

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



**Til Universitetets studiekomité
Fra Studiedirektøren**

Sakstype: O- sak
Møtesaksnr.: O-sak 1
Møtenr. 1/2009
Møtedato: 29.01.09.
Notatdato: 19.01.09.
Arkivsaksnr.: 2008/17314
Saksbehandler: Anne Grete Grude

**Revidert kriteriegrunnlag for evaluering av universiteters og høgskolers
kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten**

NOKUT har ansvar for evaluering av hver enkelt institusjons system for kvalitetssikring av utdanningene. Det skal ikke gå mer enn 6 år mellom hver evaluering og flere institusjoner skal få systemet evaluert for andre gang i 2009. Før starten av andre gangs evalueringer – andre syklus – er det utarbeidet et revidert kriteriegrunnlag for evalueringene.

I august 2008 fastsatte NOKUTs styre et forslag til revidert kriteriegrunnlag som ble sendt ut på høring. Høringsinstansene hadde innvendinger som særlig gikk på to forhold:

- Detaljeringsgraden i høringskrivet ble opplevd som å stå i motsetning til intensjonen om å vektlegge utviklingsperspektiver, og særlig formuleringene om dokumentasjon og rapportering ble sett som problematiske.
- Enkelte formuleringer skapte uklarhet om institusjonenes selvbestemmelsesrett over eget system for kvalitetssikring.

NOKUT har i utarbeidelsen av det endelige kriteriegrunnlaget tatt hensyn til disse innvendingene. Mer informasjon om høringsprosessen finnes på <http://nokut.synkron.com/sw26703.asp?trackingid=1560&newsletterid=86>

Det reviderte kriteriegrunnlaget ble vedtatt av NOKUTs styre 17. desember 2008 og følger vedlagt dette notatet som orientering.

Nytt kriterieskriv gjelder i 2009 for de institusjonene som skal ha andre gangs evaluering av allerede godkjente kvalitetssikringssystem. Kriterieskrivet fra 2003 gjelder for høgskoler som skal ha systemene evaluert for første gang i 2009. Fra og med 2010 utføres alle evalueringer av system for kvalitetssikring av utdanningen etter kriteriegrunnlaget vedtatt i 2008.

Vedlegg: Revidert kriteriegrunnlag for evaluering av universiteters og høgskolers kvalitetssystem for utdanningsvirksomheten.

1. Stimulans til kvalitetsarbeid og kvalitetskultur

Det vil bli lagt vekt på

- at kvalitetssikringssystemet fremmer bred deltakelse i kvalitetsarbeidet blant ansatte og studenter og deres demokratiske organer
- at informasjon og vurderinger er dokumenterte og tilgjengelige
- at kvalitetssikringssystemet stimulerer til et kvalitetsarbeid som er preget av åpenhet, engasjement og forbedringsvilje

2. Mål, plan og ledelsesforankring

Det vil bli lagt vekt på

- at systemet er beskrevet slik at det angir de målsettinger, prosesser, aktører og fora som inngår
- at systemet er forankret i ledelsen og besluttende organ på de ulike nivåer
- at arbeids- og ansvarsfordeling i kvalitetsarbeidet er fastsatt
- at også selve kvalitetssikringssystemet gjøres til gjenstand for jevnlig evaluering og utvikling med sikte på institusjonens eget behov

3. Innhenting av dokumentert informasjon om kvalitet i studiene

Det vil bli lagt vekt på

- at sikring og vurdering av kvaliteten i hvert enkelt igangsatt studium bygger på informasjon som innhentes systematisk og fra flere kilder, for eksempel studentevalueringer av undervisningen, kvantitative nøkkeldata, faglærernes vurderinger og eksterne vurderinger av studiets kvalitet og relevans ved fagfeller og interessenter
- at systemet har særskilte prosesser for å kvalitetssikre oppretting av nye studier

4. Analyse, vurdering og rapportering

Det vil bli lagt vekt på

- at informasjon som systemet generer blir analysert, vurdert og framstilt for ansvarlige fora og ledelsesnivåer i en form og et omfang som er tilpasset det ansvar og de typer beslutninger som tas på de ulike nivåene
- at rapportene i systemet viser hva som er de aktuelle fagmiljøenes egenvurdering av kvaliteten, hva som framgår av eventuelle eksterne vurderinger, og hva fagmiljøene beslutter eller foreslår av tiltak for ytterligere kvalitetsutvikling
- at institusjonens ledelse rapporterer årlig til styret om utdanningskvalitet og kvalitetsarbeid, med en helhetlig vurdering av utdanningskvaliteten, samt oversikt over prioriteringer og tiltak i kvalitetsarbeidet (årlig kvalitetsrapport eller tilsvarende).

5. Bruk av kunnskap til kvalitetsforbedring

Det vil bli lagt vekt på

- at tiltak for forbedringer vurderes og iverksettes på grunnlag av de kvalitetsanalysene som gjøres. Dette gjelder både tiltak i tilfeller av svikt i forhold til akkrediteringskravene, og tiltak for å videreutvikle studiekvaliteten.
- at forslag og vedtak om tiltak framgår av institusjonens årlige kvalitetsrapport eller underliggende rapporter
- at det er sammenheng mellom kvalitetsrapportering og planarbeid på ulike nivåer ved institusjonen, inkludert budsjettarbeid.

II. NOKUTs evaluering av kvalitetssikringssystemet

Departementets forskrift krever at en institusjons kvalitetssikringssystem skal evalueres av NOKUT minst hvert sjette år (§ 2-2(1)).

I følge Lov om universiteter og høyskoler skal evalueringen utføres

slik at institusjonen kan dra nytte av den i sitt kvalitetssikrings- og utviklingsarbeid. (§ 2-1 (1))

Departementets forskrift krever at evalueringen skal

munne ut i en tilråding om hvorvidt systemet sett under ett er tilfredsstillende, og eventuelt angi områder hvor institusjonen bør videreutvikle sitt system. (§ 2-2 (2))

NOKUT bruker sakkyndige komiteer i sine evalueringer. Evalueringene omfatter dokumentstudier og institusjonsbesøk med intervjuer. Evalueringene skal kartlegge og vurdere institusjonenes systemer og rutiner for kvalitetsarbeid og hvordan dette foregår i praksis. En evaluering av et kvalitetssikringssystem er således ikke en faglig evaluering av innhold og kvalitet i de enkelte studier, men en evaluering av institusjonens kontinuerlige og systematiske arbeid for å sikre og forbedre slik kvalitet.

Vurderinger av kvaliteten i enkeltstudier ligger utenfor rammene av evalueringen, men dersom det framkommer klare indikasjoner på alvorlig kvalitetssvikt i enkeltstudier, skal dette nedfelles i rapporten.

NOKUT legger vekt på å gjennomføre sine evalueringer med en konstruktiv holdning til institusjonene, slik at prosessene kan forløpe med trygghet og åpenhet, og slik at institusjonenes mulighet for å ha utbytte av evalueringen fremmes. I tråd med dette gir NOKUT tilbud om et oppfølgingsseminar etter evalueringen.

III. Kvalitetssikringssystemets prosesser og funksjoner: evalueringskriterier

Det interne kvalitetssikringssystemet for utdanningsvirksomheten er institusjonens redskap for å skaffe seg den kunnskapen den trenger for å kunne vurdere kvaliteten i studiene. Gjennom faste rutiner og prosesser i en årlig syklus frambringes, vurderes og anvendes informasjon om det enkelte studium, og om institusjonens utdanningsvirksomhet generelt. Ved hjelp av kvalitetssikringssystemet vurderer institusjonen resultatene i utdanningsvirksomheten, avdekker svakheter, iverksetter forbedringstiltak og foretar kontinuerlig vurderinger med sikte på videre kvalitetsutvikling. Et kjennetegn ved systematisk kvalitetsarbeid er at vesentlig informasjon og vesentlige vurderinger er tilstrekkelig skriftlig dokumentert.

Systemet er institusjonens eiendom og det er institusjonen selv som ut fra egen størrelse, faglig profil og andre lokale behov bestemmer hvordan det skal utformes. Det samme gjelder for den dokumentasjonen som systemet frambringer. Institusjonen avgjør selv hvilke data og annen informasjon den behøver for å kunne identifisere variasjoner i kvaliteten og velge relevante kvalitetsforbedrende tiltak. Institusjonenes kvalitetssikringssystem evalueres ut fra følgende kriterier:

internasjonalt nivå" (§ 1-1), "basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap" (§ 1-3). Dette forplikter institusjonen i sin helhet, det vil si ledelse, ansatte og studenter, til å arbeide kontinuerlig med kvalitetsutvikling ut over akkrediteringsstandardens krav.

Det er institusjonene selv som har ansvaret for kvaliteten i de studiene de tilbyr. For å kunne ivareta dette ansvaret må institusjonene ha tilstrekkelig kunnskap om de forhold og prosesser som bidrar til kvaliteten i det enkelte studium, og om resultater og effekter av iverksatte tiltak. Departementets *Forskrift om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler* krever derfor at

Universiteter og høyskoler skal ha et system for sitt kvalitetssikringsarbeid som sikrer kontinuerlige forbedringer, gir tilfredsstillende dokumentasjon av arbeidet og avdekker sviktende kvalitet. (§ 2-1 (1))

Kvalitetssikringssystemet skal omfatte alle prosesser som har betydning for studiekvaliteten, fra informasjon overfor mulige søkere til avslutningen av studiet. Rutiner for studentevaluering av undervisningen, selvevaluering og institusjonens oppfølging av evalueringer, dokumentasjon av institusjonens arbeid med læringsmiljøet, samt rutiner for kvalitetssikring av nye studietilbud, skal inngå. (§ 2-1(2))

Med bakgrunn i departementets forskrift og NOKUTs akkrediteringskriterier framheves følgende aspekter ved studiene som sentrale for institusjonenes kvalitetssikring:

Kunnskaps- og studiekultur

Det forventes at institusjonene aktivt legger til rette for en kunnskaps- og studiekultur som reflekterer formålsparagrafen i Lov om universiteter og høyskoler og som fremmer og verner akademisk frihet. Det forventes at undervisning, forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid holder et høyt faglig nivå, og utøves i overensstemmelse med anerkjente vitenskapelige, kunstfaglige, pedagogiske og etiske prinsipper.

