, og dannelsen er et ønskelig ideal, må det skje endringer i høyere utdanning. I «kapittel 3 Høyere utdanning mellom dannelse, demokrati og økonomi» i «Sett under ett» etterlyses evaluering og forskning på om innholdet i ex. phil. og ex. fac. oppfyller den funksjonen de er tiltenkt, nemlig å «skape en felles forståelse for vitenskapens egenart, normer og kommunikasjonsform» (Stjernø, 2008, s. 23). Stjernøutvalget kritiserer debatten som har vært om ex. phil. og ex. fac. de siste årene for å i liten grad basere seg på systematisk evaluering og forskning. I «Sett under ett» kapittel 14 «Styrking av profesjonsutdanningene i høyskolene» argumenteres det for en type «akademisering» som innebærer at flere av de som underviser må være professorer, ha doktorgrad eller være stipendiat. Dette vil gi en forskningsbasert undervisning. Den andre formen for «akademisering» innebærer en teoretisering av profesjonsutdanningene. I følge Stjernøutvalget deles denne bekymringen med de faglig ansatte i profesjonsutdanningene. Dette kan leses som en posisjon som sier nei til studiepoengproduksjon i ex. phil., ex. fac. og etikk i profesjonsutdanningene. Når det gjelder ex. phil. i profesjonsutdanninger ser det også ut til å være uenighet i dannelsesdiskursen.

Det ser ut til å være en noe større enighet om nødvendigheten av studiepoengproduksjon i etikkfag. Lars Gule uttaler for eksempel at «Det skal ikke være felles oppstart i form av ex. phil.» men Gule spør hvordan dannelse skal integreres i fagene og argumenterer for at alle skal kjenne sitt fags største feil (Toverud Jensen, 2014). Aune Wettland fra NSO ber om innføring av etikkfag. Haanesutvalget konkluderer ikke bare med at verdien av ex. phil. er tvilsom, men at innholdet i ex. phil. bør spres utover bachelorløpet:

«Mange studenter ser ikke nytteverdien av ex. phil. Arbeidsgruppen tror at når ex. phil.-studiet legges tidlig i utdanningen, har ikke studentene rukket å gjøre seg kjent med begreps- og metodeapparat for eget studium, og ikke begynt å stille de spørsmålene som ex. phil. kan bidra til å besvare. Arbeidsgruppen mener derfor det er verdt å se til de institusjonene som har forsøkt å integrere ex. phil. og ex. fac. på langs i utdanningen, slik at også dette fagstoffet kan være gjenstand for og bidrag til, modning og dannelse» (Haanes, 2011, s. 36).

Et forvirrende punkt er at Haanesutvalget anbefaler at ex. phil. legges på langs i utdanningene, men i kapittelet som trekker fram gode eksempler står det at flere av institusjonene har innført ex. phil. som innføringsfag på bachelorløp der de tidligere ikke har hatt tradisjon for dette. Diskusjonen om ex. phil.s rolle i høyere utdanning er sentral i dannelsesdiskursen. Om ikke det diskuteres om ex. phil. har livets rett, diskuteres hva ex. phil. skal være: Hva skal stå på pensum? Hvor mange poeng skal studentene ta i forberedende kurs? Og hvilke fag skal ha ex. phil. som innføring?

Diskusjonen om ex. phil. i dag er parallell med den diskusjonen som fant sted om faget da det startet opp. I 1824 ble det slått fast at studenter måtte ha bestått examen philologico-philosophicum for å avlegge embetseksamen ved universitetet. I debatten som fulgte på 1830-tallet diskuterte man om innholdet i ex. phil. svarer til den akademiske dannelsen man skal kreve av studentene. Anton Martin Schweigaard var en av dem som argumenterte for realfagenes dannelsesfunksjon og var kritisk til filosofi som dannelsesfag og bærer av allmenne sannheter. Fra 1847 skulle eksamen hete examen philosophicum og ble innført av M.J. Monrad. Fra og med innføringen av ex. phil. befinner studentene «seg her på tvilens og undersøkelsens område, (...) I tråd med Humboldts ideer oppfatter Monrad professorene som en eldre medstuderende, som bistår studentene i deres kamp for å finne en begrunnet overbevisning» (Rørvik, 1999, s. 88).

I artikkelen «Et forsvar for fagligheten» argumenterer Rune Slagstads for at høyere utdanning må erstatte eksisterende varianter av ex. phil. og for at det bør innføres et obligatorisk dannelsesår for å få ta høyere utdanning. «Dannelsesåret må rykkes løs fra filosofenes grep og gis en bred faglig horisont som fører studentene inn i vitenskapens tre kulturer» (Slagstad, 2013) som er juss, historie og naturvitenskap. Slagstad er bekymret for at målsettinger om at 60 % av de fagansatte skal ha førstekompetanse (doktorgrad) i kombinasjon med at skillet mellom profesjonsutdanningene og universitetsutdanningene viskes ut, er uheldig for profesjonsutdanningene. Profesjonsutdanninger trenger undervisere som har praktisk kjennskap til og kunnskap om feltet, ikke gode teoretikere. Slagstad argumenterer for at utviskingen av skillet mellom universiteter og høyskoler er uheldig og er kritisk til de ulike utredningsutvalgenes historieløshet. Utvalgene inkludert Stjernøutvalget har bidratt til markedstenkning i høyere utdanning mener Slagstad. Han argumenterer for at høyskolefusjonene

i 94 under Gudmund Hernes bidro til å viske ut skillet mellom universitets og høgskoleutdanning. Hernes ønsket å beholde funksjonsdelingen mellom høgskoler og universitet, men sammenslåingene i 1994 var en bevegelse mot utvisking av skillet. Som utdanningsminister ble Hernes en aktiv målbærer av det nye målstyringsregime på utdanningsfeltet, etter hvert kjent som «New Public Management». Vi trenger «en gjennomtenkning av de grunnleggende samfunnsinstitusjonene, deres logikk og egenart, deres normer og verdier, deres grenser og deres innbyrdes forhold» (Slagstad, 2013). Også høyere utdanning må under lupen. Samfunnet, inkludert høyere utdanning er preget av nyttetenkning.

Diskusjonen om ex. phil.s rolle er altså ikke bare en bred samtidig debatt men en nesten 200 år gammel debatt. Det ser ut til at det er mange av de samme argumentene som brukes for og imot filosofi som innføring til høyere utdanning. Gjennom presentasjonen av analyseobjektene, selve analysen og presentasjon av funn mener jeg å vise at diskusjonen om ex. phil. kan forstås som en antagonisme i diskursteoretisk forstand. Antagonismer er, som beskrevet i metodekapittelet, sosiale konstruksjoner der noen forskjeller bli valgt ut som symboler for ulike verdier. Et sentralt tema i diskursen om dannelse og i dannelsens filosofiske innhold er kritisk refleksjon. Det kan det også være i ex. phil. Det kommer jeg tilbake til i innledningen til refleksjoner. Vi skal først se nærmere på *kritisk refleksjon* som fenomen i *diskursen*, i *høyere utdanning* og i *samfunnet*.

Kritisk refleksjon som mangelvare i utdanning og samfunn

Kritisk refleksjon og kildekritikk som nodalpunkter gjennomsyrrer alle analyseobjektene, og de aller fleste andre tekster, artikler og bøker om dannelse. En grunn til at dette trekkes fram i et eget kapittel, er at det skiller seg ut ved at det er bred enighet om at kritisk refleksjon er under press, og at høyere utdanning har som oppgave å opprettholde det kritiske refleksjonsnivået i befolkningen. I «Sett under ett» presiseres behovet for kritisk refleksjon slik: Mer kompliserte organisasjonsformer krever større transparens og modige kritikere. «Økt organisatorisk kompleksitet i både privat og offentlig sektor utfordrer gjennomsiktighet og medvirkning. Alt i alt setter det globaliserte samfunnet krav til høy åpenhet og bred deltakelse i kunnskapssektoren» (Stjernø, 2008, s. 22). Behovet for kritisk refleksjon gjentas under alle overskriftene i «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre». I «Dannelsesaspekter i utdanning» problematiseres ikke *mangelen* på kritisk tenkning spesielt, men *nødvendigheten* av kritikk for blant annet å styrke

demokratiet understrekes. På konferansen «Dannelse i praksis» var det flere aktører som eksplisitt uttrykte bekymring for kritikkens posisjon. Vetlesen uttalte at: «Næringslivet hevder at de ønsker autonome arbeidstakere som sier fra om kritikkverdige forhold. Men saklige og kritiske varslere møtes i flertallet av tilfellene med hersketeknikker og melding om at de har forstått budskapet om autonomi feil» (Vetlesen, 2014). Fugellis påstand er at kritikk ikke bare mangler generelt i samfunnet, men at kritikk mangler spesielt innen høyere utdanning. (Fugelli, 2014) Gule spør om kritikk av ledelse oppfattes som illojalitet? Liknende bekymringer finnes i en rekke avisartikler, fagartikler og bøker om dannelse, som for eksempel de beskrivelsene av aktører i høyere utdanning sine bekymringer om fagkritikk, studentdemokrati og tillitt til egen autonomi blant ansatte. Også i Karsten Alnæs artikkel i boka «Dannelse, tenkning, refleksjon, modning» fremheves dette poenget.

