

Program for halvdagsseminar i Studiekomiteen 29.01.09.

- 11.30. - ca 12.15. **Møte i studiekomiteen**
- 12.15. **Felles lunch**
- 12.45. **Seminar om allmenndannelsens plass i utdanningene ved UIO**
- 1. Innledning ved Inga Bostad:**
 "Resultater fra Dannelsesutvalget – bakgrunn og forslag til tiltak".
- 2. Innlegg ved Bernt Hagtvvet:**
 "Hva bør studentene lære i det 21. århundre? – refleksjoner om kunnskap og dannelse".
- 3. Diskusjon**
- 13.45. **Kaffepause**
- 14.00. **4. Innlegg fra tre fakulteter.**
 - Hvilke problemstillinger rundt allmenndannelse er fakultetene opptatt av?
 - Hvordan er allmenndannelsen ivaretatt ved UIO i dag?
 - Bør noe endres ved UIO for enda bedre å ivareta allmenndannelsen?
- 14.15. - ca 15.30. **5. Diskusjon**

Aktuelle bakgrunnsdokumenter:

- Kronikk i Aftenposten ca 26.01.09. av Hagtvvet og Bostad
- Delrapport fra Dannelsesutvalget: "Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre" av Bernt Hagtvvet
- Delrapport fra Dannelsesutvalget: "Doktorer for sin tid"
- Delrapport fra Dannelsesutvalget: " Ex.Phil" av Gunnar Skirbekk
- Rapport fra Harvard University om "general education" i lavere grads utdanning
http://www.fas.harvard.edu/~secfas/General_Education_Final_Report.pdf

KUNNSKAP OG DANNEELSE FORAN ET NYTT ÅRHUNDRE

Høyere utdanning og forskning i Norge møter den globaliserte verden

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

Fra Yale University Report on Yale College Education, 2003

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

1. Riss av den internasjonale pedagogiske bakgrunnen.

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

Denne intense pedagogiske utredningsvirksomhet i USA har stor overføringsverdi for høyere utdanning og forskning i Norge. Ord som går igjen i de amerikanske grunnlagsdokumenter er "general education", "core curricula" og "liberal arts". På norsk vil vi bruke ord som dannelse, allmenndannelse og/eller allmennfag ("studium generale"). Disse begrepene gir imidlertid ikke den samme assosiasjonsdybde og de samme historiske referanser som det amerikanske begrepet "liberal arts". Derfor vil vi bruke de amerikanske og norske termene om hverandre i denne innledende bolken.

Siden Harvard ble etablert i 1636, Yale i 1701, har liberal arts-colleget hvor studentene i fire år har bodd på en campus gjerne et stykke vekk fra storbyens larm og fristelser, vært et særegent amerikansk bidrag til høyere utdanning. Med god grunn, og på tross av den klare historiske inspirasjon fra Oxford og Cambridge, er institusjonen blitt kalt "utpreget amerikansk"¹. De senere år er det gått en bred debatt om denne institusjonens fremtid². Liberal arts-colleget er blitt anklaget for å være offer for et moralsk sammenbrudd, å bli for yrkespreget, for å ha glemt de store spørsmål om "hva vi er og hva vi bør være"³, ja selve formålet for høyere studier, å søke "livets mening"⁴. Den kritiske siden i denne debatten kan best oppsummeres i Bill Readings ord: "Historien til liberal arts-utdanningen er at den har mistet sitt organisatoriske sentrum, det vil si, mistet forestillingen om kultur både som opprinnelse og mål for de menneskelige vitenskaper"⁵. I 1987 fyrte Allan Bloom av denne salven: "Det foreligger ingen visjon, heller ikke konkurrerende visjoner, om hva et dannet menneske er"⁶. Parallelt med denne debatten har vi sett en fornyet interesse for arven etter John Dewey og betydningen av liberal arts-dannelse for styrking av det amerikanske sivilsamfunnet og demokratiet i sin alminnelighet⁷.

Å gå detaljert inn på denne interessante debatten vil føre for langt i denne innledende skissen. Men den er åpenbart relevant for Norge. Fristende er det imidlertid å se de toneangivende amerikanske universitetenes intense reformarbeid i det første tiåret av det 21. århundre som et svar på den uro som liberal arts-colleget har møtt.

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

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

I dette innledningskapitlet vil hensikten være å fylle disse begrepene med konkret innhold. Vi vil søke å vise deres relevans for den norske situasjonen, og i lys av disse internasjonale trender meisle ut forslag for en dyptgripende revisjon av struktur og innhold i norske universitetsstudier. I mindre grad vil vi komme med forslag om hvordan en generell liberal

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

² En bred gjennomgang av effektene av liberal-arts-utdanning på den enkeltes modning og kunnskaper finnes i Ernest T. Pascarella et.al., *Liberal Arts Colleges and Liberal Arts Education: New Evidence on Impacts* (ASHE Higher Education Report (San Fransisco: Wiley/Jossey-Bass 05).

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

⁴ Anthony T. Kronman, *Educations's End: Why Our Colleges and Universities Have Given Up on the Meaning of Life* (New Haven & London: Yale University Press, 07). Kronman mener forskningsidealet står i veien for en mer eksistensiell pedagogikk.

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

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

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

arts-omstrukturering av norsk høyere utdanning eventuelt ville se ut, konkret i studiehverdagen, (f.eks. hvordan forholdet mellom konsentrasjon og bredde skal være, hvilke seminarer som skal være obligatoriske på hvilke fakulteter, etc.) Dette får komme på et senere tidspunkt; erfaringene her er rike. Får vi gjennomslag for eksperimenter i liberal arts-retning, vil det kunne legges opp til en særlig norsk vei. Ikke minst vil man kunne åpne for eksperimenter mellom institusjoner så vel som innen for dem.

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

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

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

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

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

La oss først gi et riss av den amerikanske utdanningsdebatten.

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

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

15. mai 2007 VEDTOK FAKULTETSRÅDET ved Harvard å iverksette den mest omfattende revisjon av studieopplegget ved Harvard College på mer enn 30 år. Denne nye planen erstatter Harvard's Core Program som ble innført sent på 1970-tallet. Målet med dette nye opplegget er å lære studentene

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

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

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

** Estetisk og fortolkende forståelse.* Øke studentenes evne til å verdsette kritikken av kunstneriske formuttrykk, utvikle estetisk følsomhet og fordype fortolkende kompetanse ("visual literacy"). Dette kan skje i ulike media, som film, teater og musikk, i plastiske uttrykk, skriftlig, utøvende eller personlig skapende form, i atelierer, i museer, filmstudio, gjennom møter med individer eller på studiebesøk ute eller hjemme. Prioriteringen av dette punktet tar sitt utgangspunkt i det faktum at menneskene i det moderne samfunn i økende grad influeres, ikke av det skrevne ord, men av bilder, film, images, reklame, "sound bites" og kunstuttrykk. Erfaringer med propaganda i de totalitære diktaturer står alltd som en bakgrunnsvegg.