Studiernes innhold, læringsmål og kvalifikasjoner

Det forventes at institusjonene kvalitetssikrer at studienes innhold er dekkende for å nå definerte læringsmål og at de kvalifikasjonene studiene leder til framgår tydelig av studieplanene. På sikt forventes det at læringsmålene er i samsvar med nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk som vil bli fastsatt av departementet i 2009.

Undervisning, veiledning og arbeidsformer

Det forventes at institusjonene kvalitetssikrer at undervisning, faglig veiledning og eventuelle praksisstudier har tilstrekkelig omfang og god kvalitet og utføres av personale som er kvalifisert for oppgaven, og at studiene gjennomføres med arbeidsformer for studentene som er varierte og hensiktsmessige for å nå læringsmålene.

Vurderingsformer, vitnemål og resultatoppnåelse

Det forventes at institusjonene kvalitetssikrer at studienes vurderings- og prøveformer sikrer rimelig og rettferdig bedømmelse av studentenes oppnåelse av læringsmål og kvalifikasjoner, og at vurderings- og prøveformer sikrer det faglige nivået ved studiet.

Infrastruktur, administrasjon og det totale læringsmiljøet

Det forventes at institusjonene kvalitetssikrer at det er god administrativ støtte rundt studiene og god informasjon til studentene, og at studiene foregår i et godt fysisk og psyko-sosialt læringsmiljø.

Kriteriegrunnlag for evaluering av universiteters og høgskolers kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten

Vedtatt av NOKUTs styre 17. desember 2008.

Lov om universiteter og høgskoler pålegger institusjoner som gir høgre utdanning å ha "et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring" (§ 1-6). Med hjemmel i loven har departementet i forskrift fastsatt krav til disse systemene: "Universiteter og høyskoler skal ha et system for sitt kvalitetssikringsarbeid som sikrer kontinuerlige forbedringer, gir tilfredsstillende dokumentasjon av arbeidet og avdekker sviktende kvalitet" (§ 2-1, (1)).

Lov om universiteter og høgskoler gir NOKUT oppgaven med å evaluere hver enkelt institusjons kvalitetssikringssystem. Det skal ikke gå mer enn 6 år mellom hver evaluering. Med hjemmel i forskriften fastsetter NOKUT kriterier som systemene skal evalueres etter. I løpet av 2009 vil alle institusjonene ha vært gjennom en evaluering. Før starten på andre syklus med evalueringer er kriteriene revidert. Bakgrunnen for revideringen er erfaringer fra og tilbakemeldinger på evalueringene i første syklus og en ekstern evaluering av NOKUT.

De reviderte kriteriene er utformet slik at evalueringene skal ha større fokus på institusjonenes bruk og nytte av systemene i sitt eget utviklings- og forbedringsarbeid. Ved utformingen av kriteriene er det tatt hensyn til de felles europeiske kravene om kvalitetssikring av høgre utdanning som Norge har forpliktet seg til å følge gjennom Bologna-prosessen (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*). Kvalitetssikringen skal omfatte alle studietilbud som en institusjon gir, internt og eksternt, alle deler av studiet og alle formidlingsformer.

Når NOKUT foretar ekstern evaluering av en institusjons interne kvalitetssikringssystem for utdanningsvirksomheten, er hovedmålsettingen å vurdere:

- *Systemets strukturelle oppbygging*
- *Den dokumentasjonen det frambringer*
- *De vurderinger av utdanningskvaliteten som institusjonen selv gjør.*
(Forskriften, § 2-2(1))

Hele dette kriterieskrivet gjelder som grunnlag for evalueringene. Del I fungerer som en referanseramme for hvilke aspekter ved utdanningen et kvalitetssikringssystem er ment å skulle sikre, og har ikke status som evalueringskriterier. I del I presenteres forventninger om hva som er sentrale områder for institusjonenes kvalitetsarbeid og kvalitetssikring. Systemet er institusjonens eiendom og det er institusjonen selv som bestemmer hvordan det konkret skal utformes.

I del II angis hvordan NOKUT utfører evalueringen. Selve evalueringskriteriene finnes i del III. Kriteriene er ikke standarder som må oppfylles enkeltvis for at kvalitetssikringssystemet skal kunne godkjennes. Det skal foretas en helhetlig bedømmelse av kvalitetssikringssystemet og institusjonens aktive bruk av det, der kriteriene ses i sammenheng.

I. Sentrale områder for institusjonenes kvalitetssikring

De *formelle kravene* til kvalitet i norsk høgre utdanning defineres av NOKUTs standarder og kriterier for akkreditering av studietilbud på de ulike gradsnivåene (bachelor, master og ph.d.). Loven setter som formål for universiteter og høgskoler at de skal tilby høgre utdanning "på høyt



**Til Universitetets studiekommité
Fra Studiedirektøren**

Sakstype: V- sak
Møtesaksnr.: V-sale 1
Møtenr. 1/2009
Møtedato: 29.01.09.
Notatdato: 15.01.09.
Arkivsaksnr.: 08/20341
Saksbehandler: Anne Grete Grude

UTDANNINGSKVALITETSPRISEN 2009

Bakgrunn:

Kunnskapsdepartementets pris for fremragende arbeid med utdanningskvalitet i norsk høyere utdanning; Utdanningskvalitetsprisen ble utlyst i oktober 2008. Formålet med prisen er å stimulere institusjoner innenfor høyere utdanning til å arbeide systematisk med å videreutvikle kvaliteten på sine utdanninger og motivere fagmiljøer ved universiteter og høyskoler til å bli mer opptatt av arbeid med utdanningskvaliteten. Søknadsfristen er 1. februar 2009. Søknadene blir vurdert av en egen pris-kommité og prisen deles ut på NOKUT-konferansen i Bergen 5. mai 2009. Universitetet i Oslo har fått pris de tre siste årene.

Statutter for prisen

Prisen kan tildeles ett eller flere fagmiljøer eller til hele institusjonen, og institusjonens ledelse innstiller søknadene i prioritert rekkefølge. Hver institusjon kan sende 3 søknader. Tiltakene som ligger til grunn for søknaden må være nyskapende og forankret i problemstillinger som har betydning for utvikling av utdanningskvaliteten. Det må kunne dokumenteres aktivt samarbeid mellom studenter, fagpersonale og andre aktører under planleggings-, gjennomførings- og oppfølgingsfasen. Igangsatte tiltak må dokumentere positive resultater.

Innstilling av kandidater fra UiO til prisen

Det har innkommet to nominasjoner; Mikroskopet og anatomien i den digitale tidsalder (OD) og Praksissemester i konservering (HF). Studieavdelingen har i samarbeid med Fagområdet for universitetspedagogikk vurdert søknadene opp mot NOKUTs statutter. Det er utarbeidet en rangering og kort begrunnelse for hver av kandidatene, slik det fremkommer i vedlagt forslag til oversendelsesbrev til NOKUT. Universitetsledelsen oversender UIOs kandidater til prisen innen fristen 1. februar 2009.

Søknaden fra OD ble også fremmet i 2008, men siden det var kommet inn 4 søknader og UIO kun kunne sende 3 til NOKUT, ble denne ikke prioritert. OD ble derfor i Studiekomiteens møte 28.02.08. anbefalt å søke på nytt i 2009.

Vurderer Studiekomiteen at begge søknadene for 2009 i tilstrekkelig grad er nyskapende innen utdanningskvalitet til at UIO skal oversende begge til NOKUT?

FORSLAG TIL VEDTAK:

Studiekomiteen anbefaler universitetsledelsen å innstille kandidatene til Utdanningskvalitetsprisen slik det fremkommer i vedlagt forslag til oversendelsesbrev til NOKUT.

Vedlegg:

1. Forslag til oversendelsesbrev fra UIO
2. Søknad med vedlegg fra OD: Mikroskopet og anatomien i den digitale tidsalder
3. Søknad med vedlegg fra HF: Praksissemester i konservering



UNIVERSITETET I OSLO

Vedlegg ①

NOKUT
Postboks 1708 Vika
0121 OSLO

Universitetsdirektøren
Postboks 1072 Blindern
0316 Oslo

Administrasjonsbygningen, 9. et

Dato: 30.01.09.
Deres ref.: 2009/20341
Vår ref.: 08/20341

Telefon: 22 85 63 01
Telefaks: 22 85 44 42
Nettadresse: www.uio.no

Utdanningskvalitetsprisen 2009 - søknader fra UIO

Vi viser til utlysningen av pris for fremragende arbeid med studie- og utdanningskvalitet i norsk høgre utdanning og oversender med dette forslag fra Universitetet i Oslo. Utlysningen er gjort kjent for institusjonens fagmiljøer. Det har kommet inn 2 søknader; fra Institutt for oral biologi (OD) og Institutt for arkeologi, konservering og historie (HF).

Universitetet i Oslo foreslår følgende kandidater til Utdanningskvalitetsprisen (prioritert rekkefølge):

1. Mikroskopet og anatomien i den digitaliserte tidsalder (OD)
2. Praksissemester i konservering (HF)

Vi vil fremheve følgende ved det enkelte prosjekt:

Mikroskopet og anatomien i den digitaliserte tidsalder er et omfattende og nyskapende prosjekt hvor resultatet er et fleksibelt læringsverktøy i form av et nettbasert, interaktivt undervisningsopplegg av høy kvalitet. Dataprogrammet har vært skreddersydd behovet for mer tilgjengelig læringsmateriale innen mikroskopisk oral anatomi og oral patologi og har dermed bidratt til at studenter uten begrensninger nå kan bruke mer tid på å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på fagområdet, både ved UIO og ellers i Norge og verden.

Praksissemesteret i konservering er et godt eksempel på velfungerende samarbeid mellom student, utdanningsinstitusjon, praksissted og nasjonalt/ internasjonalt fagmiljø. Samarbeidet er tett og har sterkt faglig fokus. Studentene bidrar gjennom ordningen til selv å sikre arbeidslivsrelevansen i eget studium. Resultatet er blant annet at de blir godt integrert i fagmiljøet før endt studium og overgangen til arbeid lettes.

Begge forslagene fyller etter vår vurdering hovedintensjonen med prisen. For en utførlig presentasjon av prosjektene og vurdering av hvordan de er tenkt fulgt opp, viser vi til de vedlagte søknadene.