«... når de nyutdannede kommer i krigen, det vil si yrkeslivet, vil presset fra miljøet der være nesten uimotståelig, idealene blir skjøvet i bakgrunnen. (...) Gang på gang opplever man at unge nyutdannede mennesker motstandsløst overtar de sjablonger, rutiner og håndgrep som rår» (Alnæs, 2011).

I sitt bidrag i samme bok trekker Per Ariansen også fram som eksempel på mangel på dannelse at ansatte som snakker om kritikkverdige forhold møtes som et personalproblem og blir ikke tatt på alvor i sak (Ariansen, 2011, s. 41).

Diagnosene står i sterk kontrast til idealet om det frie academia. Den danske sosiologen Rasmus Willig har undersøkt kritikkens stilling i det moderne samfunn. Hans påstand er at det som vi i dagligtalen kaller «konstruktiv kritikk» er en type fordekt selvforakt. Videre mener Willig at ansvaret for sosiale problemer blir flyttet over på individet. For eksempel er det et evinnelig mas om krav til individet om omstillingsevne når de stadige omstillingene er et strukturelt problem. Et styrket demokrati og en kvalifisert deltakelse i den offentlige debatt er sentrale begrunnelser for å bevare dannelsesidealet i høyere utdanning. I følge Willig er kritikkens posisjon så svekket at dette ikke fungerer. I et intervju i den danske avisen Politiken sier Willig om boken: «Vi har aldri haft flere muligheder end nu for at engagere os i samfundsdebatten. Men debatten på de platforme er ikke særlig slagkraftig, den står ikke mål med de problemer, vi står over for» (Omar, 2013). Innledningsvis i boken stiller Willig spørsmålet: «Hvem nyder godt av den

kritiske stilling, og hvem lider under den?» (Willig, 2013, s. 20) Willig argumenterer for at all frigjøring er avhengig av kritikk. Men hvordan står det til med kritikken? Det er lett å få inntrykk av at det står bra til. Forbrukerprogrammer på TV, hvor konseptet er at kritikkverdige forhold avsløres bidrar til dette. Mønsteret i TV-programmene er at forholdet avsløres, en ansatt i organisasjonen som er trent i kommunikasjon, svarer med standardfraser som «vi jobber med en løsning» eller «vi er like interessert som dere i å komme til bunns i dette». Til sist i programmet har det gått noe tid, og programmet undersøker om forholdene er forbedret. Det er de ofte ikke. Hva er det seeren sitter igjen med? Selv under de beste betingelser fører ikke saklig kritikk til endring. På den måten kan det tenkes at de kritiske rituelle avsløringene heller er bevarende og konserverende enn reformerende. (Willig, 2013)

Willig trekker fram den tyske sosiologen Peter Wagners tre epoker for kritikk. Den første epoken kaller Wagner «en begrenset liberal epoke» og den dominerer 1800-tallet. Kants tekst «Svar på spørsmålet: Hva er opplysning?» er et symbol på starten på epoken. For allmenheten er det midlertidig bare en sped begynnelse. Kant beskriver det også slik ved å si at han ikke lever i en opplyst tidsalder men i en opplysningens tidsalder (Kant, 2003, s. 216). Det er fortsatt bare noen få skolerte som har reel mulighet til å praktisere den kritikken Kant oppfordrer til. I denne epoken er dermed kritikk i praksis en dyd, og ikke noe hvem som helst har mulighet til å uttrykke. Den andre epoken kaller Wagner en «organisert epoke». Epoken begynner på begynnelsen av 1900-tallet og strekker seg til begynnelsen av 1970 årene. I denne epoken øker den reelle muligheten for å ytre seg kritisk og for å delta i en offentlighet. Kritikken spilte en særlig viktig rolle i vitenskapen og var viktig for produksjonen av hypoteser og antiteser. Denne epoken er preget av kritikk av en rekke totalitære stater, som Hitlers Nazityskland, Stalins kommunistiske Sovjet og Moussolinis fascistiske Italia. Ikke minst er den preget av sensur og den risikoen det innbar å kritisere noen av disse. I etterkrigstiden ble individets rettigheter for alvor flyttet inn i sentrum. Muligheten for å ytre seg ble reelt større og det beveget seg mot at velferdsstaten skulle være garantist for den nye autonomien. Den siste epoken «utvidet liberal epoke», er tiden fra 1970 tallet og fram til i dag. Studentopprør, opprør mot professorveldet og nye pedagogiske verktøy både avspeiler og bidrar til at ideologi om sosial rettferdighet får plass. Ideologien er blant annet inspirert av Marx kritiske analytiske perspektiv på samfunns

oppbygging og utvikling. Alt som i denne epoken står i veien for det autonome subjekt, dets selvstendighet, kreativitet er gjenstand for kritikk. Problemet oppstår når idealet og verdisetet om det frie individ står i veien for at dette individet skal kunne leve et meningsfylt liv. Hard disiplin på arbeidsmarkedet og hard disiplin på treningscenteret fjerner oss fra det livet vi egentlig ønsker oss. (Willig, 2013, s. 29-50)

Selvet er blitt ett bindestreksord. Selv-dannelse, selv-ledelse, selv-regulering, selv-realisering, selv-innsikt, selv-tillitt også videre. Willig argumenterer ikke ensidig mot selv-kritikk(!). I mange tilfeller er selvkritikk på sin plass. Dette må vurderes i hvert enkelt tilfelle. Willig kritikk handler om at det er en generell tendens mot at der det er på sin plass med systemkritikk, utøves det selvkritikk i stedet. Willig bruker de tre fenomenene coaching, medarbeidersamtaler og fitness for å beskrive teorien om kritikk. Coaching har sitt utspring i tennis. I følge Willig har livs-coacher forsøkt å overføre metodene for å bli bedre idrettsutøvere til å mestre sitt eget liv bedre. Metodene, som er ment for idrett, fungerer når det finnes et sett med regler som alle er enige om, metodene kan fungere for en avgrenset kamp og konkurranse som foregår avgrenset i tid og rom. Når prinsippene overføres til å gjelde for individets mestring av livet oppstår problemene. Kritiske spørsmål som er ment å rukke ved inngrødde vaner: «Hvorfor gjør du dette?», «Hva kan du gjøre for å forandre situasjonen» flyttes til det normale selvet og det oppstår et kritisk selv som alltid dømmer det normale. All utøvelse av ekstrovert kritikk, kritikk som ikke er vendt mot selvet, kan vendes mot utøveren av kritikken. Livet blir en endeløs konkurranse og strukturkritikken og samfunnskritikken blir borte (Willig, 2013, s. 50-77).

Willig viser til en undersøkelse den amerikanske sosiologen James Tucker har gjennomført. Mønsteret fra det første caset gjentas i arbeidslivet. Når kritikk utøves er det ikke problemet som blir behandlet, men kritikeren utsettes for en sær form for «terapi» og er et uttrykk for sosial kontroll. Kritikk møtes med en terapeutisk tone som minner om den Willig peker på fra forbruker-TV. Lederen svarer på kritikk med standardfraser som: «Dette er like vondt for meg som for deg» eller «du skal være glad vi i det hele tatt kan snakke om dette». Konflikter er ikke lengre strukturelle og kollektive anliggende, men et individuelt problem og ligger hos den ansattes indre. Den ansatte kjemper en stadig kamp mot seg selv. Krav til fleksibilitet og positivitetsfacisme preger det moderne arbeidslivet. Kick-offs, motivasjonsseminarer og

medarbeidersamtalene som gir følelsen av å delta på en predikants vekkelsermøte, er med på å etablere for arbeidstakeren at de som ikke håndterer arbeidslivets endringer er ikke fleksible nok og at arbeidstakeren har selv et ansvar for å ha en positiv holdning. En som utøver kritikk blir omtalt som negativ. Positivitetsfacismen fører i ytterste konsekvens til at det oppstår en skamfølelse hos den kritiske tenkeren. Kritikken ties i hjel og alle utøver en ytre positivitet og en indre undertrykket kritikk (Willig, 2013, s. 78-88).