** Kultur og trosoppfatninger.* Tanken her er å bibringe kunnskaper om og forståelse av kulturtradisjoner og trosoppfatninger i menneskelige samfunn. Dette kan skje ved studium av primærtetekster, rituelle ytringsformer, materielle og immaterielle objekter og ved å trekke forbindelseslinjer fra teoretiske studier til den enkeltes students liv og mulige fremtidige liv.

** Empirisk og matematisk forståelse* med henblikk på å lære studentene de begrepsmessige og teoretiske redskaper som brukes i resonnementer og problemløsninger innen felter som statistikk, sannsynlighetsteori, matematikk, logikk og beslutningsteori. Her er inngående øvelser uomgjengelige, og ikke minst fremstilling av de feiloppfatninger og kortslutninger som ofte gjøres i presentasjonen av empirisk materiale.

** Etske resonnementstyper* med tanke på å øke forståelsen av moralske og politiske trossystemer og oppfatninger, og hvordan best drøfte og avveie krav og vurderinger i møte med moralske stridspunkter. Dette kan f.eks. skje gjennom inngående studium av valgsituasjoner fra fremmede kulturer, gjerne i originalspråk, eller gjennom sosiologiske og antropologiske studer av faktisk etisk atferd og etisk teori.

* *Utforskningen av levende organismer.* Grunndragene ved de biologiske vitenskaper, fakta, hypoteser og begreper. Det legges også vekt på å studere naturvitenskapens framvekst som historisk fenomen og i vitenskapsfilosofisk belysning.

* *Utforskningen av vårt fysiske verdensbilde* for å introdusere nøkkelbegreper, fakta og hypoteser knyttet til forståelsen av det fysiske univers og vår egen verden. Her gjelder det særlig å øve studentene opp i laboratoriearbeid og i grunnelementene i eksperimentell forskning, men også å knytte naturfaglig erkjennelse til videre forståelseshorisonter av filosofisk natur. Og ikke minst se naturvitenskapenes framvekst på historisk bakgrunn. Deres metoder bør alle ha grunnkjennskap til ("scientific literacy").

* *Menneskelige samfunn:* studentene skal sette seg godt inn i et eller flere samfunn utenfor USA, historisk og aktuelt. Her tas det sikte på å trekke forbindelseslinjer på tvers av kulturer og bakover i tid. Og å forbinde materiale studert i ett land med sosiale, kulturelle, økonomiske, juridiske, politiske og lingvistiske forhold slik de kommer en i møte globalt.

* *De Forente Stater og verden.* Analyse av USA i politisk, juridisk, sosialt, kulturelt og/eller økonomisk henseende, enten i form av studier av institusjoner, faktisk praksis eller atferd, historisk eller aktuelt, analytisk eller narrativt. USA skal studeres komparativt, og studentene skal gis redskaper for kritisk å forstå landets kulturelle, historiske og etniske særdrag i en global sammenheng.

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

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

3. Begrunnelser for Harvards revisjon og for "liberal arts" rent allment.

⁹ Derek C. Bok, *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Learn More* (Princeton University Press 06) og ds. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education* (samme forlag 03). Den klassiske analysen av framveksten av amerikanske, britiske og tyske universitetstradisjoner er fremdeles Abraham Flexner, *Universities. American, English, German.* (Oxford U.P. 1930). 1968-utgaven har et forord av mannen som skapte det amerikanske "megaversitet" i California, Clark Kerr. En tidlig forsøk på å utarbeide former for undervisning i allmennfag ved britiske universiteter er Michael Yudkin (red.), *General Education. A Symposium on the Teaching of Non-Specialists.* (Med et opplysende forord av Isaiah Berlin), (Harmondsworth, Penguin, 1969). Ikke bare av historisk interesse men interessant for allmenne problemstillinger i Ottosen-komiteens kjølvann, er Trygve Bull et.al. *Universitetets rolle. Forholdet mellom de akademiske institusjoner og arbeids- og næringslivet.* (Oslo: Universitetsforlaget 1969).

¹⁰ Pressemelding, vedtak og "explanatory note", Harvard University 15.5.07.

ALLE GODE AMERIKANSKE universiteter har ulike typer "general education requirements": Barnard College i New York "9 måter å erkjenne på" (Nine Ways of Knowing), Columbia et krav om en kjerne av klassiske verker, Duke et ambisiøst program som kombinerer allmennfag med spesifikke områder av kunnskap, tenkemåter og kompetansekrav. Mest berømt har kanskje University of Chicagos "Great Books-program" vært. Der skulle studentene inngående gjøre seg kjent med klassiske verker innen den vestlige tradisjonen¹¹. Det finnes også helt åpne programmer. Brown University i Rhode Island har f.eks. ingen formelle krav til fordeling av seminarer, o.l. På den andre siden finnes et St. Johns College som baserer hele sin undergraduate undervisning på lesning av klassiske originaltekster og vesentlig bare det. Harvard hadde etter krigen sitt eget program, basert på "The Red Book" som konsentrerte seg om den vestlige verdiarv og demokratioppbygging etter katastrofene under andre verdenskrig¹². Harvard har i det hele tatt med sine reformer vært en forgrunnsinstitusjon og satt en standard som flere og flere vil følge.

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

Hvordan kan organisering av universitetsstudier bidra til dette?

Studier innen liberal arts-tradisjonen setter seg som mål å sette studentene i stand til å sette spørsmålstegn ved de forutsetninger og de argumenter de vil møte i en mer og mer innfløkt og internasjonalsert verden. De skal styrke studentens vilje til engasjement ("civic engagement"), med andre for en *borgerrolle* i et demokrati. Et viktig middel til å virkeliggjøre disse formål er *selv-refleksjon*, dvs. evnen til å se seg selv, sine tradisjoner, kunnskaper og trosoppfatninger utenfra. Sagt på en annen måte, med en parafrase fra Isaiah Berlin: Å kunne se det relative i egen posisjon uten å miste evnen til å handle. Denne provisoriske tilnærming til kunnskap er en vaksine mot fanatisme, uten å ende i handlingslammende relativisme¹³.

Dette er ekstra viktig i en tid med voldsomme endringer - kulturelle, vitenskapelige, religiøse, teknologiske, politiske, planetariske, demografiske. På ny og på ny vil studentene senere i livet møte utfordringene dette stiller: vurdere de empiriske påstander som framkommer, de

¹¹ Debatten om betydningen av klassisk dannelse har aldri ligget helt død. Den blusset tvert om kraftig opp igjen gjennom "straussianeren" Allen Blooms bannbulle, *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Student's Soul* (NY: Random House 1987). Se også R.H. Hersh/John Merrow (red.), *Declining by Degrees: Higher Education at Risk* (Basingstoke: Palgrave 05). Et kraftfullt forsvar for liberal arts/dannelsestradisjonen er Harold T. Shapiro *A Larger Sense of Purpos: Higher Education and Society* (Princeton University Press 05).