Med hilsen

Gunn-Elin Aa. Bjørneboe
Universitetsdirektør

Monica Bakken
Studiedirektør

Vedlegg: 4 eksemplarer av de to ulike søknadene - med vedlegg

**SØKNADSSKJEMA
TIL
KUNNSKAPSDEPARTEMENTETS PRIS
FOR
FREMRAGENDE ARBEID
MED UTDANNINGSKVALITET**

Søknadsfrist 1.februar 2009

Søknaden skal bestå av tre deler:

- A: Oversendelsesbrev som er underskrevet av institusjonens ledelse
For institusjoner som sender flere søknader er det nok med et felles oversendelsesbrev
- B: Omtale av søknadsprosjektet på søknadsskjemaet
Institusjoner som sender søknad på flere prosjekter fyller ut et skjema for hvert prosjekt
- C. Vedlegg
Antall vedlegg og omfanget av disse må begrenses til det som vurderes som helt nødvendig for søknaden. Vedlegg i form av CD'er, DVD'er og utskrifter fra allment tilgjengelige nettsider, må unngås.

Søknaden sendes:

elektronisk til: postmottak@nokut.no og

som vanlig post i fire (4) eksemplarer til: NOKUT postboks 1708 Vika, 0121Oslo

OMTALE AV SØKNADSPROSJEKTET

Prosjektets tittel: Mikroskopet og anatomien i den digitaliserte tidsalder

Institusjon: Institutt for oral biologi, Universitetet i Oslo

Prosjektansvarlige: Edward B. Messelt

Hvis søknaden er en av vinnerne til prisen vil institusjonens ledelse og prosjektets kontaktperson bli informert:

Institusjonens ledelse:

Tittel, navn: Edward B. Messelt

Tlf: 22 84 03 45

e-postadresse: messelt@odont.uio.no

Prosjektkontakt:

Tittel, navn: Edward B. Messelt

Tlf: 22 84 03 45

e-postadresse: messelt@odont.uio.no

Oppsummering av søknaden:

Målsetningen med dette prosjektet har vært å lage et nettbasert undervisningsopplegg i fagene mikroskopisk oral anatomi (histologi) og oral patologi. Basis for prosjektet har vært å lage et brukervennlig program der høy kvalitet skal være kjennetegnet. Tildeling av midler fra Norges Forskningsråd til blant annet billedbehandlingsutstyr muliggjorde innkjøp av nødvendig datautstyr, kameraer og programvare som trengs for å gjennomføre prosjektet. Etter en tid med prøving og feiling ble stud. odont Mathias Nordvi engasjert som sommerstipendiat for å utvikle prosjektet videre. Nordvis gode datakunnskaper bidro til at målsetningene for prosjektet ble oppfylt. Nordvi presenterte utviklingen og gjennomføringen av prosjektet som sin masteroppgave ved odontologistudiet. Fra og med høsten 2005 kunne studentene ved Det odontologiske fakultet ved UiO dra nytte av et digitalisert nettbasert undervisningsopplegg av høy kvalitet i histologi og patologi. Lærerne benytter opplegget i undervisningen samtidig som det egner seg godt til selvstudium. Programmet er nå også tatt i bruk ved odontologiutdanningen i Bergen og Tromsø. Bruken av programmet er stadig økende. En webrapport fra desember 2008 viser et besøk på ca 400.000 fra start. For ett år siden var besøkstallet 228.500. Mer en to tredjedeler av besøkene kommer fra andre land. Prosjektet har også resultert i at Det medisinske fakultet ved UiO nå nesten har gjennomført en tilsvarende digitalisering av sitt snittmateriale til undervisningsformål.

Generelt om søknadsprosjektet:

Bakgrunn/begrunnelse:

Studiet av vev fra forskjellige organer ved hjelp av mikroskop har vært en sentral del av medisiner- og odontologiutdanningen. På denne måten har studentene kunnet tilegne seg kunnskaper om normale strukturer så vel som patologiske tilstander. Det er særlig lysmikroskopi som studentene har stiftet bekjentskap med. Undervisningen foregår i spesialrom der studentene får tilgang til hvert sitt mikroskop. Undervisningen er ressurskrevende fordi studentene ofte trenger individuell hjelp av lærere. En konsekvens av mangel på tilgjengelige hjelpelærere er at studentene må vente lenge før de får slik hjelp. Et annet problem er at snittene som inngår i kursopplegget normalt ikke er tilgjengelig utenom oppsatte kurstider. Dette bevirker en redusert mulighet for selvstudium. Studenten blir derfor henviset til histologiske og patologiske atlas der bildelen kan avvike nokså mye fra det man har gjort seg kjent med på kurssalen. Gjenkjenneelse er viktig i disse disipliner før studentene har ervervet nok kunnskap til å tolke likheter og forskjeller.

Det har derfor vært et ønske å kunne utvikle et system som gir studentene en bedre mulighet for selvstudium. Et slikt system må være tilrettelagt på en slik måte at det lett kan forstås uten støtte av lærer.

Mål:

Moderne datateknologi har åpnet opp mulighet for billedbehandling som inntil for kort tid siden var utenkelig. Den store datakraften som skal til for å lagre bilder begrenset tidligere muligheten for å bygge opp bildearkiv av noe omfang. Derfor var det inntil midten av 90-tallet få som tenkte på å lagre digitale bildearkiv av histologiske og patologiske preparater.

Etter hvert ble det utviklet forbedringer i lagringsmuligheter for store datamengder. Dette medførte at det ble mulig å bygge opp digitale atlas i histologi og patologi. Vår målsetning var derfor å utvikle et system som, på en lettvinnt måte, kunne gi studentene tilgang til det snittmateriale som pensum består av herunder også elektronmikroskopiske snitt.

Spesielt om søknadsprosjektet

Organisering

Vår ambisjon var å utvikle et system der programvaren kunne benyttes som mikroskop. Dette innebærer at studentene, på en enkel måte, kan få frem forskjellige forstørrelser av preparatet. Dertil skulle det være mulig å legge på tekst som er relevant til bildet. Alt skulle gjøres i et brukervennlig grensesnitt og med høy billedmessig kvalitet.

Det ble fort klart at det måtte betydelige økonomiske ressurser til for å kunne kjøpe inn nødvendig utstyr både hva angår hardware og software.

Dertil var det ønskelig at utviklingen av prosjektet skulle, så langt som mulig, skje i nært samarbeide med studentene.

Iverksetting

Som følge av en søknad til Norges forskningsråd ble midler stilt til rådighet for innkjøp av nødvendig utstyr. Etter en omfattende undersøkelse i markedet ble Soft Imaging System GmbH fra Münster i Tyskland valgt til leverandør av datamaskiner, kameraer og programvare. Dette firmaet ble valgt fordi det hadde utviklet programvare som kunne håndtere bilder fra både lys- og elektronmikroskop. Programvaren gav mulighet til å bygge opp bildene med høy kvalitet. En viktig funksjon var mulighet til å lime sammen bilder fra flere områder på snittet samt at man kunne oppnå optimal skarphet ved å legge sammen bilder med forskjellig fokus. Firmaet hadde også utviklet kameraer med høy opptaks kvalitet, noe som var av avgjørende betydning for at nettopp dette firmaet ble valgt som leverandør.

Gjennomføring

De to første årene av medisiner- og odontologiutdanningen i Oslo er felles. For å kunne legge til rette for et helhetlig opplegg for begge utdanninger inkluderte søknaden til Norges forskningsråd også midler til utstyrsinnkjøp for medisinerutdanningen. Utstyret fra Soft Imaging System GmbH var på plass høsten 2002. Full testing og integrering av utstyret tok ca to år. Oppgradering av programvaren, som ble foretatt etter våre anbefalinger i denne perioden, medførte at vi var rimelig sikre på at vi hadde et "verktøy" som var hensiktsmessig for vårt formål.

Vår intensjon var, som tidligere nevnt, å utvikle programmet sammen med studentene. Stud. odont. Mathias Nordvi hadde vist fremragende kunnskaper innen datateknologi og han ble derfor ansatt som sommerstipendiat i 2003 for å arbeide med prosjektet. I løpet av denne perioden utviklet han malen for oppbygging av programmet. Denne malen ble testet på studenter og lærere og kommentarer ble vurdert i i relasjon til forbedringspotensialer. Etter dette begynte arbeidet med å tilrettelegge snittene i en digitalisert versjon.

Det er et tidkrevende arbeide å gjennomføre et slikt prosjekt. Ved Institutt for patologi ved Det medisinske fakultet har Mathias Nordvi lært opp en bioingeniør til å foreta en tilsvarende innlegging av snitt. Dette arbeidet er nå gjennomført. For tiden er man i slutfasen med tilsvarende system for innlegging av histologisnittene i medisinerutdanningen. Dette arbeidet utføres av medisinerstudenter som har fått nødvendig opplæring. I den lærerbaserte undervisningen som foregår på mikroskopisalen benyttes også programvare fra Soft Imaging System GmbH. Her blir snittene overført til 50 tomers skjermer. Dette medfører at læreren har mulighet til å besvare spørsmål fra studentene ved bruk av pil som kan vise til detaljer på skjermen.

Mathias Nordvi benyttet arbeidet med å utvikle dette programmet som sin prosjektoppgave til mastergraden i odontologi. Her finnes en detaljert fremstilling av prosjektet samt hvordan programmet er bygget opp. Denne oppgaven fikk prisen som beste besvarelse.

Opgaven finnes på følgende adresse:

http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/histologi/menu/pag/Anatomi_og_patologi.pdf

Resultater og erfaringer

Resultatene av prosjektet finnes på følgende nettadresser:

<http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/histologi>

<http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/patologi>

Medisinerne som snart er ferdig med sin digitalisering av snitt har valgt å benytte norsk i teksten samt at de har endret litt på utseende. Programmet finnes på følgende adresse:

<http://www.med.uio.no/dlo/mikro>

Programmene som er utviklet er interaktive. Brukerne kan foreta forskjellige valg av hvordan de vil benytte dataene. Etter å ha aktivert programmet møter man først en startside. Her gis det forskjellige valgmuligheter. Velger man f. eks. "section listing" vil man få en presentasjon av samtlige snitt, lagret etter gruppetilhørighet. Ved å klikke på et av de opplistede snitt vil dette komme opp på skjermen med liten forstørrelse. Samtidig kommer det til syne styringsknapper som gir brukeren manøvreringsmuligheter. Ved å legge markøren på knappene får man opplyst hvilken funksjon de har. Ved hjelp av knappene gis brukeren mulighet til følgende funksjoner:

1. Forstørrelse av bildene
2. Quiz
3. Valg av tekst på strukturer/ikke tekst på strukturer
4. Utforskning av større snitt

For en detaljert beskrivelse av programmet henvises til Nordvis prosjektoppgave som følger som vedlegg.