Willig trekker fram Richard Sennets klassiske verk «The corrosion of character». Det moderne arbeidslivet krever stadig fleksibilitet. «Den omstillingsparate medarbejder er en umyndigjort person» (Willig, 2013, s. 102) Willig setter omstilling som en motsetning til kritikk. Kritikk er å ta stilling. Men som vi har sett tidligere er det å kritisere åpent automatisk en uthenging av seg selv som en fiasko. All kritikk skal vendes innover. I grell kombinasjon med tendensene til å kvele kritikk utgir arbeidsgivere seg for å etterlyse kritikk som velkomment: Vi er åpne for kritikk, og uteblivelse av kritikk regnes som en bekreftelse på velsignelse. Willigs diagnose innebærer også at det har skjedd en dreining mot mer markedsliberalt språk og handling i arbeidslivet. Kritikk blir fremstilt som noe som kan gå utover fortjenesten til hele organisasjonen og mangler også i offentlige yrker, for eksempel blant helsepersonell og i pedagogiske yrker hvor kritikk er uhyre viktig. Den eneste kritikken som har livets rett i det moderne samfunnet er forbrukerkritikken, som kan gjøre at vi tjener mer penger. (Willig, 2013)

Påstanden om at kritikk mangler er altså ikke bare en del av diskusjonen om dannelse i utdanning, men en samfunnsdiagnose. I diskursen om dannelse er det bred enighet om at et av UH-institusjonenes viktigste mandat er å danne kritisk reflekterende borgere for å styrke demokratiet. Flere steder i diskursen er det referanser til Habermas teori om herredømmefri dialog. I denne tekstens siste del, diskuteres dette sosiologiske bidraget, sammen med andre utvalgte filosofiske og teoretiske bidrag til hvordan dannelse kan forstås, og hvordan dannelse og kritisk refleksjon kan styrkes gjennom høyere utdanning.

Del 3: Refleksjoner

Det er en kopling mellom den idéhistoriske begrepsavklaringen og den meningen som legges i idealet om dannelse i diskursen. De ulike refleksive dannelsesteoriene er utdypet med Platon, Kant og Skjervheim. Filosofene og tenkningen løftes fram som utgangspunkt for refleksjon om dannelse, eller som tenkning som bidrar til å definere innholdet i dannelsesbegrepet. Alle analyseobjektene trekker fram idealer som i stor grad baserer seg på, refererer til og bygger på klassisk filosofi og sosiologisk teori, uavhengig av hvilken posisjon de har til ex. phil. og om innføringsfaget har livets rett. Alle analyseobjektene trekker fram mangelen på kritisk refleksjon som spesielt relevant for dannelse. I det følgende reflekteres det rundt om det er mulig å ivareta idealene som beskrives i operasjonaliseringen og i diskursen uten ex. phil. Refleksjonskapittelet tar opp tråder fra paideia, Bildung og folkedannelse gjennom å plassere disse inn i Hegels herreknekt-dialektikk. Tenkere som det refereres til i de universitet- og høyskolepolitiske bidragene inkluderes i refleksjonen. Stjernøutvalget viser blant annet til den tyske sosiologen Jürgen Habermas begrep om den herredømmefrie dialog. Habermas er gitt betydelig plass i refleksjonen og plasseres som arven etter Kant og opplysningstenkning. Dannelsesutvalget refererer til mange ulike tenkere som kunne være relevante her, men jeg har valgt å trekke fram Hans Georg Gadamer.

Dannelsesdiskursen, ex. phil. og akademiske idealer om kritikk

I Tora Aaslands innledning til boka «Dannelse, tenkning, modning, refleksjon» advarer Aasland mot å kople dannelse til å ha lest bestemte tekster og dermed gjøre dannelse til et elitefenomen. I neste omgang trekker Aasland fram at en viktig oppgave for høyere utdanning er å gjøre studentene kjent med prinsipper for vitenskapelig tenkning, forskningsetikk og verktøy som kan brukes til å skille sant fra usant (Hagtvet & Ognjenovic, 2011, s. 12-13). I bokens forord nummer to, argumenterer Bernt Hagtvet sammen med medredaktør Ognjenovic for at det er et symptom på forfall at Universitetet i Oslo fjernet Arne Næss bok «En del elementære logiske emner» fra ex. phil.-pensum. Stadig henvises det til demokrati, digital dannelse og kritisk tenkning. Hagtvet trekker fram spørsmålet om *hva* studentene skal lære. Mangsets spørsmålet om *hvordan* diskuteres ikke i like stor grad.

Aasland har blant mange andre advart mot å knytte dannelse til lesing av et bestemt utvalg tekster. Mange advarer mot å si at dannelse skjer når studenten tar ex.phil. Denne posisjonen krever utdyping. Argumentasjonen her er et godt eksempel på en situasjon hvor kritikk og ydmykhet må være til stede samtidig. Vi skal være ydmyke og unngå slutninger hvor vi sier at dannelse er *forbeholdt* dem som har lest et bestemt sett med tekster. En slik posisjon kan innebære at dem som har tatt ex. phil. og ex. fac. på et offentlig universitet eller en offentlig høgskole er dem som eier dannelsesbegrepet. Posisjonen kan knyttes til Straumes beskrivelse av Bildung-idealets fall, og dannelse står i fare for å bli en slik mekanisme som hos den franske sosiologen Pierre Bourdieu knyttes til distinksjonen. På den andre siden bør det åpnes for kritiske innlegg og konkrete forslag uten at man beskyldes for elitisme og kanontenkning. I diskusjoner om hvordan offentlige høgskoler og universiteter *selv* ønsker å ivareta dannelse, bør det være lov å si at man ønsker at studentene leser en bestemt type tekster. Disse kan være Platons og Aristoteles tekster, innføring i opplysningstenkning, Descartes systematiske tvil som metode og kritiske tradisjoner og innføring i etikk uten at man samtidig sier at de som ikke leser dem ikke har de kvalitetene dannelse innebærer, enten det er yrkesutøvere, med eller uten høyere utdanning, eller utdannede med eller uten studiepoeng i ex. phil. Eller for den saks skyld, uten å si at det er utenkelig at bare de som har studiepoeng i ex. phil. fra en offentlig utdanningsinstitusjon kjenner til tenkerne og tekstene. Det trenger ikke bety mer enn at institusjonen velger å ivareta dannelsen på en av mange mulige måter. Her er dannelse diskutert som fenomen i høyere utdanning. Denne teksten tar heller ikke utgangspunkt i at dannelsens idealer er forbeholdt høyere utdanning, verken som ideal eller som refleksivt ideal. Andre institusjoner kan (og bør) selv gjøre rede for hvordan de ønsker å ivareta idealet om dannelse, hvis de i det hele tatt ønsker det, og her er institusjoner forstått i bred sosiologisk forstand. Institusjoner kan være arbeid, annen utdanning enn den som er beskrevet her eller familien. Når vi setter Platon på pensum er det ikke slik at vi frarøver andre muligheten for et refleksivt ideal. Høyere utdanning velger denne veien til målet. Andre kan velge den samme veien, eller andre veier. Det kan faktisk snus på hodet og vi kunne si at det er elitistisk å si at det vil virke så fjernt og utilgjengelig for andre at vi leser disse tekstene og vi må skåne dem for belastningen slik at de ikke føler seg underlegne.

Jeg er av de studentene som «ser nytteverdien av ex. phil.». Jeg opplevde ex. phil. ikke bare som relevant og grunnleggende for å forstå andre fag, jeg hadde også stor personlig glede av pensum, seminarer og forelesninger. Slik jeg opplevde det på Høgskolen i Vestfold, ble alle de elementene som trekkes fram som viktige for dannelsen tematisert i ex. phil. Pensum, forelesninger og seminarer om antikkens idealer, Davis Humes tenkning om årsak virkning, Kants opplysningstanker og de moderne eksistensialistene er koplet tett opp til problemer vi møter på i sosiologi og samfunnsvitenskap og samfunnsvitenskapelig metode, som for eksempel spørsmål om objektiv viten, produksjon av kunnskap, erkjennelsens begrensninger og etikk i vitenskap og temaene kan knyttes direkte til pensum og innhold i samfunnsvitenskapelig metode og analyse. Derfor har jeg reagert med overraskelse over både over påstanden om at studentene ikke ser nytteverdien av ex. phil. og konklusjonen som i noen tilfeller trekkes, at ex. phil. er overflødig og kan ivaretas «på langs» i utdanningen. Dette kan problematiseres som forskerens nærhet til feltet. Men fordommen går hånd i hånd med interessen. Kunsten er å etterstrebe åpenhet til teksten og dens mening. Det kan tenkes at min erfaring og vurdering skiller seg fra andre studenters erfaringer og meninger, men hva vet vi egentlig om hva studentene mener? Hvis man mener at dette skal ha noe å si må man i det minste gå systematisk og vitenskapelig til verks for å si noe om hvordan studentene opplever ex. phil. I denne sammenhengen er det mange spørsmål som melder seg. Når skal studenten ha forstått verdien av emnet? Modning og refleksjon trekkes ofte fram som elementer i dannelsen. En kan riktignok spørre seg hva modning og refleksjon skal innebære, men et åpenbart poeng er at modning og refleksjon tar tid. Er det uansett egentlig studentene som skal bestemme hva slags undervisningsopplegg universiteter og høgskoler skal ha? Hvis studentene fra første stund skal kunne bestemme selv hva som er nyttig og ikke kan vi havne i en situasjon hvor studiene bidrar til å bekrefte de holdninger og posisjoner studenten måtte ha med seg inn i studietiden. Et sentralt poenget med dannelsen er å åpne for nye perspektiver.