¹² Dette programmet, fra 1945, ble utgitt i bokform under tittelen *General Education in a Free Society* (Harvard U.P) og er berørt flere steder i den essaysamlingen, *Essays on General Education in Harvard College*, som ledsager Harvards Gen. Ed. Curriculum-reform, tilgjengelig på nettet: http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gened_essays.html. Marjorie Garber gir der en detaljert gjennomgang av dette originale Core-programmet. I siste seksjon i denne innledningen vil vi drøfte noen hovedtanker fra denne essaysamlingen. En kritikk verdt å merke seg er Harry R. Lewis, *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education* (NY: Public Affairs 06).

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

etiske ladninger som bæres fram, avveie dilemmaer og vurdere følgene for eget liv, egne grupper eller land.

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

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

Dannelsesutvalget har på sin reise i USA møtt en rekke begrunnelser for brede liberal arts-innføringsemner på college-nivå. På Barnard College uttalte f.eks. president Judith Shapiro i møte med oss at grunngeving av en liberal-arts-innretning av de første fire år på universitetet i alle fall kan gis tre formuleringer. Vi gjengir hennes argumenter og legger til hva representanten for det offentlige Central Connecticut State University i New Britain, Ct., prof. Alan G. Smith, sa:

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

- Det er *ikke klokt å presse yrkesvalgene ned på studentene for tidlig* i studieløpet (amerikanske studenter begynner på college ett år før de norske, ved 18 års alder). Mange er usikre, informasjonsflommen til dels voldsom. Mange trenger tid til å områ seg, til å smake på ulike tilnærminger, til å teste ut egen begavelse, egne interesser. Dette egner en liberal arts-struktur seg ypperlig til. I USA finnes for eksempel en rekke medisinske fakulteter som ikke forlanger fullt av naturfaglige forberedelseskurs ("pre-med") på college-nivå. (På Barnard var det obligatorisk bare å ta xxx av til sammen 36 kurs gjennom de fire år som forberedelse til medisin-studiet). I stedet sees det på som en fordel å ha brede kunnskaper i humanistiske og samfunnsvitenskapelige emner før selve fagstudiet på Medical School. På samme måte sa tidligere dekanus ved Yale Law School, Anthony T. Kronman, at juridiske fakulteter så det som en fordel at studentene har tatt litterære emner (f.eks. BA i engelsk) eller samfunnsfag (særlig statsvitenskap eller historie) før fagstudiet i rettsvitenskap. Tanken på å gå rett inn i et

¹⁴ Explanatory note, *op.cit.*

fagstudium uten en slik "grounding", (slik vi har det i Norge, i særdeleshet etter den dramatiske svekkelsen av ex.phil.), slo dem som uheldig.

- Gang på gang kom det fram hvor viktig college-lederne anså det for *demokratiets framtid* å ha informerte borgere. Verden blir mer og mer kunnskapsbasert, mer og mer teknifisert. Computer-revolusjonen har gjort det mulig å løse problemer som før lå hinsides menneskelig behandling (bare tenk på tallbehandlingens betydning f.eks. i meteorologi, økonomi og medisin og de enorme kommunikasjonsveier som er åpnet over og innenfor landegrensene). Denne revolusjonen har økt tempoet i kunnskapsutvinning - og gjort mye av den til "ferskvare". Altså: innsikter eldes fortere. Det krever omstillings- og læreevne. Nettopp det kan høykvalitets liberal arts-colleges gi. Særlig betydningsfull er denne type innledende college-forberedelse fordi de mer yrkesfaglige utdanningene senere ikke underviser i fag av slik overgripende type. De skal snarere bekrefte enn å skape tvil.

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

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

4. College-reform ved Yale-universitetet 2001-3.

I 2003 AVSLUTTET OGSÅ YALE-UNIVERSITETET i New Haven, Connecticut, en større reform av læreplaner. Også der var grunndraget å styrke liberal-arts - allmenn-danningsaspektet - ved universitetsstudiet på undergraduate-nivå, fram mot baccalaureate-graden. Formålet med reformen er å understreke hvordan et liberal arts college midt i et fremragende forskningsuniversitet skal finne sin egen profil. Det kan skje gjennom å fremheve hvordan

¹⁵ *Ibid.*

-liberal arts utdanning tar sikte på å utvikle en høyt disiplinert intelligens uten å spesifisere på forhånd hva dette talent skal brukes til;

-liberal arts-studieløpet skiller seg fra fagutdanning ved at det tar sikte på å oppmuntre til nysgjerrighet og utforskning av nye interesser og evner;

-dette studieløpet, selv om det også er fokusert, åpner opp for, ja krever bredde og åpenhet overfor flere erkjennelsesarter;

-og hvordan en liberal arts-utdanning utvikler evner og former for dyktighet som er til nytte uansett hvilket studieløp eller hvilken yrkesutdanning som velges etterpå.¹⁶

DANNELSE I KORTFORM

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

1. Evnen til å forholde seg prøvede og nysgjerrig til omverden og til å stille interessante spørsmål om denne verden.
2. Evnen til å sette faktaopplysninger inn i videre rammer, samle informasjon fra en rekke kilder og vurdere denne informasjon på presise og fruktbare måter.
3. Evnen til å underkaste et tema vedvarende og disiplinert analyse, og der det er nødvendig, med flere enn én metode eller én forståelsesform.
4. Evnen til å forbinde og integrere ulike forståelsesrammer og på den måten skape kunnskap eller persepsjoner som ikke var tilgjengelig ved bruk av bare en linse.
5. Evnen til å uttrykke ens tanker presist og overbevisende.
6. Evnen til å ta initiativet og mobilisere egen tankekraft uten å vente på instruksjoner fra andre. Å kunne strekke seg intellektuelt.
7. Evnen til å arbeide med andre på måter som frembringer et resultat som ikke kunne vært skapt på egen hånd.
8. Evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt, globalt og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode.

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

¹⁶ Report on Yale College Education, New Haven, Conn., april 2003, s. 9

¹⁷ Op.cit. s. 10

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

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

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

SAMTIDIG MED AT HARVARD VEDTOK SIN OVERHALING AV studieordningen ble et representativt utvalg av professorer bedt om fritt å reflektere omkring denne reformen (se note 5 ovenfor). Vi skal avslutte denne innledningsbolken med å drøfte et utvalg av de synspunkter som fremkommer der, og som er av direkte relevans for Utvalgets innstilling.