Programmene benyttes nå i all patologi- og histologiundervisning ved fakultetene i medisin og odontologi ved UiO. Dertil benyttes de også ved utdanningene i Bergen og Tromsø. I en webundersøkelse som er foretatt for å se om studenten benytter seg av programmet går det frem at oral histologi har hatt 397.259 besøk i perioden 1. juni 2005 til 16. desember 2008. I samme periode har det i Norge vært 115.286 besøk. Det vil si at over to tredjedeler av alle besøk kommer fra utlandet.

Hva er det nyskapende i prosjektet?

Det nyskapende i dette prosjektet er at man har kunnet anvende høykvalitetskamera sammen med velegnede programmer til å skape et brukervennlig program som gir lærere og studenter tilgang til et digitalisert bildeatlas. I programmet blir studentene fokusert på viktige detaljer gjennom forskjellige forstørrelser samt følgetekst. Dette gjør det velegnet til selvstudium. Ved hjelp av teknikk som gjør det mulig å ta bilder med fokus i forskjellige plan fremkommer alle bilder med største grad av skarphet.

Konklusjon

Dette prosjektet har fremskaffet et produkt som er av stor betydning for undervisningen i histologi og patologi der følgende forhold har blitt vektlagt som kvalitetskriterier:

Billedkvaliteten skal være av høy kvalitet slik at informasjon og tolkning av bildene skal bli enklest mulig.

Programmene testes på studenter og lærere før de gjøres allment tilgjengelig.

Programmene skal være nettbasert slik at det er lett tilgjengelig for studentene overalt.

Programmene skal være brukervennlig med lett forståelige funksjoner

Programmene skal gjøre studentene uavhengig av en normalt begrenset tilgang til histologiske og patologiske materialer utenom ordinær lærerbasert undervisning.

Programmene skal være bygget opp med mulighet for å legge på navn på relevante strukturer..

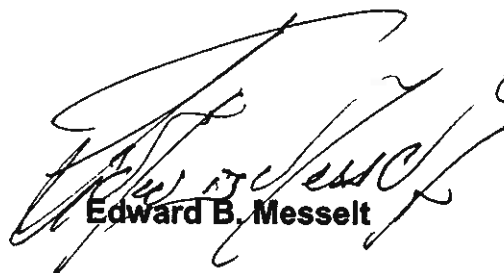
Programmene skal inneholde litteraturhenvisninger samt forklarende tekst.

Programmene skal inneholde en quiz-funksjon der studentene kan teste seg selv.

Vurderinger av prosjektets overføringsverdi til andre

Det er allerede dokumentert at programmet har stor overføringsverdi både nasjonalt og internasjonalt. Mer enn to tredjedeler av brukerne kommer fra utlandet.

Oslo 18. desember 2008



Edward B. Messelt



En kort presentasjon av prosjektoppgaven

Interaktiv undervisning i anatomi og patologi på internett

Av Mathias Nordvi

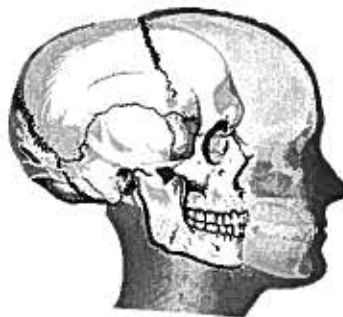
Veileder: Edvard B. Messelt

- 1 -

*Interaktiv undervisning i anatomi og patologi på internett
Mathias Nordvi*

Innholdsfortegnelse

Tema	Side
Hva er prosjektet?	3
Hvordan ble prosjektet til?	3
Hva består nettsidene av i dag?	3
Hvilke funksjoner finner man på nettsidene?	4
Generelt om undervisning på internett	5
Hvem skal bruke sidene?	5
Generelt om design	5
Absolutte krav – design/brukergrensesnitt	6
Absolutte krav – innlegging av data	7
Absolutte krav – Histologiske bilder	7
Metoder brukt i arbeidet	8
Litt om HTML	8
Om bildetagning	10
Hvordan blir snittene fotografert?	11
Anatomi	12
Hvordan sidene er bygget opp	12
Innlegging av data	14
Tilbakemeldinger	15
Fremtiden	15
Verktøy	15
Takk til	16
Ordforklaringer	17



Fra Oral & Craniofacial Radiology

Hva er prosjektet 'Interaktiv undervisning i anatomi og patologi på internett'?

Prosjektet er en samling undervisningssider på internett innen fagene histologi, patologi og endodonti for tannlege- og medisinstudenter med vekt på bilder av vev, tekst til bildene og en stor grad av interaktivitet. Et besøk på nettadressene nevnt nedenfor er nødvendig for å få et korrekt inntrykk av prosjektet. Videre følger en *kort* presentasjon av prosjektet. Denne presentasjonen er kun ment som en innføring i metoder, tanker og arbeid med prosjektet. Selve prosjektoppgaven ligger i sin helhet på nettet.

Hvordan prosjektet ble til

Undervisningen i histologi på de prekliniske semestrene har alltid holdt forholdsvis høy kvalitet. Man ble først forelest i emnet før hvert kurs, så hadde man tid til selvstudium før man så hadde kurset. Tilgang til snittene før eksamen har heller ikke vært noe problem. Histologi undervisningen på semester 4a del II (den rent odontologiske delen), var ikke like bra. Det var heller ikke mulighet for selvstudium. Derfor ønsket jeg å gjøre noe med dette og laget så sidene Oral & Craniofacial Histology. Oral & Craniofacial Patologi og Propedeutisk Endodonti fulgte så etter. Arbeidet med ovennevnte sider har ført til et samarbeid med Det Medisinske fakultet og Institutt for Patologi ved Rikshospitalet hvor jeg har utviklet et tilsvarende undervisningsopplegg for medisinstudenter i samarbeid med professorer i patologi der.

Hva består nettsidene av i dag?

1. **Oral & Craniofacial Histology (O&CH)** - Histologic database with over 700 images mainly from the oral and craniofacial region. All images contain text. In addition you have the possibility of magnifying important regions of the image/section: <http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/histologi/>.
 - a. Sidene er utviklet i samarbeid med:
 - i. 1. amanuensis Edvard Messelt
 - ii. Professor Randi F. Klinge
 - iii. 1. amanuensis Marie Wika.
 - iv. Professor Steinar Risnes
2. **Oral & Craniofacial Patologi (O&CP)** - Oral patologisk bildedatabase med over 500 bilder i forskjellige forstørrelser basert på snitt fra patologiundervisningen for tannlegestudenter: <http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/patologi/>.
 - a. Sidene er utviklet i samarbeid med:
 - i. 1. amanuensis Edvard Messelt
 - ii. Professor Hanna Koppang
 - iii. Professor Tore Solheim
 - iv. Professor Anne Bjørg Tveit

3. **Propedeutisk endodonti** inneholder bilder og informasjon om endodontisk behandling av tenner ved Odont. fak. UiO for tannlegestudenter:
<http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/endodonti/>
 - a. Sidene er utviklet i samarbeid med
 - i. Trude Bøe (spes. kandidat i endodonti)
 - ii. Birthe Nikolaisen (spes. kandidat i endodonti)
 - iii. Professor Markus Haapasalo
4. **Patologikurs på nett** er en patologisk bildedatabase med snitt fra patologiundervisningen for medisinstudenter:
<http://www2.med.uio.no/dlo/patologi/>
 - a. Sidene er utviklet i samarbeid med:
 - i. 1. amanuensis Edvard Messelt
 - ii. Professor Finn P. Reinholt,
 - iii. Professor Ole Petter Claussen
 - iv. Professor Borghild Roald
 - v. Professor Ber Brodal
 - vi. Professor Per Grøttum
 - vii. Overingeniør Geir Amdal
 - viii. Bioingeniør Hilde Ø. Haug
 - ix. Stud. med. Bjørn Gundersen
 - x. Stud. med. Kristin Turcuta
 - xi. Stud. med. Morten Rønning
 - xii. Stud. it. Jarle Søberg.

Hvilke funksjoner finner man på nettsidene?

Sidene består av:

- oversiktlig indeks over tilgjengelige snitt
- navigering via lett gjenkjennbare knapper og menyer
- forskjellige forstørrelser av de enkelte snittene med mulighet for brukeren å øke forstørrelsen selv på deler av snittet
- markering av strukturer med piler og navn etter brukerens ønske
- små introduserende bilder til hvert snitt for oversiktens skyld
- "kjempebilder" for at brukeren selv kan navigere rundt i snittet
- svært god bildekvalitet
- quiz på utvalgte snitt
- engelsk tekst til hvert bilde (engelsk valgt for å kunne øke brukermassen på historidelen, men norsk på resterende prosjekt)
- databasen med bildene er av en slik karakter at de lett kan brukes i forelesninger v.hj.a. videokanon.
- lenker til andre undervisningssider på nettet
- mulighet for overføring av konseptet til andre fagdisipliner

Generelt om undervisningssider på internett

Det finnes ikke særlig mange gode nettbaserte undervisningsressurser i oral anatomi og oral patologi på nettet. Et søk på f.eks. 'oral histology' eller 'oral pathology' på internett via en vanlig søkemotor som f.eks. Altavista, vil gi et enormt antall treff (sider). Et par prosent av disse sidene er seriøse sider med forholdsvis stort innhold og god struktur. Men alle disse sidene har en ting til felles, og det er bilder av dårlig kvalitet, lite relevant tekst til bildene, rotete og uforståelige menysystem samt et lite tiltalende utseende. Prosjektet 'Interaktiv undervisning i anatomi og patologi på internett' er siktet på å gjøre noe med dette og enda mer.