Som nevnt innledningsvis, presenterte jeg Straumes idéhistoriske fremstilling av dannelsen, ikke bare for å introdusere begrepet, men også med en ambisjon om at noe verdifullt ved paideia, Bildung og folkedannelsen skulle tre frem. I analysen har vi funnet at kritisk tenkning er et sentralt nodalpunkt i diskursen og at det finnes bekymring i høyere utdanning om mangelen på

kritikk, både på høgskolene og universitetene, men også i samfunnet for øvrig. Definisjonen av dannelse i de ulike dokumentene er ikke langt fra den definisjonen som er gitt over, i operasjonaliseringen i den idéhistoriske fremstillingen av begrepet over. Hvis dannelsesbegrepet skal ha livets rett må det være noe mer enn eksisterende og godt etablerte prinsipper for etikk, objektivitet og kildekritikk i forskning og utdanning. Jeg slutter meg til blant annet Lindseths holdning om at dannelse bør koples til dialog og arven etter Skjervheim, også i samfunnsforskningen. Det er også en parallell mellom denne teksten og Lars Løvliens bidrag i «Kunnskap og dannelse». Andre innlegg som ivaretar liknende perspektiver er de andre delene av Dannelsesutvalgets innstilling, Vetlesens og Fugellis innlegg på «Dannelse i praksis». Mange nevner Platon, Kant, Gadamer og Skjervheim som gode utgangspunkt for refleksjon om dannelse. Slagstads formulerer det slik:

«Det viktige ved vitenskapen er ikke det ene objektivt sanne standpunkt, men den systematiske tvil, det midlertidige ved enhver kunnskap og dens korrigbarhet gjennom åpen debatt» (Slagstad, 2013).

Under følger en utdyping av hva dette kan innebære.

Dannelse og makt

Diskursanalyse som tilnærming innebærer å si at makt er relevant for det som analyseres. Institusjonene forsvare sin posisjon i samfunnet og det er bestemte idealer som forsvares. Gjennom språk og retorikk konstitueres inn- og utgrupper. Sosiologen og filosofen Theodor Adorno beskriver halvdanning, som er i motsetning til danning, som tap av kritisk bevissthet og dermed evnen til å gjøre motstand mot makt (Jepsen, 2013). Idealet om dannelse er uløselig knyttet til evnen til å bryte med makt. Men valget om å utsette begrepet for diskursteoretisk analyse er også å si at *diskusjonen* om dannelse er preget av maktbruk. Jeg skal her se nærmere på Hegels maktbegrep. I sosiologien tolkes det ofte marxistisk på den måten at knektbevisstheten knyttes til en sosial gruppe i samfunnet og tilsvarende knyttes herren til en gruppe i motsetning til den første. Det svake subjektet kan knyttes til kvinnen, arbeiderklassen eller slaven. Herren eller det sterke subjektet knyttes til mannen, de herskende klasser eller herren som

eier slaven. En annen mulig fortolkning er at både herren og knekten er indre bevissthetsforhold hos individet.

Hegel

I den sosiologiske forståelsen av Hegel vil det i alle relasjoner utkrystallisere seg et herre-knekt-forhold. Det ene ytterpunktet i relasjonen er anerkjennende og den andre anerkjent. Altså er herren avhengig av at knekten innfinder seg og anerkjenner herrestatusen. Dette er herren smertelig klar over. "For-holdet mellom de to selvbevisstheter er altså bestemt på en slik måte at de bekrefter seg selv, og hverandre gjennom kampen om på liv og død" (Hegel & Elster, 1994, s. 148). Herren er herre gjennom sin egen og den andres bevissthet. Han er avhengig av trelen og av trellens anerkjennelse av begge. Herren forholder seg direkte til herre og trell og forholder seg indirekte til begge gjennom den andre. Avhengigheten er altså gjensidig, både herren og knekten er avhengige av den andre for å eksistere (Hegel & Elster, 1994, s. 152). Det er herren som har makten i herre-knekt-forholdet. Trellens handlinger blir dermed herrens handlinger. I forhold som er preget av herre-trell mekanismer vil det trelen gjør, på mange måter være herrens verk og til herrens glede. Det som for herren er uvesentlig, trelen, er samtidig det som bekrefter herren (Hegel & Elster, 1994, s. 153). For trelen kommer herren først. Slik jeg forstår Hegel her vil både herre og trell forså herren som subjekt og trelen som objekt.

Frykten for herren er begynnelsen på visdom sier Hegel. Men frykten er ikke nok. Gjennom arbeid, eller bearbeiding av ting, kan trelen oppleve en mening. Å skape noe kan skape et brudd i trellens forståelse av seg. Og herrens status som herre er avhengig av trellens selvforståelse som trell. Men trelen kan også hvile i den umyndige tilstanden og frykten for herren kan erstattes av frykten for å være herreløs (Hegel & Elster, 1994, s. 159). Den som har definisjonsmakten er herren og den som underkaster seg får knektrollen. Dette finner vi igjen i mange viktige moderne verker. Vi finner det i Marx teori om arbeider-proletar, i Beauvoirs analyse av forholdet mellom Mann og Kvinne og Foucaults galskapens historie.

Det er den danske filosofen Justus Hartnack som foreslår at Hegels herre-knekt er et indre bevissthetsforhold. Dette er en kritikk til den marxistiske forståelsen av Hegel. Hartnack argumenterer for at tolkningen innebærer at Hegel går over til å være sosiolog i den passasjen

som dreier seg om herre-knekt forholdet i verket «Åndens fenomenologi». Hvorfor skulle Hegel, som skriver om hva det vil si å være menneske, i en liten passasje, gå over til å skrive om grupper i samfunnet, spør Hartnack. En mulig tolkning er altså at herren og knekten er to aspekter ved menneskets bevissthet (Hartnack, 1979, s. 143-162). I denne forståelsen vil mennesket, og her: akademikeren, som etterstreber dannelsens ideal, erkjenne begge disse sidene av seg selv og deres verdi. Her i denne teksten koples herrebevisstheten til Bildungsidealer og Kants autonome subjekt, mens knektbevisstheten koples til paideia og Platons dialogtenkning. I det følgende skal knektbevisstheten utdypes med Gadammers hermeneutikk og Herrebevisstheten utdypes med Habermas teori om den herredømmefrie dialog.

Den tause dannelsen

Som nevnt innledningsvis frister det å spørre om dannelsen står sterkest der den er taus. På «Dannelse i praksis» nevnte Lars Gule taus dannelse og Torbjørn Røe Isaksen hadde taus kunnskap og taus dannelse som tema for sitt innlegg, og fremhevet det krysspreset man settes i når man utsettes for filosofens stadige spørsmålstilling og samtidig skal beholde en kritisk autonomi. Røe Isaksen spør hvorfor ikke han kan tilberede et måltid etter en oppskrift like godt som en kokk kan tilberede et måltid. Kokkens erfaring og kunnskap er et uttrykk for den tause kunnskapen som ikke kan nedfelles i en oppskrift (Røe Isaksen, 2014). Dette kan kanskje knyttes til det greske begrepet *fronesis*. *Fronesis* kan beskrives som «God dømmekraft, som er sentral for en slik grad av perfektjon (...) betyr at man kan bedømme tingene og det andre sier om tingene, med det godes perspektiv og god smak. Å bli god og vis (...)» (Straume, 2013b) Dette kan vi også knytte til at dannelse praktiseres, uten å uttales, i undervisning og valg av pensum i høyere utdanning.

En annen måte å diskutere dannelse som taus, er å forstå knektbevisstheten som taus. Å være taus innebærer å være åpen og lyttende uten å utøve kritikk. Taushet blir å etterstrebe fordomsfrihet, eller sagt på en annen måte: Knekten er uttrykk for vilje til fordomsfrihet. Når subjektet overgir seg til knektbevisstheten forutsettes den andres fullkommenhet. Dette kan beskrives som subjektets objekt-rolle og innebærer å gå i møte, eller dialog med den andre og la den andre overbevise seg. Men knektbevisstheten alene kan bli selvutslettende. I samspill med herrebevisstheten kan den nærme seg dannelsens ideal. Herrebevisstheten er et uttrykk for det

autonome domsubjektet slik Kant beskriver. Dette er delen av bevisstheten som har autoritet og begrepsfester verden. Som vi husker fra beskrivelsen over, i den filosofiske utdypingen av Bildung, gir opplysning en fornemmelse av å være uinnskrenket herre over verden. Her tegnes det opp et skille mellom de to forholdene. Vi skal imidlertid være forsiktige med å stilisere epokene. Opplysningstid overlapper med den epoken som i kunsthistorien heter renessanse. Renaissance betyr gjenfødelse og refererer til den greske antikke. Begge epokene og begge de filosofiske tilnærmingene kan koples til *docta ignorantia*. For Sokrates dreier det seg om å åpne seg for erkjennelsen om at jeg ikke vet (knektbevissthet). I opplysningstiden på den andre siden er *docta ignorantia* erkjennelsen (og fortvilelsen) som uttrykkes av Goethes romanfigur Faust. «Jeg (...) vet bare dette, at intet kan vites» (Goethe, 2009, s. 45). Epokene er uløselig knyttet sammen, men det finnes også skiller. I det følgende utdypes *paideia* og Platon med Gadammers hermeneutikk og Bildung og Kants kritikk med Jürgen Habermas teori om borgerlig offentlighet. Tenkningen i arven etter Platon sees som uttrykk for knektbevissthet og tilsvarende kan tenkningen i arven etter opplysning sees som uttrykk for herrebevissthet.