Gjennomgangstonen er dyktighet ("skills"), kompetanse (r), generell kunnskap, ikke primært faktakunnskap. Det gjelder å lære hvordan man skal lære å lære, "teaching ways of thinking". Interessant nok forteller en rekke fremtredende Harvard-professorer hvordan det å undervise i et slikt liberal arts-program har vært givende også for dem nettopp fordi det er tverrfaglig. (Verdensberømte Stanley Hoffmann, etter 50 år som lærer ved Harvard, sier at hans beste erfaring har vært et seminar om fransk politisk tenkning for Juniors, tredjeårs-studenter. Men han forsvarer også den store forelesningen hvor professorer presenterer klart og koherent synteser av store kunnskapsfelter).

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

Buckler foreslår å slå ressursene fra psykologi, antropologi, biologi, sammenliknende litteratur, vitenskapshistorie og sosiologi sammen for å lage ett samlende innføringsemne under den nye studiestruktur-planen: "Creating Knowledge". Et slikt kurs kunne basere seg på Karl Mannheims kunnskapsosiologi - kunnskapens sosiale røtter og forholdet til intellektuelle,

makt og klasser. Det kunne teste ut Foucaults tese at disipliner er gigantiske kontrollsystemer basert på kamp om hegemoni, og dette kunne gjøres ved å studere moderne universiteter og de prosesser som ligger forut for anerkjennelse av enkelte disipliner som mer toneangivende enn andre. Et slikt emne kunne studere kampen om nye kunnskapsområder, paradigmeskifter i vitenskapens historie og lage et kart over moderne kunnskapsfelter, deres særpreg, deres grenser og tilnæringsmåter, inklusive de metaforer, metoder, modeller og fortellermåter som regjerer i ulike menneskelige erkjennelsesområder. Og ikke minst reflektere over universitetet selv som en metafor for kunnskap eller en kunnskapsmodell.

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

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

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

* Professor i øst-asiatiske språk og sivilisasjoner, Peter K. Bol, regner opp de fremste tilnærmingene til allmenndannelses-strukturer på universiteter: De skal enten gi studentene det "alle utdannede mennesker" trenger å vite, eller burde vite, ikke minst det sokratiske "docta ignorantia": vissheten om at vi ikke vet og den ydmykhet som følger av det. Andre sier det dreier seg om typer *dyktighet*, i å skrive, tenke kreativt og kritisk, søke informasjon, kvantitativ tenkning, logisk argumentasjon, klar presentasjonsevne, nær-lesning. Andre igjen sier at liberal arts dreier seg om innføring i de store tradisjoner i sivilisasjonen, litteratur, filosofi, historien, kunsten, vitenskapens historie. Andre på ny fremhever "ways of knowing", metodene, slik at læringsprosessene blir selvdrevne. Sist men ikke minst er det et hovedsynspunkt at liberal arts-tradisjonen må fremdyrke intellektuell nysgjerrighet og på den måten hjelpe til at studentene opplever en genuin glede ved læring og vitenskap som holder livet ut.

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

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

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

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

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

La dette være en konklusjon på denne introduksjon som jeg tilbyr å bearbeide ytterligere med tanke på vår endelige innstilling. Samtidig må vi legge oss humilt på minne Oscar Wildes ord: "What is worth learning cannot be taught".

—

Doktorer for sin tid?

Om dannesperspektiver i norsk forskerutdanning

Uttalelse fra Dannelsesutvalget

februar 2008

Sammendrag 2

Innledning: Dannelseperspektiver i høyere utdanning 3

Dannelse i vår tid: Noen utfordringer for forskerutdanningen 4

Innholdet i opplæringsdelen av PhD-studiet 7

Vitenskapsteori og etikk som dannelseselement 9

Vitenskapsteori og etikk: eksempler på læringsmål og arbeidsmåter 12

Sammendrag

[...]

Innledning: Dannelseperspektiver i høyere utdanning

Enkeltinstitusjoner i universitets- og høgskolesektoren (Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø) nedsatte i mai 2007 et frittstående utvalg kalt "Dannelsesutvalget", eller i sin fulle formulering, *Dannelsesutvalget – om dannelseperspektiver i høyere utdanning*. Utvalget har bestått av:

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

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

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

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

Samtidig har utvalget blitt nedsatt på grunn av, og arbeidet ut ifra, en forståelse av at endringer i sektoren de senere år kan ha medført en svekking av dannelseperspektiver og -aspekter ved utdanningene. Det synes å være riktig å si at mange utdanninger har enten blitt kortere eller på annen måte mer komprimerte i den forstand at de har et større omfang av eller sterkere fokus på spesifikt og teknisk innhold. Dette synes også ofte å ha vært fulgt av en reduksjon eller eliminasjon av undervisningselementer og/eller studieopplegg som hadde til hensikt å stimulere til studentenes dannelse og allmenndanning. Utvalget har derfor ønsket å gi en kritisk undersøkelse av aspekter ved våre utdanninger med hensyn på dette, og formulere mulige tiltak til styrking av dannelseperspektiver og -aspekter.

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

Så vel det kritiske perspektivet som utvalgets ønske om å foreslå mulige tiltak i sektoren, gjør at utvalgets innstillinger vil måtte ha en normativ og politisk karakter. Vel vitende om at utvalget er oppnevnt innenfor, men ikke representerer sektoren, er det derfor vårt ønske og vår hensikt til å stimulere til debatt innenfor universitets- og høgskolesektoren, men også mer allment i norsk offentlighet og kunnskapspolitik.

Dannelse i vår tid: Noen utfordringer for forskerutdanningen

Som antydnet ovenfor, har utvalget ønsket å tilnærme seg spørsmålet om behovet for et dannelsesaspekt ved utdanning, og derigjennom et behov for dannelsesperspektiver i utdanningene, ved først å identifisere trekk ved det samfunnet vi utdanner våre kandidater til virke i. Dette tør være verken oppsiktsvekkende eller originalt.