Hvilke krav stilles så til et slikt system for å få studenter interessert i å bruke sidene? Nedenfor har jeg summert opp noen tanker rundt dette samt hva jeg har lagt til grunn for hvorfor jeg har valgt de løsningene jeg har:

Hvem skal bruke systemet?

1 - Brukeren

Brukeren av systemet skal **alltid** være hovedfokus. Legges ikke nettsidene opp etter den som skal bruke dem, vil arbeidet med programmet og konstruksjonen av det være forgjeves. Fokus kan lett komme til å skli over på avanserte tekniske løsninger for den som konstruerer sidene i stedet for brukere. Dette må ikke skje.

2 – Relevans til pensum

Er det en ting studenter er svært opptatt av er det eksamen. Lager man et system som er *eksamensrelevant* vil studentene bruke det.

3 - Brukervennlighet

Et nøkkelord er *brukervennlighet*. Det finnes tusenvis av gode eksempler på internett over undervisningssider i histologi og patologi som ikke har tatt dette på alvor. Programmet skal brukes av studenter ved det odontologiske og medisinske fakultet. Det introduseres til studenter på de laveste semestrene som ikke en gang vet hva ordet histologi betyr. Vi må derfor ha dette i tankene når sidene konstrueres. Dette stiller derfor høye krav til bildetekst og brukervennlighet. Det jeg mener er at nettsidene må konstrueres med et intuitivt brukergrensesnitt som er lett å forstå og en tekst som er lett i språket og enkel å forstå.

Generelt om design

En dataskjerm har begrenset plass. Ca. 69 % av internettbrukere bruker en oppløsning på 1024x768 bildepunkter (pixel) hvor 19 % bruker 1280x1024 eller mer. Resterende 7 % bruker 800x600¹. Alle UiO maskiner bruker 1024x768 eller mer. Det er derfor sistnevnte størrelse anbefales.

Hele bildefeltet på 1027x768 piksler må derfor utnyttes til det maksimale; altså ingen store tomme felter der det er mulig. Hvorfor dette er viktig er fordi det er bildene som er det sentrale på sidene, og disse skal være så store som mulig. Det skal være et standard

forhold mellom bilde og tekst på alle sidene. En dataskjerm på en slik måte at jo større bilder man har (i piksler), desto flere detaljer vises.

Sidene skal også være pene å se på. De skal utstråle et budskap seriøsitet og at det sidene inneholder er korrekt informasjon.

Absolutte krav – design/brukergrensesnitt

Sort bakgrunn

Bilder tar seg bedre ut på en dataskjerm med sort bakgrunn enn en hvit. Det har med hvordan nabopiksler på skjermen innvirker på hverandre og at det er mer komfortabelt for øyet. I tillegg etterlikner det et mikroskop der omgivelsene også er sorte.

Mulighet til å trykke på bildet til dypere deler av snittet

Ved mikroskopering er det alltid vanlig å ta kaste et blikk på preparatet makroskopisk før man begynner. Man beveger seg så til høyere forstørrelse etter hvert. Det er alltid viktig å vite hvor man er i snittet og derfor er det av aller største betydning at man også får vite dette på nettsidene. Områder på bilder av lavere forstørrelse skal ha markerte områder der det er mulighet for å øke forstørrelsen.

Mulighet til å velge tekst på bildene eller ikke

Av pedagogiske hensyn skal alltid bildet gjengis først uten noen som helst tekst på bildene. Brukeren velger så om teksten på bildene skal vises. Opplevelsen av et virtuelt mikroskop skal alltid følge brukeren på alle nivåer.

Interaktivitet

Har men ikke interaktivitet kan man like gjerne trykke en bok eller lage en PDF- eller PPT fil som mal legger ut på nett som studentene kan laste ned. Av interaktive deler som skal være med har jeg listet opp følgende:

1. Forstørrelse av bilder
2. Quiz
3. Valg av tekst på strukturer/ikke tekst på strukturer
4. "Utforskning" av større snitt/bilder

Ingen scrollbars

At brukeren må "scrolle" siden opp og ned og frem og tilbake er et dokumentert hinder for brukervennligheten og synonymt med at færre vil bruke sidene.

Intelligent design

Med intelligent design mener jeg oppbygging av siden slik at brukeren ved færrest mulig museklikk og uten omveier får tak i den informasjonen han/hun er ute etter. For mange museklikk og rotete sider gjør brukeren frustrert og sliten.

Gjenkjennbarhet

Alle sidene skal ha nøyaktig samme design. Dette fordi brukeren skal kjenne seg igjen. Har brukeren sett et snitt, kan han/hun bruke alle de 1000 andre som måtte foreligge (tenk om hver gang du åpnet et Windows-vindu så det ulikt ut og hadde forskjellige funksjoner og knapper).

Mulighet for store bilder (12-15 megapiksler)

Dette gir følelsen av å se i et ekte mikroskop samtidig som bildene er av høy kvalitet og at de da kan vises på lerret på kurssal/forelesning.

Absolutte krav – innlegging av data

Innlegging av nye data

Innlegging av nye data skal gjøres via et grafisk brukergrensesnitt slik at den som evt. måtte gjøre dette ikke må ha noen som helst forkunnskaper i HTML for å oppdatere/endre sidene.

Oppdateringen skal være enkel og intuitiv, med alternativ for mange funksjoner. Den skal være "idiotsikker", dvs. at man ikke får lagt inn de gale dataene eller avsluttet innleggelsen av et snitt før alle felter som kreves fylt ut er komplette.

Absolutte krav – histologiske bilder

1 – Kjente strukturer

Alle utsnitt skal inneholde strukturer studenten kjenner fra før. Dette gjør at studenten kan kjenne disse igjen i andre snitt og da sammenlikne disse med hverandre både på størrelse og morfologi.

2 – Like navn

Allt navn brukt på celletyper, prosesser og sykdommer skal være de samme på alle bildene. Dvs. at en neutrofil granulocyt får navnet neutrofil granulocyt på alle bildene og ikke gjengis med f.eks. PMN, forsvarscelle, akutforsvarsceller eller liknende. Dette virker svært forvirrende.

3 – Bildekvalitet

Bildekvaliteten skal være så god som mulig mtp. "naturlige farger", kontrast, hvithet, utsnitt, størrelse (små bilder ikke utenfor skjermen). Alle bilder (oversiktsbildene) skal gjengis i nøyaktig samme størrelse der dette er mulig. Navnene på bildene skal ha en outline font slik at de er lette å lese på lys- så vel som på mørk bakgrunn.

4 – Målelinjal på alle bilder

For å kunne sammenlikne størrelse på strukturer. Svært viktig ved patologiske prosesser og differensiering av celler fra hverandre (for eksempel megaloblastisk anemi der morfologien er viktig for diagnosen).

Metoder brukt i arbeidet

Litt om HTML

HTML

For den uinnvidde er HTML en forkortelse for Hyper Text Markup Language. Oversatt til norsk blir dette 'hyper tekst markeringsspråk'. HTML er altså et markeringsspråk. Og hva er det? Jo, det er et språk på lik linje med alle andre språk med egen syntaks og setningsoppbygning. Språket likner en del på engelsk, men i tillegg inneholder det en del elementer som sier noe om hvordan teksten du har skrevet i språket skal se ut i en nettleser. La oss si du ønsker at ordet "histologi" skal stå med fet skrift. I Word er det lett. Man bare trykker på "F" knappen på menyen, så blir "histologi" fet. Men i HTML må man markere ordet "histologi" for å at nettleseren skal forstå at ordet skal ha fete typer. Dett gjøres på følgende måte:

```
<B>Histologi</B>
```

I en nettleser vil dette stå som "histologi" og ikke "histologi". Bokstaven B står for Bold (fet på engelsk). Står den inne en klamme som denne <> betyr det at all teksten bak denne klammen skal ha fet type. En slik klamme kalles en tag. All tekst blir fet inntil vi forteller nettleseren at teksten ikke lenger skal være fet. Dette gjøres ved en såkalt closing tag, og den ser slik ut: </>. La meg illustrere dette:

Histologi er kanskje det kuleste faget som fins!