Arven etter Platon: Gadamer

I den offentlige utredningen «NOU 2000:14 Frihet med ansvar» defineres målet med dannelsen i utdanning slik: «Målet er å utdanne selvstendig tenkende mennesker som er i stand til å tilegne seg ny kunnskap og fordomsfritt møte nye forhold og forestillinger» (Mjøs, 2000, s. 17). Et mål med dannelsen må altså være etterstrebbelsen etter det fordomsfrie. I Gadammers hermeneutikk (og knektbevissthet) etterstrebtes den fordomsfrie holdningen.

Hermeneutikk handler om fortolkning. Når vi utsier en tanke fortolkes den fra den indre tanken til det ytre språklige. Systematisert fortolkningslære oppstår først i forbindelse med bibeltolkning i det 2. århundre i Alexandria. Det var viktig å vise at Bibelen ikke måtte tolkes bokstavelig, men at den har flere lag av mening. Hellig tekster virker i noen tilfeller usedelige og løsningen ble å fortolke dem som moralsk høyverdig. Hermeneutikk oppsto i reformasjonen. Hermeneutikken var en reaksjon på at katolikkene, slik protestantene forsto dem, sidestilte fortolkning med hellig tekst. Matthias Flacius Illyricus gav ut verket “Clavis scripturae sacrae” i 1567. Verket gir et sett regler for tolkning av hellig tekst. Hos Illyricus er hermeneutikk en metode for fortolkning. Denne typen hermeneutikk, som består av regler og metoder kan kalles regelhermeneutikk. Den

skiller seg fra den hermeneutikken som er læren om fortolkning (Krogh, Theil, Iversen, Reinton, & Egeland, 2003, s. 214-223).

Det var Friedrich Ast som i 1808 introduserte begrepet om den hermeneutiske sirkel, selv om prinsippet går igjen hos hermeneutikere siden Illyricus. Den hermeneutiske sirkel viser at forståelse av helhet skjer gjennom forståelse av deler av helheten og at delene forstås som deler av helhet. Dette blir tydelig i bibeltolkning der et vers forstås som en del av et kapittel og kapittelet som del av bibelteksten i sin helhet. I følge Friedrich Schleiermacher når leseren full forståelse av tekst når forfatterens tankeoperasjoner da teksten bel skrevet gjentas. Dette kaller Schleiermacher å rekonstruere teksten og det er en uendelig og umulig oppgave. Full forståelse kan vi bare nærme oss. Forståelse krever kontinuerlig fortolkning for å unngå misforståelser (Krogh et al., 2003, s. 223-230). Krogh peker på hvordan man i historismen tenker seg at det mennesker gjør er preget av samtiden. Vi kan ikke forstå fortida med nåtidas briller. Det kan tenkes at det også gjelder vitenskapen. At forståelse i tillegg handler om å tolke den andres utsagn, ikke nødvendigvis bli eller være enig i utsagnet, gjør fortolkning ingen enda vanskeligere. Fortolkeren må unngå å bli trollbundet av sin egen forståelse og mening. “Det eneste som kreves er at vi er åpne for den andres eller tekstens oppfatninger. Denne åpenheten forutsetter imidlertid at vi relaterer til den andres oppfatning til helheten av våre egne oppfatninger, eller relaterer oss til selv til den andres oppfatning” (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 305).

I opplysningstiden begynte ordet fordom å bety at konklusjonen er trukket uten at nødvendig undersøkelse er gjennomført. For Gadamer er det ulike typer fordommer: feilslutninger og gyldige fordommer. De gyldige fordommene er paradigmet vi tilhører. Vi hadde ikke hatt den forståelsen vi har uten å ha fått den fra fortiden og for å forstå fortiden eller noe som helst annet må vi ha et utgangspunkt. I tillegg til at fordommen er umulig å komme unna skal vi også anerkjenne autoriteten. Men hva er grunnlaget for å legitimere fordommer? Forhastelse er en feilkilde. Autoriteten kan skyldes at man ikke bruker sin fornuft. Gadamer stiller spørsmålsteget ved opplysningens avvisning av autoriteten. Opplysningstanken innebærer å utsette alt for fornuftens dom. “Opplysning har også en fordom som bærer og bestemmer dens vesen, nemlig fordommen mot alle fordommer. Denne fordommen fører til at overleveringen blir maktesløs” (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 307). Når vi avviser autoriteten kan vi like gjerne avvise fornuften. Autoritetens kilde kan like gjerne være fornuft som overlevningen. Autoriteten er

basert på fornuft. Det er derfor en selvmotsigelse å avvise autoriteten. Gadamer mener ikke at vi skal akseptere autoriteten ukritisk. Vi skal lytte til autoriteten og forsøke å forstå hans tolkning og annethet også. Som i all annen forståelse trenger man ikke være enig men ved å forutsette autoritetens fullkommenhet kan vi nærme oss sannheten. Gadamer argumenterer for at opplysningens logos egentlig ikke skiller seg så dramatisk fra romantikkens mythos (fritenkning). Fornuften alene som noe som er forut for alt er også fundert i mystikk. Fornuften er basert i noe. Alle subjekter er situert i tid og vi har det felles at vi er oppdratt i samme forståelseshorisont. Det er denne som er forutsetning for å kunne fortolke en overlevning.

Vi har en tradisjon, en forståelse som er et produkt av fortida, men samtidig har vi en avstand til fortida. Fortidas deler må forstås med fortidas helhet. Som nevnt er hermeneutikk en veksling mellom å forstå helhet, del, og igjen helhet. En del eller tekst fra antikken må forstås i sammenheng med antikken som helhet og vil forme den helhetlige forståelsen av epoken. Men den forståelsestradisjonen vi er plassert inn i er koplet med fortida fordi den er arvet. Gadamer kritiserer den tidlige hermeneutikkens idé om å forstå tekstens forfatter bedre enn han forsto seg selv. I følge Gadamer er sann hermeneutisk forståelse å forstå annerledes. Sedvane og tradisjon har en kontinuitet som kopler oss til tiden før. “Det er ikke lenger individualiteten og dens oppfatning som står i sentrum, men den saklige sannheten, og teksten blir dermed ikke forstått som et livsuttrykk, men blir tatt alvorlig i sitt sannhetskrav” (Gadamer & Holm-Hansen, 2012, s. 335).

Det er når vi fortolker vi ser fordommene. Dette likner dette på teoriene i metodebøkene i samfunnsvitenskap om at metode og analyse er noe som skje parallelt og om hverandre. Slik jeg tolker det er samfunnsvitenskapelig metode inspirert av “Sannhet og metode”. Når forskeren henter inn data endres kanskje vurderingen av hva som er det interessante spørsmålet, som en parallell til Gadamers ydmykhet og til horisontsammensmelting. På denne måten utøves metode og analyse samtidig fordi det er en del av det å forstå. Og videre er hermeneutikk (og samfunnsvitenskap) aldri fullendte prosesser som aldri fullt og helt når sannheten men stadig nærmer seg den og belyser en sak med nye horisonter.

Arven etter Kant: Habermas

Den tyske sosiologen Jürgen Habermas er kritisk til Gadammers hermeneutikk. Han kritiserer både Gadammers bruk av forståelse og ideen om at vi kan velge bort fordommer. Hvordan skal vi kunne velge bort fordommer vi ikke vet om? (Krogh et al., 2003, s. 262-272) Her skal vi se nærmere på Habermas kritiske teori. Willigs påstand er at Habermas teori om den herredømmefrie kommunikasjon er et av de mest troverdige forsøkene på å videreføre Kants opplysningsprosjekt. Habermas beholder «opplysningsprosjektets normative grundidé om muligheten for moralske fremskridt, herunder en fri borgerlig offentlighet, hvor de fundamentale muligheds- og adgangsbetingelser for at deltake som frie viljer settes som det høyeste moralske ideal» (Willig, 2013, s. 43) Habermas er kritisk til Gadammers hermeneutikk og til diskursteori, og hans teori kan forstås både som en kritikk til denne tekstens metode og tekstutvalg, og som et bidrag til hva dannelsesidealet kan innebære. I forhold til oppdelingen mellom det sterke og det svake subjekt koples Habermas teori her til Kant og det sterke subjekt og kan reflektere noen av innsiktene i Hegels herrebevissthet.

Habermas prosjekt er å utvikle et fornuftsbegrep som ikke bare dekker det instrumentelle og formålsrasjonelle, men som også dekker moral og solidaritet. Studiet av den *borgerlige offentlighet* ligger til grunn for Habermas teori. Her trekkes det linjer fra den tidlige *liberale kapitalismens* ideal om den opplyste autonome borger som gjennom sin fornuft og dømmekraft bidrar til å danne et offentlig rom for refleksjon og kritikk. Det offentlige blir en kritisk instans som holder øye med staten. Det skjer en overgang til en *regulert kapitalisme* som er preget av at statsbyråkratiet, partier, interesseorganisasjoner og mektige private firmaer styrer det som tidligere var et forum for fri meningsdannelse og refleksjon. Selv om Habermas er kritisk til utviklingen er det ikke et argument for at «alt var bedre før». Den tidlige liberale kapitalismen hadde klare begrensninger ved at for eksempel klasse og kjønn hadde betydning for om man kunne slippe til i den offentlige diskusjon. Begrensningene i for den borgerlige offentlighet har ikke bare røtter i kapitalisme som økonomisk system. Habermas argumenterer for at den positivistiske posisjonen bidrar til begrensningen.