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

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

- Vi lever i et stadig mer *moderne* samfunn, i den forstand at behovet for vitenskapsbasert kunnskap, utdifferensiert i egne disipliner og fagfelt, i alle fall ikke synes å avta, og hvor stadig flere slike særegne kunnskapsfelt blir utdifferensiert. Dette gjelder ikke minst ved at vårt samfunn legger stor vekt på teknologiutvikling og innovasjon av produkter, teknikker og praksiser som krever høy teknisk ekspertise.
- Alt innenfor disse utviklingstrekkene av moderne karakter, har det vært framholdt at smal disiplinbasert kunnskap blir stadig mindre tilstrekkelig, fordi det økonomiske systemet fordrer raskere teknologioverføring med sterkere og kortere bånd mellom det som tidligere ble sett på som nokså atskilte praksiser: “grunnforskning”, “anvendt forskning” og “teknologiutvikling” eller annen samhandling med næringslivet (Nowotny et al, 1996).
- Samtidig oppleves stadig flere samfunnsutfordringer som *komplekse* og *globale* i sin karakter, i den forstand at summen av disiplinbasert spisskompetanse og spisst fokuserte eller lokaliserte tiltak synes utilstrekkelig for å håndtere dem. Dette gjelder et bredt spekter av miljø- og ressursproblemer, men også spørsmål knyttet til migrasjon, politiske konflikter, kriminalitet med mer. Utilstrekkeligheten består både i mangelen av tverrfaglig kunnskap og forståelse og tverrsektoriell samhandling, og i den iboende uforutsigbarheten som oppstår når et stort antall fenomener samvirker på komplekst vis, over store avstander og på tvers av konvensjonelle skiller mellom “natur” og “kultur”. Kompleksiteten består også i tidvis dype og uoversiktlige relasjoner mellom fakta og verdier, i den forstand at kunnskap kan være formet av mer eller mindre synlige verdier som gjør seg gjeldende i disiplinenes arbeidsmåter og innfallsvinkler, mens verdienes viktighet også kan være fakta-ladde, det vil si avhengige av de beskrivelser som gjøres gjeldende for saksforholdet. Utilstrekkeligheten som her kan føles på, kan bestå i en manglende oppmerksomhet mot disse vekselvirkningene, men også mangelen på begreper og forståelseskategorier som formidler mellom deskriptive og normative perspektiv.
- Fra et samfunnsperspektiv innebærer de utviklingstrekkene vi her viser til, et tettere og mer mangfoldig forhold mellom sektorer (hvor forsknings- og utdanningssektoren også befinner seg i stadig flere typer interaksjoner med næringer, myndigheter, frivillig sektor og ulike deler av offentligheten), i et samfunn som – for Norges del – beveger seg mot større kulturelt mangfold og internasjonal kontakt.
- En rekke av disse komplekse og globale samfunnsutfordringene synes å være presserende, samtidig som det finnes svært ulike oppfatninger innenfor og utenfor academia om vår nåværende evne til å utvikle akseptable løsninger på dem. I ordskiftet legges det ofte vekt på

betydningen av tverrfaglighet, nye og kritiske perspektiver, og nye og effektive former for samhandling i og mellom samfunn. Samtidig er det vanskelig å se at senere års utdanningsreformer har tematisert eller fokusert på disse utfordringene.

- En stadig mer aktuell forståelsesramme for de globale samfunnsutfordringene er at de også i noen grad må ses som uønskede og utilsiktede bivirkninger av moderniteten selv. Med sosiologen Ulrich Beck kan vi si at vi står i den *andre modernitet*, der vi i tanke og handling må forholde oss til det faktum at moderne praksiser i et utpreget differensiert samfunn ikke bare skaper nytte og velferd, men også risiko, skade og etiske utfordringer, til dels på andre steder, for andre mennesker og i andre sektorer enn der nytten og velferden produseres. Dette gjelder også forskningen, som får nye samfunnskrav rettet mot seg i forhold til å gi en forsvarlig håndtering av risiko, skade og etikk i sin virksomhet. Dette stiller nye krav til samfunnsansvar og ansvarsbevissthet hos den som skal skape eller anvende vitenskapelig kunnskap.

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

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

Hvordan møter norske utdanningsinstitusjoner disse utfordringene i sine forskerutdanningsopplegg?

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

- Stadig mer doktorgradsforskning skjer innenfor større prosjekter, og – selv om vi mangler data – virker det rimelig å tro at tverrfagligheten har i alle fall ikke har blitt svekket senere år. Dette vil kunne være positivt i forhold til de utfordringer vi har påpekt.
- På den annen side innebærer store prosjekter, ofte finansiert ved hjelp av strengt utformede instrumenter for programforskning, en risiko for mindre medvirkning i prosjektutviklingen fra forskerrekruertens side, og dermed mindre øvelse i kreativitet i prosjektutviklingsfasen.
- Kvalitetsreformen og alle prosesser som har søkt å øke gjennomstrømningshastigheten på doktorgradsnivå, har medført *de facto* at vår høyeste utdanningsvei har blitt kortere, fra 10 år og mer etter videregående skole, til en sterk normering til 8 år. Vi kritiserer ikke disse prosessene – det *har vært* ønskelig å bedre gjennomføringsprosent og gjennomstrømningshastighet også på doktorgradsnivå. Men en konsekvens av dette er at vi nå ikke gir utdanninger som er lenger enn 8 år, hvori det neppe inngår særlig mindre fagspesifikt innhold enn før. På doktorgradsnivå vil man derfor merke den akkumulerte betydning av all delvis og total innkorting av dannelsesperspektiver i utdanningsløpene, fra det sterkt reduserte examen philosophicum til den økte vekt på metodekurs og tradisjonell skole i forskerutdanningen. Det er vanskelig å se at

doktorgradskandidatene mottar et tydelig signal om at institusjonene verdsetter deres individuelle akademiske modning og vekst. I stedet synes de å motta et stadig sterkere signal om at de bør velge vekk faglig aktivitet og engasjement som ikke er direkte instrumentelt nyttig for målsettingen om å levere avhandlingen på normert tid.

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

Innholdet i opplæringsdelen av PhD-studiet

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

Et viktig tema innenfor utvalgets mandat er innholdet i opplæringsdelen av PhD-studiene. Igjen er ikke vårt fokus oppsøksvekkende eller originalt. Så vel europeiske som norske utredninger på dette punkt har – dog i varierende grad – understreket behovet for hva vi vil kalle dannelsesperspektiver. Dublin Descriptors, som del av Bolognaprosessen, beskriver flere av de egenskaper vi har nevnt ovenfor i sin punktliste for hvilke kvalifikasjoner en bør kreve av fullført PhD-grad (vår utheving):

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

Tilsvarende finner man i European Qualification Framework-level 8 (vår utheving [NB SJEKK!]):

- Use specialised knowledge to *critically analyse, evaluate and synthesise new and complex ideas* that are at the most advanced frontier of a field
- Extend or *redefine* existing knowledge and/or professional practice within a field *or at the interface between fields*
- Research, conceive, design, implement and adapt projects that lead to new knowledge and new procedural solutions
- Demonstrate substantial leadership, innovation and autonomy in work and study contexts that are novel and require the solving of problems that involve many interacting factors
- Demonstrate capacity for sustained commitment to development of new ideas or processes and a high level understanding of learning processes
- *Communicate with authority through engaging in critical dialogue* with peers in a specialist community
- *Scrutinise and reflect on social norms and relationships and lead action to change them*
- *Critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas and strategic decision making based on these processes*
- Demonstrate experience of operational interaction with strategic decision-making capacity within a complex environment
- Promote *social, scientific and ethical* advancement through actions

Det foreliggende forslag til Nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning har lignende forslag, og konkretiserer videre at en PhD bør (utdrag):

- ha innsikt i generelle vitenskapsteoretiske/kunstteoretiske problemstillinger
- beherske fagområdet vitenskapsteori og metode
- kunne bidra til utvikling av nye teorier, metoder og fortolkninger innenfor fagområdet og vurdere disse kritisk
- ha innsikt i relevante forskningsetiske problemstillinger