Dette vil i nettleseren vises som: "Histologi er kanskje **det kuleste** faget som fins!". HTML er altså et språk for nettlesere. De oversetter koden vi skriver (markeringsspråket) over til formatert tekst. Alle nettsider baserer seg på HTML i en eller annen form. Her er et utdrag av koden på en av sidene i Oral & Craniofacial Histology (kun ment for å gi et inntrykk av hvordan et HTML-dokument ser ut):

```
<!DOCTYPE HTML PUBLIC "-//W3C//DTD HTML 4.01 Transitional//EN">
<HTML>
<HEAD>
<TITLE>Oral & Craniofacial Histology</TITLE>
<LINK HREF="../../css/main.css" REL="stylesheet">
<META http-equiv="Content-Type" content="text/html; charset=iso-8859-1">
<META NAME="KEYWORDS" CONTENT="oral, histologi, histology, craniofacial, tannlege,
dentistry, odontologi">
<META NAME="DESCRIPTION" CONTENT="Histologic database with over 700 images mainly from
the oral and craniofacial region. All images contain text. In addition you have the
possibility of magnifying important regions of the image/section.">
<SCRIPT TYPE="text/javascript" SRC="../../menu/js/nav_buttons.js"></SCRIPT>
<SCRIPT TYPE="text/javascript" SRC="../../menu/js/filter1.js"></SCRIPT>
<SCRIPT TYPE="text/javascript" SRC="../../menu/js/filter2.js"></SCRIPT>
<SCRIPT TYPE="text/javascript" SRC="../../menu/js/filter3.js"></SCRIPT>
<SCRIPT TYPE="text/javascript" SRC="../../menu/js/filter4.js"></SCRIPT>
<SCRIPT TYPE="text/javascript" SRC="../../menu/js/JSFX_Layer.js"></SCRIPT>
<SCRIPT TYPE="text/javascript" SRC="../../menu/js/JSFX_LayerGraphics.js"></SCRIPT>
<SCRIPT language="javascript" SRC="../../menu/js/behActions.js"></SCRIPT>
<SCRIPT language="javascript" SRC="../../menu/js/behCourseBuilder.js"></SCRIPT>

function img_act(imgName) {
    imgOn = eval(imgName + "on.src");
```

```

    document [imgName].src = imgOn;
}

function img_inact(imgName) {
    imgOff = eval(imgName + "off.src");
    document [imgName].src = imgOff;
}
</script>
</HEAD>

<BODY onLoad="MM_initInteractions(), init()">

<TABLE BORDER=0 WIDTH="100%">
<TR>
<TD ALIGN="LEFT">

    <TABLE BORDER=0 CELLPADDING=0 CELLSPACING=0>
    <TR>
        <TD WIDTH=103 HEIGHT=89 ROWSPAN=3 ALIGN="CENTER" VALIGN="TOP"><A
        HREF="../../../index.php"><IMG SRC="../../../menu/och_logo.gif" WIDTH=96 HEIGHT=91 BORDER=0
        ALT="Oral & Craniofacial Histology"></A></TD>
        <TD WIDTH=704 HEIGHT=63 COLSPAN=16><IMG SRC="../../../menu/heading.png"
        WIDTH=704 HEIGHT=63 ALT="Oral & Craniofacial Histology"></TD>
    </TR>
    <TR>
        <TD WIDTH=67 HEIGHT=22><A
        HREF="http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/histologi/index.php"
        onMouseover="img_act ('menu0')" onMouseout="img_inact ('menu0')"><IMG name="menu0"
        SRC="../../../menu/javal/javal_03.png" WIDTH=67 HEIGHT=22 BORDER=0 ALT="Main Page"></A></TD>
        <TD WIDTH=7 HEIGHT=22><IMG SRC="../../../menu/spacel.png" WIDTH=7 HEIGHT=22
        ALT=" "></TD>
        <TD WIDTH=89 HEIGHT=22><A
        HREF="http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/histologi/menu/pag/section_list_categori
        es.php" onMouseover="img_act ('menu1')" onMouseout="img_inact ('menu1')"><IMG
        name="menu1" SRC="../../../menu/javal/javal_05.png" WIDTH=89 HEIGHT=22 BORDER=0 ALT="Section
        Listing"></A></TD>
        <TD WIDTH=7 HEIGHT=22><IMG SRC="../../../menu/space2.png" WIDTH=7 HEIGHT=22
        ALT=" "></TD>
        <TD WIDTH=92 HEIGHT=22><A
        HREF="http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/histologi/menu/pag/links.php"
        onMouseover="img_act ('menu2')" onMouseout="img_inact ('menu2')"><IMG name="menu2"
        SRC="../../../menu/javal/javal_07.png" WIDTH=92 HEIGHT=22 BORDER=0 ALT="Histology
        Links"></A></TD>
        <TD WIDTH=6 HEIGHT=22><IMG SRC="../../../menu/space3.png" WIDTH=6 HEIGHT=22
        ALT=" "></TD>
        <TD WIDTH=48 HEIGHT=22><A
        HREF="http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/histologi/menu/pag/about.php"
        onMouseover="img_act ('menu3')" onMouseout="img_inact ('menu3')"><IMG name="menu3"
        SRC="../../../menu/javal/javal_09.png" WIDTH=48 HEIGHT=22 BORDER=0 ALT="About"></A></TD>
        <TD WIDTH=8 HEIGHT=22><IMG SRC="../../../menu/space4.png" WIDTH=8 HEIGHT=22
        ALT=" "></TD>
        <TD WIDTH=30 HEIGHT=22><A
        HREF="http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/histologi/menu/pag/faq.php"
        onMouseover="img_act ('menu4')" onMouseout="img_inact ('menu4')"><IMG name="menu4"
        SRC="../../../menu/javal/javal_11.png" WIDTH=30 HEIGHT=22 BORDER=0 ALT="Frequently Asked
        Questions"></A></TD>
        <TD WIDTH=6 HEIGHT=22><IMG SRC="../../../menu/space5.png" WIDTH=6 HEIGHT=22
        ALT=" "></TD>
        <TD WIDTH=83 HEIGHT=22><A HREF="../../../patologi/" onMouseover="img_act
        ('menu5')" onMouseout="img_inact ('menu5')"><IMG name="menu5"
        SRC="../../../menu/javal/javal_13.png" WIDTH=83 HEIGHT=22 BORDER=0 ALT="Oral &
        Craniofacial Pathology"></A></TD>
        <TD WIDTH=6 HEIGHT=22><IMG SRC="../../../menu/space6.png" WIDTH=6 HEIGHT=22
        ALT=" "></TD>
    </TR>
    </TABLE>
</TD>
</TR>
</TABLE>

```

Som man ser virker det ganske rotete og kanskje litt vanskelig å forstå, men det er faktisk ganske enkelt. Som man også ser finnes det mange forskjellige tagger. Det finnes hundrevis av HTML tagger som har forskjellige funksjoner. Noen farger teksten, andre setter inn bilder og noen lager lenker. Dette er ikke ment å være in innføring i hvordan man lager nettsider, men er ment å gi et innblikk i hvordan undervisningssidene er bygget opp. Alle sidene er laget i HTML.

Hvordan HTML til siden er laget

All HTML er skrevet for hånd og etter hvert innkorporert i maler for å lette arbeidet. Deler av sidene er dynamiske v.hj. av Personal Hypertext Preprocessor, eller PHP (<http://www.php.net>). Programmet Macromedia Dreamweaver MX er brukt for administrasjon av sidene. De meste kodene er skrevet i Programmers File Editor (PFE).

Litt om flash

Flash er et interaktivt medium for bruk på internett. De kalles også flash-animasjoner, og brukes mye i reklame på nettet. Du har sikkert sett noen (og plages sikkert av flere). Flash animasjonene lages i programmet Macromedia Flash. Det er lett å bygge inn interaktivitet i flash animasjonene. Dette har jeg utnyttet i en quiz som jeg har laget for sidene (se bilde 8). Jeg har ikke tenkt å gå nærmere inn på hvordan flash fungerer.



Bilde 8: Flash animasjon med interaktiv quiz der poenget er å navngi de anatomiske strukturene.

Om bildetagning

Generelt

Bildene er alle fotografert på Institutt for Oral Biologi og Institutt for Patologi v.hj. av AnalySIS og Nikon Colorview 12 digitalt kamera. De er lagret i en database koblet til AnalySIS i formatet TIFF, men konvertert til JPEG for internett. Alle strukturer er navnsatt v.hj. av AnalySIS. Annen bildebehandling er gjort i Adobe Photoshop og Adobe Imageready.

Hvordan ta bra bilder

Det er noen grunnleggende momenter man må ta hensyn til når man skal ta gode og interessante bilder. Dette er plassering av motiv, skarphet, fargebalanse og utsnitt. Dette er også viktig når man tar bilder av vev. Interessante ting i snittet plasseres kanskje litt ut til siden, og ikke midt i bildet. Fargene må være de samme på alle bildene innenfor et snitt, bildet må være skarpt over det hele samt at motivet må være relevant.

1. Motivet må være stort nok til å fylle hele bildeflaten slik at strukturene blir skarpe nok. Oppløsningen på en dataskjerm er 72 dpi mot papir som er 300 dpi.
2. Skarphet er naturligvis viktig. Ikke alle snitt er tynne nok for å få et skarpt bilde i alle områder av snittet. Ved hjelp av Extended Focal Imaging (EFI) funksjonen i AnalySIS har det vært mulig å fotografere sylskarpe bilder av både tykke snitt og bølgete snitt.
3. Fargebalanse er viktig for å få naturlige farger på snittene. Fargen på vevet er selvfølgelig ikke naturlig da de er innfarget fra før av, men innen histologien kategoriserer man strukturer etter hvor godt de farges eller hvilke strukturer som farges, derfor er det viktig å bevare den rette fargen. Det er mange ting som kan forstyrre fargen: fargeinnstillingene på skjermen, gjødenivået på lampen i mikroskopet og fargeinnstillinger i programmet man bruker til å fange bildene (i dette tilfellet AnalySIS)
4. Utsnittet må alltid planlegges hvis man har bestemt seg for å legge til funksjoner som gjør at man kan dykke ned i dypere deler av snittet (slik jeg har valgt). Man må derfor finne strukturer i dypere deler av snittet og ta bilde av dem før man tar oversiktsbilder. Utsnittet bør også inneholde kjente strukturer som blodårer, bindevev etc. slik at det er lett så sammenlikne størrelsen på strukturer samt form og innfarging.

Hvordan blir snittene fotografert

Koblet til mikroskopet finnes det et digitalt kamera. Dette er igjen koblet til en datamaskin der man ser et bilde av det man til en hver tid ser i okkulet. Man velger seg så et område av snittet man ønsker å fotografere og justerer så fokus og fargebalanse på datamaskinen (i AnalySIS) og fanger bildet (fange = å fotografere). Er snittet tykt eller ujevnt, må man ta opptil 10 bilder i forskjellig avstand fra snittet for å få alle deler av snittet i fokus. Dette gjelder særlig for bilder tatt på høy forstørrelse.

Det er begrenset hva man får inn i en bilderute på mikroskopet. Det finnes dessverre ikke noe som heter vidvinkel, derfor er man nødt å ta flere bilder av snittet i forskjellige posisjoner over snittet for så å sette disse sammen som et puslespill. I noen tilfeller holder det å sette sammen 4 bilder. I andre så mye som 64. Når hvert enkeltbilde har en størrelse på ca. 50x50cm på dataskjermen, betyr dette at et bilde bestående av 64 enkelbilder vil ha en størrelse på ca 4x4 m, dvs. 16 m²! Noen av disse bildene kan derfor bli svært store, og derfor vanskelige å få oversikt over på en dataskjerm som bare viser en brøkdel av bildet (Se bilde 2: fosteret er satt sammen av 27 bilder). På nettsidene har jeg løst dette problemet ved at alle bildene finnes i en liten versjon slik at man skal få en oversikt over snittet før man evt.



Bilde 1: Mikroskop m/kamera på toppen og arbeidsstasjonen (2 skjermer er nødvendig)

velger å se de store bildene. Noen ganger er de små bildene faktisk gode nok alene da de store ofte gjør at man mister oversikten.