Positivistisk vitenskap har en frigjørende effekt, gjennom at vi kan bruke vitenskap til å avdekke mønstre og basert på mønstre og tendenser kan vi predikere. Dette gir mennesket et (begrenset)

herredømme over naturen og samfunnet. Denne siden av vitenskap forbinder Habermas med begrepet *arbeid*. Arbeid blir en formålsrasjonell praksis som har som mål å bearbeide natur og samfunn til fordel for menneskene. Selv om empirisk-analytisk viten er frigjørende advarer Habermas mot å utelukke andre former for viten. Habermas kritiserte positivistene for å gi vitenskap og teknisk ekspertkunnskap den høyeste autoritet. Posisjonen innebar at den offentlige debatt som forum for kollektiv meningsdannelse ikke får relevans. Vitenskapstroen blir på den måten en ideologi. Menneskelige relasjoner er preget av makt, og er orientert mot og legitimert av normer og moral. Språklig kommunikasjon er det som kan si noe om disse relasjonene. Habermas forstår menneskehetens historie som en dialog, men den er ufullkommen og preget av makt og undertrykking. Men språket gir mulighet for refleksjon og kritikk. De fortolkende vitenskapene skal etterstrebe å avdekke det når ideer og enighet er begrunnet i allmenn interesse og i motsatt fall, når ideer er uttrykk for illegitime maktforhold. Ved hjelp av teorien om den herredømmefrie dialog blir frigjøring en kollektiv frigjøring og selvrefleksjon. Teorien om den herredømmefrie dialog henger sammen med Habermas teori om system og livsverden (Andersen, 2007, s. 367-372)

«Samfunnet og det sociale liv i det hele taget kan sees ut fra to perspektiver, kendetegnet ved hver sit organisationsprinsipp, hver sin rationalitetsform og hver sin handlingsorientering» (Andersen, 2007, s. 373). Systemperspektivet forutsetter at alt reguleres av rasjonell tenkning om nytte- og inntektsmaksimering. Økonomiske og politisk-administrative systemer er preget av makt og penger, og styres av egosentrisk rasjonalitet. Markedsmekanismer sammen med makthierarkiet regulerer aktørene, som kan være forbrukere, banker og andre virksomheter, med et minimum av kommunikasjon. Aktørene er innforstått med systemets normer, hensikter, handlingsmål og personlige motiver og ingen reflekterer videre over kommunikasjonen. Habermas kritiserer dette perspektivet for å forstå all menneskelig og sosial aktivitet som systemer som er underlagt styring. Individet med mening, som solidarisk aktør og med personlig identitet kan ikke eksistere i systemperspektivet. Habermas argumenterer derfor for en teori om språklig kommunikasjon innenfor en livsverden. Denne dekker nettopp individet som meningsbærende subjekt. Livsverden er knyttet til prinsipper for handling,

handlingskoordinering og integrasjon som skiller seg dramatisk for tilsvarende prinsipper i systemperspektivet.

«Livsverden er verden set fra et deltakerperspektiv, og den er strukturert af meningsfulde symboler, der formidles ved sproglig, forståelsesorientert kommunikation. Her bygger handlingskoordination og integration på konsensus der er dannet kommunikativt gjennom anerkendelse af gyldigheten af sproglige udsagn; indholdet kan derfor gøres til genstand for rationel refleksion og kritik i dialog» (Andersen, 2007, s. 374)

Habermas forstår samtalen som en sosial handling. Hvis samtalen skal regnes som rasjonell må det som sies kunne begrunnes med argumenter. Habermas deler inn i tre typer utsagn: *Konstative utsagn* som sier noe om det som er, vi kunne også kalt det en ontologisk setning, *regulative utsagn* som sier noe om hvordan man bør handle, og til slutt *ekspressive utsagn* som sier noe om hva et subjekt opplever. Til hver av typene knytter Habermas gyldighetskrav. Konstative setninger begrunnes rasjonelt med *sannhet*, regulative setninger med (*moralisk*) *riktighet* og ekspressive utsagn med *oppriktighet*. Andersen påpeker at disse tre er direkte referanser til Kants filosof om det sanne, det gode og det skjønne. (Andersen, 2007, s. 373-376) Videre har Habermas utviklet en diskursteori om sannhet og riktighet. Oppriktighet blir ikke inkludert i denne teorien, da subjektets erfaring ikke kan underlegges de samme kravene til rasjonell etterprøvbarehet. Ideer om sannhet og riktighet hører vanligvis til filosofien men for Habermas blir det et sosiologisk prosjekt ved at han forsøker å finne «betingelser for, hvorledes rationel konsensus i en fri dialog kan dannes på grundlag af accept af gyldige argumenter» (Andersen, 2007, s. 376). Habermas diskursteori innebærer å se moral som noe rasjonelt. Begrepet moral viser til rettferdighet. Rettferdighet viser til universelle prinsipper. En slikt universelt prinsipp kan formuleres slik:

- Enhver gyldig norm har den betingelse at alle bivirkninger og følger for en norm må frivillig kunne aksepteres av alle som berøres av normen.

Den er ikke absolutt på den måten at alle involverte på ulike tidspunkt eller sted kan akseptere ulike normers konsekvenser. Spørsmålet blir om aksepten kan begrunnes rasjonelt.

Begrunnelsene må oppfylle kravene for gyldig argumentasjon inkludert gjeldende sosiale

normer. Dette leder videre til Habermas neste universelle prinsipp: Gyldig argumentasjon innebærer følgende:

- Alle aktører som berøres av en diskurs må kunne slutte seg til en norm for at den skal kunne kalles gyldig.

Det finnes også regler for selve kommunikasjonen: Alle må kunne delta i diskusjonen. Alle må kunne presentere enhver påstand, og problematisere enhver påstand. Alle må fritt kunne uttale sine ønsker, behov og sine holdninger. Ingen av disse første tre reglene må begrenses gjennom tvang. Disse reglene er rammene for den herredømmefrie dialog (Andersen, 2007). I følge Habermas beveger samfunnet seg mot å være mer preget av livsverden-perspektivet. Det tradisjonelle samfunnet var mer preget av systemverden-perspektivet. Gjennom at aktører i større grad bruker språket til å beskrive sin situasjon økes muligheten for kritikk og rasjonell refleksjon. Aktørene kritiserer og reflekterer også om livsverdens betingelser. Altså: refleksjon om det frie ord og offentlige debatts betingelser har ført til en gradvis emansipasjon. Frigjøringen er naturligvis begrenset av sosial ulikhet både lokalt og globalt. Men i retrospekt beskriver Habermas en bevegelse mot frigjøring gjennom språk. Ulike forhold, som aktørers svekkede solidaritet, institusjoner som får sin legitimitet svekket, markedsføring, konsum og økonomiske kriser begrenser også utviklingen mot frigjøring. Demokratiet skal ideelt sett baseres på disse prinsippene og så langt det er mulig forholde seg nøytral i forhold til ulike kulturelle oppfatninger om hva det gode liv innebærer. Utformingen av lovene må skje gjennom offentlig debatt og demokratiet må sørge for rammer og prosedyrer som ivaretar prinsipper for herredømmefri dialog i disse debattene. Dette er ikke bare et ideal for et demokrati men en kritikk av forklaringen av demokratiets framvekst basert på systemperspektiv.

Erkjennelsens begrensninger

I diskursen blir ydmykhet koplet til erkjennelsen av eget fags begrensninger. Hvert fag har sine muligheter, og begrensninger. En øvelse som foreslås for gjøre studenten oppmerksom på dette er studier innen andre fagtradisjoner. Dette er gode innspill, men det er viktig å legge til at denne begrensningen allerede ligger hos mennesket. Dette siste filosofiske bidraget kan også plasseres i subjektets herrebevissthet og videre, forstås som en måte å utøve dannelsen på. Friedrich

Nietzsches (1844-1900) filosofiske prosjekt er å overvinne erkjennelsen om at alt er meningsløst og kaotisk. Gjennom en nødvendig kjærlighet til egen skjebne, et evig ja til alt, kan nihilismen overvinnnes. Nietzsches bidrag kan også forstås som den subjektsterke delen av menneskets tvetydige bevissthet. Nietzsches verdenssyn gjenspeiles i hans forståelse av språket. Han forstår ordene som troper. Det finnes tilfeldige konsensususer om hva ordet står for men ordet er ikke grunnleggende sett koplet til tingen. I denne forståelsen av språk, hvor ordene stadig er i endring, kan det dypeste bli grunt og det grunneste dypt. Leseren må lete etter tekstens skjulte mening og ser bort fra overflatemeningen (Lægneid & Skorgen, 2006). I teksten “Om sannhet og løgn i en utenommoralsk forstand” viser Nietzsche at et subjekt som tror at det har forstått utfører et overgrep mot tingen.