Samtidig finner vi ved våre institusjoner stor oppmerksomhet på gjennomføring og gjennomstrømningshastighet hvor opplæringsdelen av PhD-studiet gjerne omtales som “ikke må bli et hinder” og ikke på noen måte forsinke innlevering av avhandlingen. Vi opplever da at man med dette *ikke* forholder seg til de kvalitetsindikatorer som ligger i Dublin Descriptors, EQF eller forslaget til Nasjonalt rammeverk, men tvert imot betrakter forskerutdanningen som et spørsmål om å gjøre den nødvendige forskning for å kunne skrive og levere en avhandling bestående av en monografi eller noen artikler i løpet av tre år. Det tilstrebes derfor ofte kurs og emner i opplæringsdelen som gir konkret opplæring i metode eller på annen måte er direkte praktisk nyttig for gjennomføringen av det daglige forskningsarbeidet. Man vil her finne ulik praksis i de ulike fagmiljø, men vi tør likevel antyde en generell trend.

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

Vitenskapsteori og etikk som dannelseselement

UHRs veiledende forskrift for PhD-graden

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

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

Implementering av kravet om vitenskapsteori og etikk

Bestemmelsen i UHRs veiledende forskrift §7 om opplæring i vitenskapsteori og etikk er implementert i lokale forskrifter for PhD-graden ved alle norske læresteder [MED UNNTAK AV... MÅ SJEKKE DETTE].

Implementering i praksis varierer sterkt fra lærested til lærested, og fra fakultet til fakultet. Ved samme lærested kan man finne alt fra obligatoriske krav til 15 studiepoeng i vitenskapsteori og etikk til ordninger der vitenskapsteori og etikk kun inngår som ett av mange elementer i et innføringskurs til PhD-graden, med omfang mindre enn 1 studiepoeng. Det fins også eksempler på fag og fakulteter som ikke har implementert i praksis kravet til vitenskapsteori og etikk [NB SJEKK IGJEN]. Dannelsesutvalget finner dette kritikkverdigg.

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

Vitenskapsteori og etikk som dannelsesperspektiv

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

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

Tilsvarende bør dette opplæringsselementet kunne bidra til følgende punkter i European Qualification Framework-level 8 (vår utheving [NB SJEKK!]):

- Use specialised knowledge to *critically analyse, evaluate and synthesise new and complex ideas* that are at the most advanced frontier of a field
- Extend or *redefine* existing knowledge and/or professional practice within a field *or at the interface between fields*
- *Communicate with authority through engaging in critical dialogue* with peers in a specialist community
- *Scrutinise and reflect on social norms and relationships and lead action to change them*
- *Critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas and strategic decision making based on these processes*
- Promote *social, scientific and ethical* advancement through actions

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

- ha innsikt i generelle vitenskapsteoretiske/kunstteoretiske problemstillinger
- beherske fagområdet vitenskapsteori og metode
- kunne bidra til utvikling av nye teorier, metoder og fortolkninger innenfor fagområdet og vurdere disse kritisk
- ha innsikt i relevante forskningsetiske problemstillinger

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

Forskerens samfunnsansvar

Et siste moment som her skal nevnes, er Loven om forskningsetikk av 2006, og innføringen av nasjonale forskningsetiske retningslinjer i Norge. Det eksisterer ulike parallelle retningslinjer for forskningsetikk i Norge, idet både enkelte læresteder, forskningsinstitusjoner og faglige organ har innført egne regler, som imidlertid må ses på som supplement til de nasjonale retningslinjene vedtatt av de lovhjemlede nasjonale komiteene for forskningsetikk (NESH 2006, NENT 2007).

De nasjonale retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006) og for naturvitenskap og teknologi (NENT 2007) inkluderer bestemmelser som viser til forskerens samfunnsansvar utover de rent tekniske forskningsetiske aspekter ved å sikre forskningsobjekters velferd

og rettigheter. Spesielt inkluderer reglene for naturvitenskap og teknologi bestemmelser som fastslår at forskningen og forskerne har et samfunnsansvar som er bredere og mer omfattende enn å være effektive og kompetente kunnskapsprodusenter. Forskerne kan ikke se seg fritatt fra overgripende samfunnsforpliktelser som er allmenngyldige for alle borgere, for eksempel de forpliktelser som gjøres gjeldende av at vårt samfunn hevder universelle menneskerettigheter og ser nødvendigheten av en bærekraftig utvikling. Dannelsesutvalget er kjent med at enkeltbestemmelser i disse retningslinjene var vakt debatt, men også at denne debatten med hell har vært brakt inn i opplæringen i vitenskapsteori og etikk. De forskningsetiske retningslinjene kan derfor fungere både som fordring og ressurs.

Vitenskapsteori og etikk: eksempler på læringsmål og arbeidsmåter

UHRs veiledende forskrift for PhD-graden foreskriver vitenskapsteori og etikk i opplæringsdelen, men beskriver ikke dette opplæringsselementet videre. Det følgende er ment som et forslag til en utfyllende forklaring av bestemmelsen:

Vitenskapsteori og etikk i PhD-gradens opplæringsdel

Vitenskapsteori og etikk – definisjon. Det er ikke hensiktsmessig å gi en entydig definisjon av vitenskapsteori og etikk. Det har i norsk og skandinavisk tradisjon vært vanlig å operere med et vidt begrep om vitenskapsteori, som “forskning på forskning” eller “kunnskap på kunnskap”, det vil si forskningsbasert kunnskap om vitenskap som kunnskapsstørrelse, -form og -praksis og om vitenskapens forhold til andre samfunnssektorer, -strukturer og -praksiser. Dette kan blant annet inneholde vitenskapsfilosofi, -historie, -sosiologi, -antropologi, -psykologi og så videre, men det har også vært vanlig å la opplæringskravet kunne fylles av de tilgrensende disiplinene vitenskaps- og teknologistudier, teknologifilosofi, og lignende. Med “etikk” er det naturlig å forstå forskningsetikk og vitenskapsetikk (Tranøy 197?), men også tilgrensende profesjonsetikk, samt ELSA, det vil si kunnskap om etiske, juridiske og samfunnsmessige aspekter ved forskning. Denne redegjørelsen er kun orienterende og er ikke ment å fungere ekskluderende. De relevante fagmiljøer vil alltid måtte ta stilling til hva som gjelder som vitenskapsteori og etikk i forhold til det enkelte fag og dets utvikling.

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

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

Dette søkes oppnådd gjennom å

- ha innsikt i generelle vitenskapsteoretiske/kunsteoretiske problemstillinger
- beherske fagområdet vitenskapsteori
- ha innsikt i relevante forskningsetiske problemstillinger

Ytterligere veiledning i læringsmål kan søkes i nasjonale og internasjonale kvalifikasjonsrammeverk gjeldende for norsk høyere utdanning (REFERANSER).