Anatomi

Ved bruk av mosaikker og EFI (Extended Focal Imaging) kan man få bilder av svært god kvalitet. Man får fram basalstripingen i en spyttkjertelutlørselsgang, børstesømmen til odontoklastene og nucleoli i odontoblastene. Normalanatomen i den histologiske delen kan lenkes opp mot patologien for å få økt forståelse av de patologiske prosessene. Det er jo også en forutsetning for å studere patologi å være kjent med anatomen.

En del av snittene er noe gamle og dårligere bevart enn andre. Dette virker naturligvis inn på bildekvaliteten. En del kjerner har gått i oppløsning, artefakter dannes og vevet fraviker noe mer enn det som er akseptabelt fra hvordan vevet var når det var levende.



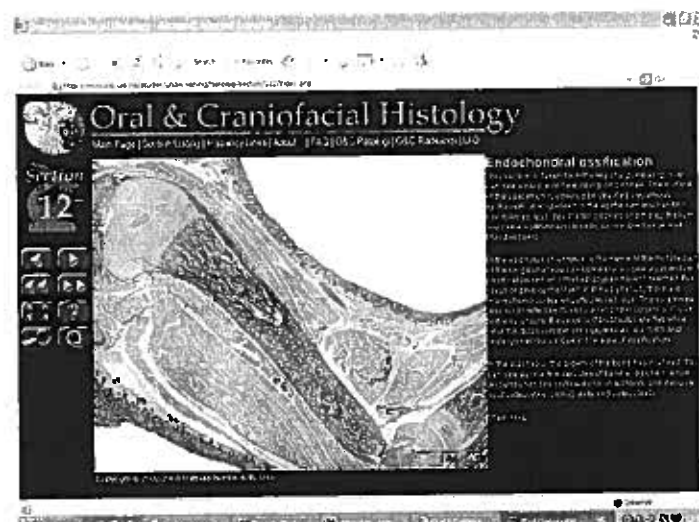
Bilde 2: Foster

Hvordan sidene er bygget opp

Alle sidene er bygget over en grunnlest som gjør at de har lik struktur. Man vil finne en navigasjonsdel, en bildedel og tekst (se bilde 3). Knappene i navigasjonsdelen gir brukeren forskjellige funksjoner som for eksempel å gå til neste snitt, forstørre bildet, se en stor versjon av bildet eller vise quizen. Knappene finnes på alle sidene. Knappene er plassert til venstre av praktiske grunner.

Bildedelen består av bildet av vevet og er plassert sentralt på siden. Bildet er stort nok til at det ikke strekker seg ut over størrelsen på skjermen.

Alle bilder finnes i fire versjoner; et stort og et lite bilde der et av hver er med – og uten tekst på strukturer. Bildet uten navn på strukturer vises alltid først når man går inn på et snitt eller tar opp et nytt bilde. Dette er gjort av pedagogiske grunner da studenten blir nødt til, eller har mulighet til å studere snittet slik der foreligger i mikroskopet samt selv



Bilde 3: Snitt 12 fra Oral & Craniofacial Histology. Man kan se navigasjonsdelen til venstre, bildet midt i og teksten til høyre.

kunne gjette på hva strukturene heter. Nederst i hvert hjørne finner man også en målelinjal slik at man kan se hvor store strukturene er.

Til høyre for bildet er det lagt til en tekst som forklarer det man ser på bildet, gir supplerende informasjon eller sykehistorie. Bildet er i hovedsak ment å gi all den informasjonen studenten trenger, men "klinikk informasjon" og spørsmål til studenten mener jeg er verdifullt for forståelsen og læringsprosessen. Jeg har konsekvent laget sidene slik at bildet uten tekst og piler alltid vises først. I 'Patologikurs ved medisin' har jeg tatt dette enda lengre da studenten også blir gitt en enkel problemstilling på det første bildet og så får svar på denne når han/hun velger å se bildet med tekst og piler. Dette kommer tydelig frem i snittet over akutt apendicitt: <http://www2.med.uio.no/dlo/patologi/index.php?articleID=1863> (se også bilde 7).

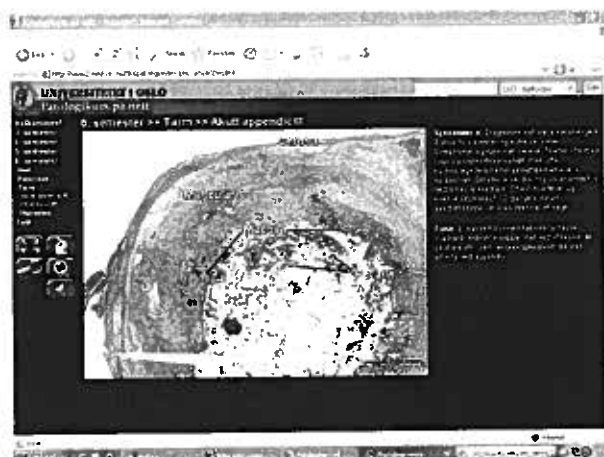
En serie bilder av et snitt starter alltid med et oversiktsbilde. Via navigasjonsknappene kan man så velge hvordan man ønsker å gå videre (bilde 4). Jeg anbefaler at dette prøves selv, men jeg skal likevel gå kort igjennom de forskjellige funksjonene. Øverst er det en rad enkle piler. Disse tar deg mellom bilder innenfor et snitt. Under disse er det en rad doble piler. Disse tar deg mellom snittene i kronologisk rekkefølge. Er knappene røde betyr det at funksjonen de representerer er aktivert. Er knappen grå, indikerer dette at funksjonen er deaktivert for akkurat dette bildet/snittet.

Videre er det en knapperad med to forskjellige knapper. Den ene er markert med et spørsmålsteget (?). Ved å trykke på denne knappen vil du straks få vite navn på utvalgte strukturer i bildet du har oppe på skjermen. Trykker du på knappen til venstre (fire piler), vil du få se en mye større versjon av bildet. Dette bildet er så stort at det vil strekke seg ut over bildeflaten på skjermen din og du vil bli nødt til å bevege på skyvespakene (eng: scrollbars) på siden av skjermen for å se hele bildet.

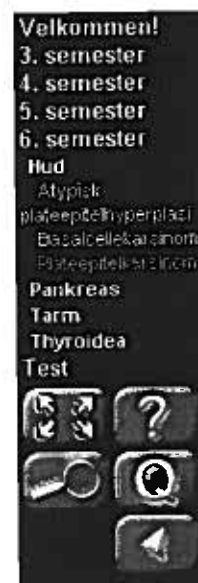
Nederst finner du nok en rad knapper som lar deg aktivere quiz- og forstørrelsesfunksjonen. Ved å trykke på forstørrelsesglasset vil bildet du har oppe på skjermen få tegnet inn en eller flere sorte firkanter som indikerer hvilke deler av snittet som er forstørret videre. Ved å trykke inne i disse firkantene vil du automatisk bli tatt videre til en høyere forstørrelse av det området den sorte firkanten markerer. Dette gjør at man får et forhold til



Bilde 4: Knapper



Bilde 7: Akutt apendicitt med navn på aktuelle strukturer og forklarende tekst. Bildet er fra Patologikurs på nett (DLO)



Bilde 5

størrelser på lik linje som man ville fått om man satt og mikroskoperte. Ved siden av knappen med forstørrelsesglass finner man quiz-knappen. Den er aktivert for ca. halvparten av snittene. Quizen er en flervalgsoppgave der en skal plassere rette navn på rett struktur. Avhengig av kunnskap, vil du få en tilbakemelding på innsatsen samt hvilke svar som er riktige og hvilke som er feil. Man har to forsøk. Og greier man ikke quizen på to forsøk kan man bare trykke på '?'-knappen og se fasiten før man prøver igjen.

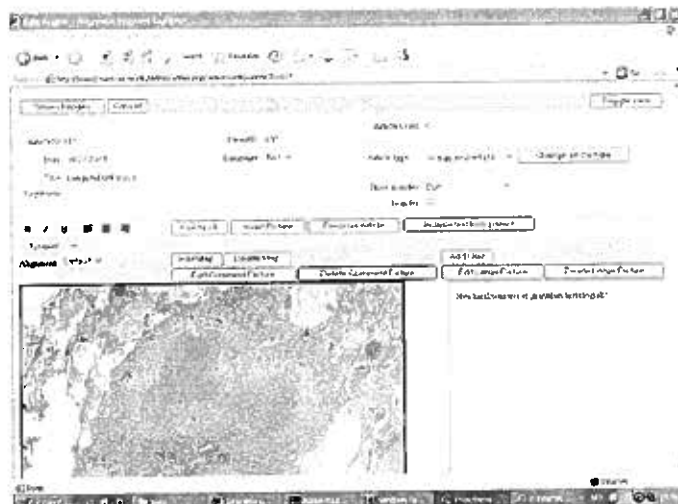
Alle sidene innenfor Oral & Craniofacial Histology, Oral & Craniofacial Patologi og Propedeutisk Endodonti er bygget opp etter denne strukturen. Har man brukt en side, kan man bruke resten.

Patologikurs på nett (for medisin) har de samme funksjonene, men de er implementert på en noe annerledes måte. I tillegg til knappene nevnt ovenfor har man også en meny over knappene som gjør navigasjonen mellom større deler av databasen lettere (bilde 5).

Innlegging av data

Selve publiseringen av informasjon på internett har gått gjennom en revolusjon de siste 5 årene. Før var dette kun forbeholdt eksperter, men det har nå kommet applikasjoner som kan gjøre dette automatisk slik at hvem som helst kan publisere ting på internett.