“Vi mener å vite noe om tingene selv når vi snakker om trær, farger, snø og blomster, enda vi ikke besitter annet enn metaforer for tingene, metaforer som overhodet ikke svarer til tingenes vesen” (Nietzsche, 2001, s. 334).

Det er ikke bare gjenstandene for begrep eller overgrep som lider under definisjonen. Den som begrepsfester, altså det lesende, talende eller skrivende subjektet, som tror det har forstått lider også under begrepsfestingen fordi det bedrar seg selv. Å tro på sin egen forståelse er å skape et skille mellom subjektet og objektet, mellom deg og meg. Dette er den usunne viljen til makt. Den andre måten å forstå språket på er å slippe troen på sin egen forståelse og dermed slippe seg selv. Når subjektet slutter å søke mening gjenvinner det mening. Dette er en parallell til Gadamer men også et skille. Begge mener at subjektet må tørre å miste seg selv, men for Nietzsche er det mistanken som ligger under. Hos Gadamer er det ydmykheten. Som Lægneid skriver i innledningen til “Hermeneutikk en innføring” kan språk virke både opplysende og tildekkende (Lægneid & Skorgen, 2006).

Til sammen kan disse filosofiske bidragene til knektbevissthet og herrebevissthet utgjøre et dannelsesideal jeg mener er fruktbart. De er, som vi husker, i et gjensidig avhengighetsforhold. Herren uten knekten er et uttrykk for makt og et absolutt doms-subjekt, og kan knyttes til for eksempel Skjervheims begrep sosiologisme og psykologisme. Knekten uten herren er selvutslettende. Alene blir knekten til den absolutte slave og til det Kant beskriver som selvforskyldte umyndighet. Når subjektet forsøker å overgi seg til den tause dannelsen, den

lyttende holdningen, i møtet med tekster og andre subjekter i for eksempel forskning og analyse kan noe verdifullt tre fram. En god innsikt for forskeren eller studenten kan være å ha *begge* disse aspektene med seg. Kanskje er det særlig viktig i vitenskapen som har som mandat å begrepsfeste, fortolke og forstå samfunn?

Avslutning

Del 1 av diskursanalysen trekker fram det greske Paideia, det tyske Bildung og det norske begrepet folkedannelse. Disse henger sammen og har en del fellestrekk. Alle er knyttet til kritisk refleksjon og demokrati. I del 2 av diskursanalysen, som er selve analysen av de universitet- og høgskolepolitiske bidragene om debatten, finner jeg at etisk refleksjon og ydmykhet, kritisk tenkning og kildekritikk er sentrale begreper som skal gi dannelse mening. I del 3 refleksjoner beskriver jeg et indre bevissthetsforhold bestående av trellebevissthet og herrebevissthet. Paideia og folkedanning kan utdypes med diskursens argumenter om etisk refleksjon og ydmykhet og jeg kopler knektbevisstheten til denne tenkningen. Bildung kan utdypes med innspillene i diskursen om kildekritikk og kritikk og herrebevisstheten koples til dette igjen. Del 3, kan forstås som mitt bidrag i diskusjonen om dannelse i høyere utdanning. I spørsmålet om hvilke idealer dannelse består i hersker det stor grad av enighet. Det er når vi kommer til diagnosen, nemlig spørsmålet om dannelse mangler høyere utdanning og når vi kommer til spørsmålet om hvordan idealene skal bli ivaretatt, at uenighetene melder seg.

I dannelsesdiskursen legges ofte premisser og samtidsdiagnoser til grunn for behovet for dannelse. De kan være implisitte og uttalte eller de er eksplisitte. Enkelte av utsagnene er helt ukontroversielle mens andre er mer kompliserte. Å beskrive og begrepsfeste verden kan også være et uttrykk for makt særlig når etablerte sannheter aksepteres som premisser for diskursen. Begrunnelsene handler ofte om flerkultur og globalisering. Globalisering settes i sammenheng med demokrati og vitenskap. I enkelte tilfeller beskrives et demokrati under press på grunn av migrasjon og økt deltakelse på nett. Det er uenighet om hvorvidt globalisering, forstått som internasjonalisering i høyere utdanning, fører til liberalisering, og videre, om liberalisering har negative konsekvenser for dannelsesidealene i utdanning. Fremveksten av internett og bruken av ytringsfriheten, og nødvendigheten av personvern og kildekritikk brukes hyppig som grunner til

at dannelse på nytt er nødvendig. I mange sammenhenger formuleres det ikke bare grunner til at dannelse er nødvendig men også ønskede konsekvenser av dannelse. For eksempel kan «bærekraftig utvikling» bli presentert som en konsekvens av dannelse. Høgskolen i Nord-Trøndelag beskriver som en del av sitt dannelsesprosjekt at «høgskolen skal fremstå som miljøeffektiv, og skal ta valg som fremmer miljø både i ledelse, drift, forskning og undervisning» (Haanes, 2011, s. 28). Det er lett å stille seg bak ideen om at høyere utdanning skal være miljøvennlige og at høgskoler og universiteter skal forsøke å påvirke studenter, ansatte og samfunnet for øvrig til å bli miljøbevisste borgere. Men det er vanskelig å garantere effekter av dannelse og dette kan ikke være noe annet enn en ønsket konsekvens av målet om at høyere utdanning skal skape kritisk tenkende og etisk bevisste studenter. Er det slik at studenten introduseres for den rette konklusjonen når han eller hun oppfordres til å praktisere dannelsesidealene? Da forutsettes det at man ikke lykkes i å danne gode borgere. Et eksempel kommer frem i et intervju med Gunnar Aakvaag i sosiologistudentene på Blinderns avis Socius, avsluttes intervjuet med “Jeg har nylig etterlyst mindre lydige studenter, og her har dere muligheten” (Arnesen, 2014). Å bli instruert i ulydighet er en selvmotsigelse.

Jeg ønsker også å spørre om dannelsens idealer kan ivaretas når den tematiseres på obligatoriske dags-seminarer i studentens første semestre. Som problematisert over kan institusjonenes egne framstillinger, sendt til og redigert av Haanesutvalget ikke regnes som objektive fortellinger. Institusjonene har blitt bedt av en autoritet om å beskrive seg selv og beskrivelsen skulle kunne leses av andre. Rapporten oppfordrer institusjonene til å la seg inspirere av hverandre. Når vi skal vurdere dannelsens tilstand i høyere utdanning tror jeg det er mer hensiktsmessig å se til studier som dem Marte Mangset har gjort, i det minste som et supplement til UH-institusjonenes egne beskrivelser. Haanesutvalget presiserer både at deres framgang og fremstilling ikke er vitenskapelig og at prosessene er i startfasen og er vanskelige å evaluere. Haanesutvalget skal ikke bebreides for at rapporten ikke er vitenskapelig. Men systematisk, kritisk og, i den grad det er mulig, objektiv undersøkelse og oppfølging av fenomenet er nødvendig.

Et annet spørsmål det frister å stille er om digital dannelse og profesjonsdannelse er overflødige begreper? Når dannelse utøves på nett eller i en profesjon blir det ikke til en egen type dannelse. Profesjonsdannelse ser også ut til å brukes om den samme dannelsen som beskrives i andre

sammenhenger. Kritikken som rettes mot Dannelsesutvalget om at de naturvitenskapelige miljøene og deres tolkning av begrepet utelates er uklar. Det er to forhold som må trekkes inn. Det første er at miljøet ikke har blitt inkludert i arbeidet med å reflektere om dannelse. Denne kritikken er forståelig og muligens legitim. Det andre forholdet er hvordan disse miljøene eventuelt ville bidratt annerledes enn det som allerede er sagt. I artikkelen som er tatt fram som eksempel beskrives det samme dannelsesidealet som Dannelsesutvalget beskriver, men det fremstilles som «i motsetning til» og «slik de naturvitenskapelige miljøene praktiserer det». En påstand er at Dannelsesutvalgets begrep har begrenset seg til en filosofisk forståelse. Den kritikken kan jeg forstå hvis vi trekker inn Mangsets kritikk om hvordan professorene mener at de oppnår dannelse, men når dannelsesidealet skal fylles med mening, må dette nødvendigvis være av filosofisk karakter.

Dessuten er det mange interessante aspekter ved diskursen jeg gjerne skulle tematisert og diskutert. For eksempel eurosentrisme som også Kjeldstadli berører i «Akademisk kapitalisme». Dette ser jeg som et viktig innspill og jeg skulle gjerne fått bedre innsikt i filosofi og forskning fra Sør i løpet av min utdanning. Et annet eksempel er den akademiske tradisjonen det er å velge rektor. Kjeldstadli går inn for en løsning der ledere også velges i flere deler av organisasjonen. Stjernøutvalget argumenterer for ordningen med ansatt rektor. Ordningen hvor leder ansettes er gitt navnet *enhetlig ledelse*. Det gir assosiasjoner til Willigs kritikk av begrepsbruken om arbeid. Arbeid *gis*, av arbeidsgiver og *mottas* som en gave til arbeidstaker. Medarbeideren arbeider *med*, ikke *mot*. Hvordan skal vi forstå *enhetlig ledelse* som begrep? I diskusjonen om valgt eller tilsatt rektor ser det ut til å være noen veldig interessante diskursive elementer. Av hensyn til både denne tekstens omfang og struktur er det dessverre ikke gitt plass til eurosentrisme og akademisk demokrati.