Vitenskapsteori og etikk – organisering av opplæringen. Ulike læresteder har funnet ulike organiseringsformer for opplæringen, i tråd med lokale behov og kompetanseressurser. For å sikre faglige kvalitet og sikre tilstedeværelsen av det kritiske perspektivet som vil kjennetegne vellykkede opplegg i vitenskapsteori og etikk, anbefales følgende:

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

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

Dediserte kurs, opplegg eller emner – omfang. For å sikre faglig kvalitet og et visst minimumsomfang, bør opplæringen i vitenskapsteori og etikk normeres i det enkelte forskerutdanningsprogram. Normeringen bør beregnes i studiepoeng, og kandidatene må gis tilbud om kurs, opplegg eller emner med det ønskelige omfang. Spesielt anbefales det ikke å akseptere opplegg der vitenskapsteori og etikk inngår som en mindre del av forskerkurs uten at denne delens omfang er beregnet i studiepoeng. Det konkrete omfang av opplæringen i vitenskapsteori og etikk vil variere med lærestedenes og fagområdenes faglige vurderinger, men omfanget bør ikke under noen omstendighet være mindre enn 3 studiepoeng.

Gunnar Skirbekk
13.03.08

EX.PHIL.

Examen philosophicum har ein lang tradisjon i norsk universitetsliv, frå etableringa av Det kongelige Fredriks og fram til i dag. Ordninga har overlevd mange reformer, og framstår i dag som obligatorisk opplegg, særleg ved dei tradisjonelle universitet, og som valfritt innslag ved mange høgskular.

Det at ordninga har vist seg å vere så levedyktig, og så omstillingsdyktig, heng truleg saman med at ex.phil. alltid har vori gjenstand for kritisk drøfting, samtidig som ordninga har hatt ei fast institusjonell og personalmessig forankring ved dei ulike institutt for filosofi. (Då det i si tid vart gjort vedtak på sentralt hald om etablering av "allmennfag" ved distriktshøgskulane, vart det ikkje oppretta institusjonar og tilsett personar med dette som arbeidsoppgåve – ordninga skulle integrerast i pågåande undervisning – og etter kort tid hadde i realiteten heile ordninga forvitra.)

Gjennom mange år var det ein klar styrke for ex.phil. at fleirtalet av studentane slutta opp om ordninga, som obligatorisk opplegg. Og det var statistisk belegg for at oppslutninga auka utover i kurset.

Men då universiteta for alvor vart masseinstitusjonar, kom ex.phil. under sterkt press: Strykeprosenten vart høg. Då ein samtidig bestemte at ein stor del av finansieringa skulle følgje studenten, auka presset. På toppen av dette kom vedtaket om ei generell nedkutting av studietida til lågare grad. Ex.phil. overlevde, men vart redusert til eit tredjedels semester. Ein supplerande tredjedel vart avsett til fagrelaterte innføringskurs, under namnet ex.fac. Som mottiltak vart det samtidig gjennomført pedagogiske endringar der det m.a. vart lagt større vekt på oppfølging og eigenaktivitet i grupper. Men særleg på grunn av det breie rekrutteringsgrunnlaget og dei korte tidsrammene har ex.phil. etter kvart nærma seg ei smertegrense.

Derfor er spørsmålet om ex.phil. stadig presserande: Kva er poenget? Og korleis bør opplegget vere? Tradisjonelt har det inngått tre element i svaret, som forsvar for eit obligatorisk examen philosophicum: ex.phil. skal *førebu for eit studium* med forskingsbasert undervisning, ex.phil. skal gje opplæring i *kritisk tenking og sakleg diskusjon*, og ex.phil. skal

gje ei *åndshistorisk danning*. Desse tre målsetjingane blir vektlagt noko ulikt i ulike samanhengar og av ulike personar, men dei har alltid inngått i drøftingane omkring ex.phil. Her kan vi samanfatte desse tre poenga med å framheve at ex.phil. skal vere *dannande*: Ex.phil. skal fostre ei filosofisk danning som er verdifull for den enkelte student *som studerande, som samfunnsborgar, og som menneske*.

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

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

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

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

To forhold ved moderne samfunn bør framhevast i denne samanhengen:

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

grunnleggjande skoloring i *filosofiske føresetnader* for ulike grunnsyn er derfor ønskjeleg, for alle studentar.

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

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

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

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

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

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

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

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

I moderne samfunn møter vi dessutan eit mangfald av kulturelle og religiøse overtydingar og tradisjonar. Mange av desse er tilpassa dei institusjonelle, kulturelle og vitkapslege føresetnadene for moderne samfunn, men somme av dei kan trenge intellektuell og institusjonell modernisering i følgjande tyding:

(i) I moderne vitkapsbaserte samfunn må vi anerkjenne vitkapsleg kunnskap, på ein kritisk måte i samsvar med at vitkap er "organisert skeptisisme", og vi må tileigne oss ei diskursive og refleksiv holdning, slik at vi er opne for å respektere og søkje det betre argument og for å anerkjenne dei andre som (potensielt) myndige personar.

(ii) I moderne pluralistiske samfunn må ein ta innover seg at eins eiga tru er éi mellom mange, og at ein ikkje i vitkapsleg forstand kan "vite" at ein sjølv har rett. Vi må slik tileigne oss ein refleksiv identitet.

(iii) I moderne samfunn må vi erkjenne at gyldige rettslege grunnar, ved lovgjeving og dom, i prinsippet må vere forståelege for alle, uavhengig av tru og livssyn. Utslagsgjevande politiske grunnar må i denne forstand vere religions- og livssynsnøytrale. Dermed må vi godta eit institusjonelt skilje mellom religion og rettsvesen.

Danningsgrunnlaget for unge studentar må derfor omfatte ei innføring i diskusjonane om kva som kan seiast å karakterisere eit moderne samfunn. Her inngår vitkapsfilosofi, men også moralfilosofi og politisk filosofi, forutan vestleg filosofihistorie som på mange måtar utgjer ryggrada i desse diskusjonane.

Dermed har vi spørsmålet om korvidt vestleg filosofi og vitkap, og tilhøyrande institusjonelle differensieringar (t.d. mellom religion og rettsvesen) er "berre vestlege", og

dermed ikkje allmenngyldige. Dette er *normative* problemstillingar som ikkje kan besvarast empirisk (heller ikkje ved empirisk orientert religionsvitskap) og ikkje ved forkynnande teologi, men berre i samspelet mellom filosofisk refleksjon og offentleg og opplyst drøfting blant personar som i tilstrekkeleg grad er myndige og kulturelt moderne.

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

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

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

Vi samlar trådane, med tanke på korleis eit oppdatert opplegg for ex.phil. bør sjå ut: Vi tok utgangspunkt i felles, grunnleggjande orienteringsbehov for yngre menneske i moderne samfunn, samfunn som er vitskapsbaserte og pluralistiske. Med dette utgangspunktet peika vi på behovet for *vitskapsfilosofi* og for *normativ filosofisk drøfting* der *moralfilosofi* og *politisk filosofi* inngår, forutan *filosofihistorisk belysning* av ulike grunnoppfatningar av det som karakteriserer *moderniseringsprosessane* – dette som bidrag til ei *allmenn filosofisk danning* av unge studentar.

Men dette er vanskelege saker. Derfor er det nødvendig å seie meir om korleis slike problem skal kunne inngå i eit allment opplegg til ex.phil.

Innanfor filosofien rår det jo ulike syn på mange av desse spørsmåla, for eksempel på korleis kunnskap, moral og religion kan og bør oppfattast, og på korleis vi best skal forstå kva mennesket og samfunnet er og bør vere. Innanfor kunnskapsteorien har vi, for eksempel, ikkje berre sofistane versus Sokrates/Platon og Aristoteles, men også diskusjonane mellom rasjonalistar, empiristar og tilhengjarar av Kant, samt pragmatisk oppfatningar av forskjellig

slag, osb. Og tilsvarande for moralfilosofi. Etc. Dette inneber at det er nødvendig å kjenne til *eit visst repertoar av posisjonar og argumentasjonsformer* dersom ein vil arbeide filosofisk. Kort sagt, filosofisk fordjuping i éin tenkjemåte krev kjennskap til alternative tenkjemåtar (om "det same"). Filosofi og filosofiens historie står i eit indre forhold til kvarandre. I praksis betyr dette at vi ikkje kjem unna ei viss innføring i filosofiens historie. Derfor bør eit ex.phil.-opplegg ha *eit filosofihistorisk tilsnitt*.

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

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

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

Her rører vi ved spørsmålet om kor filosofien eigentleg "er å finne" (filosofiens *topos*/"stad"): Er filosofien eigentleg å finne ein kort klassisk tekst? Eller i eit klassisk verk? Eller i eit heilt forfattarskap? Eller finst filosofien eigenleg i ulike diskusjonssamanhengar, slik som dei mellom sofistane og Sokrates, eller mellom empiristar og rasjonalistar? Og bør i så fall desse diskusjonssamanhengane bli sett i lys av viktige historiske konstallasjonar (slik som demokratiet i Athen, eller dei forutgåande motsetningane mellom ulike naturfilosofiske teorian; eller etableringa av den klassiske mekanikk i renessansen)? Dersom vi svarar bekreftande på dei siste spørsmåla, betyr det at vi bør ha ei filosofihistorisk framstilling der *diskusjonssamanhengane*, og *deira åndshistoriske situering*, får komme til orde.

Ei diskusjonsorientert filosofihistorie vil såleis kunne gje ei argumentativ og aktualiserande framstilling på ein måte som kan vere *meir allmenndannande* enn eit einseitig fokus på få

utvalde filosofar og deira tanke-system, eller eit ein-sidig fokus på omfattande og vanskelege originaltekstar, eller eit ein-sidig fokus på studentorienterte diskusjonar ut frå aktuelle problemstillingar (utan forutgåande opplæring i korleis større ånder har tenkt om den slags problem). Kort sagt, her er det tre "fallgruver" som vi bør unngå: (i) Idéhistoriske opplegg av det omfattande og overflatisk slaget som gir inntrykk av å femne om "alt". Det bør vi unngå simpelthen fordi det er illusorisk. (ii) Studentbaserte opplegg som gir inntrykk av at studentane kan utvikle all relevant filosofisk innsikt ved eigenaktivitet, utan opplæring i det andre har tenkt. Også dette bør vi unngå, fordi det er illusorisk. (iii) Fokuserte faglege opplegg på ein eller eit lite fåtal med filosofar, eller filosofiske originalverk. Dette er opplegg for utdanning av fagfilosofar, og derfor bør vi unngå slike opplegg til ex.phil. der målsetjinga er filosofisk danning av alle studentar.

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

Det bør såleis vere grunn til å tale om ei "pedagogisk pakke". I ei slik pakke bør det inngå at studentane sjølve er aktivt med i diskusjon med utgangspunkt i viktige problemstillingar (av filosofisk, vitkapsfilosofisk, moralfilosofisk eller modernitetsteoretisk art) som dei sjølve opplever som interessante. Men dette grepet, med diskusjon under rettleiing, bør supplerast med skrivetrening under rettleiing. Og det må supplerast med lesing av ei høveleg filosofihistorie og av utvalde originaltekstar, og av førelesingar som maktar å strukturere og inspirere.

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

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

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

I tillegg til ei filosofihistorisk framstilling og eit kresent utval originallitteratur bør det i eit slikt opplegg (der spørsmålet om kva som karakteriserer moderne samfunn også inngår) dessutan vere oppdaterte (gjensidig integrerte) opplegg i vitenskapsfilosofi og i moralfilosofi og politisk filosofi.

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

Ein måte å møte denne utfordringa på, kan vere eit opplegg med fellesundervisning, der det er med både ein fagfilosof (med relevant kompetanse også i andre felt) og ein annan fagperson med supplerande kompetanse frå eit anna fag (også med ein viss filosofisk kompetanse).

Dette er arbeidsintensiv undervisning. Men slike opplegg vil vere svært gunstige overfor studentane, også for å synleggjere kva *tverrfagleg samarbeid* kan vere.

Eit avgjerande vilkår for at ex.phil. skal lykkast, er klar institusjonell forankring og gode lærarkrefter. Det krevst nok personell, men det krevst også at lærarkreftene held eit høgt

nivå, både fagleg og pedagogisk. Kravet om fagleg kvalitet blir ekstra utfordrande i eit opplegg som omfattar samarbeid med andre fagpersonar, i forhold til andre fag. Derfor er det heilt avgjerande at dei institusjonane som har det faglege ansvar for ex.phil., fører ein målretta og kresen personalpolitikk.

Eit slikt samarbeidsopplegg, med ein slik fagprofil, vil då innebere at den noverande oppdelinga i ex.phil. og ex.fac kan avskaffast, til fordel for eit integrert ex.phil. med eit omfang på 2/3 semester: Eit slikt integrert opplegg vil ta vare på dei verdifulle vitkapsfilosofiske innslag som i dag er lagt til ex.fac, samtidig som eit slikt opplegg vil gje ein betre læringsprosess for studentane og ein betre synergieffekt mellom dei ulike fagkomponentane.

Med tanke på ei styrke den type danning vi her er ute etter, og som er sterkt tiltrengt, vil dette vere eit klokt tiltak.

Eit slikt integrert opplegg for ex.phil. bør derfor følgjast opp med relevante politiske vedtak på sentralt hald, ved at dette blir lagt til grunn som eit obligatorisk krav for alle studentar ved dei lærestadene som ønskjer å ha eller å få universitetsstatus.