Sosiologene Willig og Habermas ulike samfunnsdiagnoser her det felles at de etterlyser kritikk. Willig beskriver at mens verden står overfor kriser: ungdomsarbeidsløshet i Europa, krig og konflikter som fører til humanitære kriser, ebola-virus og klimakrisen, går vi på treningssenter. Willigs samtidsdiagnose er en oppfordring til kritisk tenkning. Habermas peker på viktigheten av herredømmefri dialog i den offentlige debatt og at denne skal være basert på rasjonelle regler for diskusjon. Nevnte filosofer og teoretikers bidrag kan med fordel stå på pensum for å ivareta

dannelse. Sagt på en annen måte: hvordan skal studentene få innsikt i kritisk refleksjon, herredømmefri dialog, docta ignorantia eller fordomsfrihet i forskning uten å lese om det? Kanskje man også kan gå UH-institusjonene etter i sømmene for, i første omgang, å undersøke hvordan for eksempel de sosiologiske teoriene og metodene koples til pensum i ex. phil. I den grad det skal være et liknende innføringsfag for alle utdanninger, for eksempel de teknisk-vitenskapelige, bør det være gode koplinger mellom innholdet i et vitenskapsteoretisk innføringsfag og det som skjer i resten av utdanningsløpet. Denne oppgavens avslutning er et forsøk på å si noe om hvordan kritisk tenkning tematiseres og praktiseres i høyere utdanning og avslutningsvis hva det kan innebære. I et av bidragene i diskursen pekes det på at dannelse skal gjøre at studenten opplever et eksistensielt alvor. Hanna Arent beskriver opplysning som en tid preget like mye av verdenstap som verdenserobring. Slik kan kanskje også den ideelle dannelsesprosessen studentene går igjennom beskrives.

Litteraturliste

- Alnæs, K. (2011). Det myndige, selvstendige mennesket som historieformidler, journalist og bibliotekar. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 84-104). Oslo: Dreyers forl.
- Andersen, H. (2007). Jürgen Habermas. I H. Andersen & L. B. Kaspersen (Red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (s. 367-389). København: Hans Reitzel.
- Ariansen, P. (2011). Hva er dannelse? I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 39-55). Oslo: Dreyers forlag.
- Arnesen, D. (2014). *Intervju med Gunnar C. Aakvaag: Å våge det første steget*. Hentet 6. januar 2014 at 12:31 2014
- Aune Wettland, T. (2014). *Tuva Aune Wettlands innlegg fra konferansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>
- Bostad, I., & Ottersen, O. P. (2011). Dannelse i kryssild. I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 56-68). Oslo: Dreyers forlag.
- Dannelsesutvalget. (2009 a). Bologna-prosessen og dannelsesbegrepet. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 45-48). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Dannelsesutvalget. (2009 b). Examen philosophicum. Dannelsesutvalgets innledning til Gunnar Skirbekks artikkel. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. s. 13). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Dannelsesutvalget. (2009 c). Innledning til Dannelsesutvalgets sluttdokument: Dannelsesperspektiver i høyere utdanning. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. s. 3). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Eriksen, T. B., & Tranøy, K. E. (1991). *Filosofi og vitenskap: fra antikken til høymiddelalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Firing Lunde, A. (2013, 27.09.2013). Radikalt vakuum, *Morgenbladet*, s. 3.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Frølund Thomsen, J. P. (2013). Diskursanalyse. I H. Andersen & L. B. Kaspersen (Red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (s. 178-194). København: Hans Reitzel.
- Fugelli, P. (2014). *Per Fugellis innlegg fra konferansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>
- Gadamer, H.-G., & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Goethe, J. W. v. (2009). *Faust: en tragedie* (A. Bjerke, Overs.). Oslo: Aschehoug.
- Gule, L. (2014). *Lars Gules innlegg fra konferansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>
- Haanes, V. L. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. Oslo: UHR.

- Hagtvet, B. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 4-12). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Hagtvet, B., & Ognjenovic, G. (2011). *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forl.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: SAGE in association with The Open University.
- Hartnack, J. (1979). *Fra Kant til Hegel: en nytolkning*. København: Berlingske.
- Hegel, G. W. F., & Elster, J. (1994). *Åndens fenomenologi: (i utvalg)*. Oslo: Pax.
- Jepsen, P. (2013). Theodor W. Adorno. Dannelse i den barbariske kultur. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 277-286). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Josefson, I. (2014). *Ingela Josefsons innlegg fra konferansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>
- Kant, I. (2003). Besvarelse av spørsmålet: Hva er opplysning? I J. G. Hamann & Ø. Skar (Red.), *Opplysning og kors* (s. 211-218). Oslo: Aschehoug i samarbeid med Fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for sprog og litteratur.
- Kjeldstadli, K. (2010 a, 18.10.2010). Akademisk kapitalisme, *Dagbladet*, s. 2.
- Kjeldstadli, K. (2010 b). *Akademisk kapitalisme*. Siggerud: Res Publica.
- Krogh, T., Theil, R., Iversen, I., Reinton, R. E., & Egeland, T. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 21-27). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Lund, E., Pihl, M., & Sløk, J. (2007). *De europeiske ideers historie*. København: Gyldendal.
- Lægred, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk: en innføring*. Oslo: Spartacus.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 28-38). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Mangset, M. (2003). Dannelse eller ikke dannelse - Er det spørsmålet? *Arr Idéhistorisk tidsskrift*(Nr 2 *Universitetet*), 11.
- Mangset, M. (2010). Blir studentene bedre mennesker i utlandet? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 27(01-02).
- Meyer, C. B. (2014, 25.08.). Opprør mot mastodontene, *Kronikk, Dagens næringsliv*, s. 1.
- Mjøs, O. D. (2000). *Frihet med ansvar: om høgre utdanning og forskning i Norge : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 30. april 1998 : avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 8. mai 2000* (B. 2000:14). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Nietzsche, F. (2001). Om sannhet og løgn i en utenom-moralsk forstand. I S. o. S. Lægred, Torgeir (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (B. 5, s. 331-344). Oslo: Spartacus.
- Oltedal, A. (2014). *Paneldebatt fra konferansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>

- Omar, T. (2013). Sociolog: Vi er blevet selvkritiske masochister. *Politiken*. Hentet fra <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2127060/sociolog-vi-er-blevet-selvkritiske-masochister/>
- Ottersen, O. P. (2014). *Ole Petter Ottersens innlegg fra konfereansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>
- Platon. (2008). Menon. I A. Pedersen (Red.), *Exphil I: filosofi- og vitenskapshistorie* (s. 21-52). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rokne, B., & Bostad, I. (2009). Ett skritt i retning allmendannelse. Forslag om semesteremne i bachelorgraden. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 19-20). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Røe Isaksen, T. (2014). *Kunnskapsministerens innlegg fra konfereansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>
- Rørvik, T. I. (1999). *Historien om examen philosophicum 1675-1983* (B. 1/1999). Oslo: Universitetet i Oslo, Forum for universitetshistorie.
- Skirbekk, G. (2009). Ex. phil. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 14-18). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Slagstad, R. (2013, 24.09). Et forsvar for fagligheten, *Klassekampen*, s. 2.
- Stjernø, S. (2008). *Sett under ett: ny struktur i høyere utdanning : utredning fra et offentlig utvalg oppnevnt av regjeringen 24. mai 2006 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 22. januar 2008* (B. NOU 2008:3). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Strand, R. (2009). Doktorer for sin tid? Om dannelsesperspektiver i norsk forskerutdanning. I I. Bostad (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 39-44). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Straume, I. (2013a). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Straume, I. (2013b). Platon og Aristoteles om dannelse. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 380 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sæther, O. (2014). *Oddrun Sæthers innlegg fra konfereansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>
- Toverud Jensen, K. (2014). *Rektor Kari Toverud Jensen ved HiOA ønsker velkommen fra konfereansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>
- Trondal, J., Stensaker, B., Gornitzka, Å., & Maassen, P. (2001). *Internasjonalisering av høyere utdanning: trender og utfordringer* (B. nr 28/2001). Oslo: NIFU.
- Vetlesen, A. J. (2014). *Arne Johan Vetlesens innlegg fra konfereansen "Dannelse i praksis – utdanning for morgendagens arbeidsliv"*. Hentet 01.04. 2014, fra <http://www.hioa.no/HiOA-direkte/Dannelse-i-praksis>
- Willig, R. (2013). *Kritikkens U-vending: en diagnose af forvandlingen fra samfundskritik til selvkritik*. København: Hans Reitzels Forlag.