Det er svært mange hensyn man skal ta før man går i gang og konstruerer nettsider. Et av de mest sentrale omhandler oppdatering og vedlikehold. Oppdateres ikke en nettside er den fort uinteressant. Det er selvfølgelig forskjellig behov av oppdateringer. VG Nett må oppdateres flere ganger i timen for å tilfredsstille brukerne. Historien er litt annen med histologi og anatomi. Men det hender kanskje at snitt skal byttes ut eller teksten



Bilde 6: Innlegging av nye snitt og tekst i DLO

skal skrives om. Derfor må oppdateringer kunne gå så smertefritt som mulig. O&CH/O&CP og Propedeutisk Endodonti er ikke de letteste sidene å oppdatere. De inneholder mange statiske elementer om man bør være godt kjent med HTML før man begir seg ut på oppdateringer. Patologikurs på nett er bygget opp på en helt annen måte. Selv om utseendet er omtrent det samme, er måten man oppdaterer sidene og legger inn nye data helt annerledes. Sidene drives av et system utviklet av stud. med. Morten Rønning som er videreutviklet for anatomi av meg selv. Systemet kalles DLO (Digital Learning Online) og baserer seg på et brukergrensesnitt for innlegging av data. Men

trenger altså ingen forkunnskap i HTML for å legge inn bilder og tekst. Det er altså "professor sikkert". Jeg skal ikke gå inn i alle detaljer rundt dette systemet her da det ville ta altfor mange sider. Men sommeren 2004 utviklet jeg systemet for bruk i patologi og anatomi basert etter samme lest som O&CH/O&CP og Propedeutisk Endodonti for bruk ved det medisinske fakultet. Alle snitt fra patologi- og histologiundervisningen skal legges ut på internett.

Tilbakemeldinger

Det er alltid morsomt å få tilbakemeldinger på arbeidet. Særlig fra dem som bruker sidene. Jeg har fått mange gode tips fra studenter og tilbakemelding undervisere fra inn og utland:

KHRISTINE CARINO, PhD

Tokyo Medical and Dental University

«I want to thank you for making your slides available on the internet. Your work was very helpful in my study of tooth morphogenesis. THANK YOU!!!! »

Adrian Shuttleworth

Year 1 and 2 BDS co-ordinator, University of Manchester

«I have been looking at your impressive histology WEB site and was hoping that it would be possible to use some of your images in a slide-based examination that we give to our dental students. The areas I am particularly interested in would include some facial and tooth development images. Could you let me know if this is possible and secondly what arrangements I would have to make in order to receive permission.»

Fremtiden

Prosjektet 'Patologikurs på nett' er enda ikke publisert, men vil trolig bli det en gang på våren 2005. Patologien skal integreres med anatomen til et komplett undervisningsopplegg. Bioingeniør Hilde Haug er ansatt ved Institutt for Patologi for å legge inn nye snitt i databasen, og sammen med meg videreutvikle systemet.. Planen er å få lagt inn tidligere publisert materiell i DLO-systemet. Et prosjekt om propedeutisk odontologi vil også bli laget av en student på et lavere semester.

Verktøy

Programmer (software)

1. Programmers File Editor – Brukt til å skrive HTML
2. Macromedia Dreamweaver MX – Brukt til å vedlikeholde HTML koden og implementering av PHP.
3. Macromedia Flash MX – Brukt til å lage interaktive quiz
4. Adobe Photoshop – brukt til grafikk på sidene samt bildeforbedringer og annen bildebehandling.

5. Adobe Imageready – brukt for konstruksjon av kode og grafikk til menyelementene
6. AnalySIS – brukt til å fotografere bildene, enkel bildebehandling og navnsetting av strukturer.
7. Windows 98/2000/XP – Operativsystem

Mikroskop/kamera

1. Nikon eclipse mikroskop
2. Colorview 12 digitalt kamera

Bibliografi

1. Eroschenko, Victor P.: Atlas of Histology with functional correlations. 9th Ed. 2000. *Lippincott, Williams & Wilkins*
2. Øyri, Audun: Norsk medisinsk ordbok. 5th Ed. 1998. *Det norske samlaget.*
3. Finn Geneser: Histologi på molekylærbiologisk grunnlag. 1st Ed. 1999. *Munksgaard.*
4. Ten Cate, A. R.: Oral Histology, development, structure, and function. 5th edition 1998. *Mosby*
5. Klinge, Messelt, Wika: Mikrokurs i oral anatomi, 4. sem. del II. 2000
6. Who named it: <http://www.whonamedit.com/>
7. Visual Endodontics & Traumatology
8. N. Med. Ordbok 7.utg. Samlaget 2003
9. Ess.Endod. Ørstavik & Pitt Ford. Blackwell Science 1998
10. Clinical Endod. Tronstad. Thieme 2003
11. Sirèn, Haapasalo, Rantala. I End J 1997, 30, pp 91-5
12. Tronstad II s 248
13. Olav Molven, Tidende 1995;105:124-9
14. Ingle. Beveridge, Endod. 2ed, Philadelphia 1976 p 736
15. Arens DE, Torabinejad M. Oral Surg Oral Med Oral Path Oral Radiol Endod 1996 82(1):84-8

Takk til

- Edward B. Messelt (1. Amanuensis)
- Finn P. Reinholt (Professor)
- Ole Petter Claussen (Professor)
- Borghild Roald (Professor)
- Per Brodal (Professor)
- Per Grøttum (Professor)
- Randi F. Klinge (Professor)
- Steinar Risnes (Professor)
- Hanna Koppang (Professor)
- Steinar Risnes (Professor)

- Markus Haapasalo (Professor)
- Geir Amdal (Overingeniør)
- Hilde Ø. Haug (Bioingeniør)
- Bjørn Gundersen (Stud. med.)
- Kristin Turcuta (Stud. med.)
- Morten Rønning (Stud. med.)
- Jarle Søberg (Stud. it.)
- Stinar Stølen (Avd. ingeniør)
- Marie Wika (1. Amanuensis)
- Institutt for Oral Biologi (IOB), UiO
- Tannlegeundervisningens fond
- Per Olav Nergaard
- Sveinung Lillehaug (Stud. med)
- Sunniva Mørstad (Førstesekretær)
- Elisabeth Kjøle (Avdelingsingeniør. Oral anatomi.)
- Merete Falck (Kontorsjef, IOB)
- Kristin Helene Nielsen (Stud. odont.)
- Henrik Ormåsen (IT-konsulent, IOB)
- Stian Kristensen (IT-konsulent, IOB)

1. Flowcounter på Odontologforeningens nettsider (18 000 leste sider/måned).

Ordforklaringer

- Brukergrensesnitt** Dette er en fellesbetegnelse på de knapper, menyer og ikoner brukeren interagerer med datamaskinen på.
- Closing tag** Dette er en HTML tag som avslutter en åpnings tag.
- Flash** Et filformat som muliggjør animasjon på internett med stort innslag av grafikk og liten filstørrelse.
- EFI** Forkortelse for Extended Focal Imaging som er metode for å oppnå skarpe bilder ut ifra en bildeserie med delvis uskarpe bilder
- DLO** Digital Learning Online. Undervisning på internett.
- DPI** Dots Per Inch. Oversatt til norsk: punkter pr. tomme. Sier noe om oppløsningen til et bilde. For at et bilde skal ha fotografisk oppløsning på papir uten at øyet skal se punktene, må det ha en oppløsning på 300 dpi. En dataskjerm greier ikke vise mer enn 72 dpi. Et bilde som ser ok ut på en dataskjerm vil ved utskrift i samme størrelse på papir se kornete ut (ses tydelig på bildet på side 1).

HTML	Forkortelse for Hyper Text Markup Language, et markeringsspråk brukt på internett for å konstruere nettsider
JPEG	Forkortelse for Joint Picture Experts Group. JPEG eller JPG er et svært utbredt filformat brukt på internett og digitale kameraer. Formatet karakteriseres ved svært liten filstørrelse uten tap av mye bildeinformasjon. Dette egner seg da utmerket til internett.
Nettside	En side på internett der man kan se bilder og lese informasjon (som for eksempel på www.aftenposten.no)
Okkular	Øyestykket. Den delen man ser ned igjennom i mikroskopet. Sitter nærmest øyet.
Oppløsning	Oppløsningen på en dataskjerm sier noe om hvor mange piksler man kan se på en gang. Normalt er 1024x768 eller 1280x1024 piksler.
O&CH	Forkortelse for Oral & Craniofacial Histology
O&CP	Forkortelse for Oral & Craniofacial Patologi
Piksel	Også kalt bildepunkt. En dataskjerm er satt sammen av bildepunkter. Hvert punkt/piksel har sin unike farge og plassering. En dataskjerm med en oppløsning på 1024 piksler i horisontal retning og 768 piksler i vertikal retning består av 786 432 piksler, eller 0,78 megapiksler.
Scrollbar	Dette er det elementet av skjermen der du beveger skjerminnholdet i et program. Intet godt norsk ord finnes for dette elementet.
Tag	En tag er et element i HTML som markerer en funksjon når HTML blir lest av en nettleser. En tag kan se slik , slik eller slik ut. Kalles også en åpnings tag.
TIFF	Forkortelse for Tagged Image File Format som er et filformat for bilder. Formatet karakteriseres ved at ingen informasjon går tapt når du lagrer filen samt at man kan hefte ved ekstra informasjon i filen.
URL	Forkortelse for Uniform Resource Locator som er adressen til en nettside. Denne adressen er unik og nettsiden kan nås hvor som helst i verden via en URL. URL til histologisidene er http://www.iob.uio.no/studier/undervisning/histologi/ .

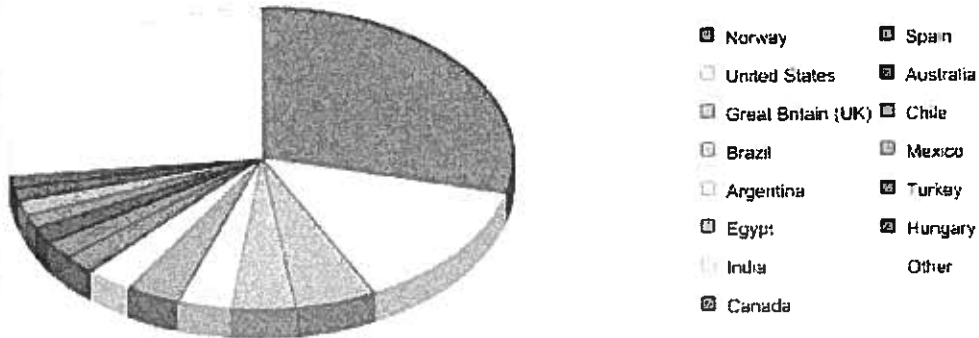
Countries Report

Reporting Period: Jun 01, 2005 to Dec 16, 2008

View Report By: Page Views

Report Generated On: Tue, Dec 16, 2008 at 07:56:12 PM

Report Graph



Report Details

Countries	Page Views	% of total
1. Norway	115,286	29.09
2. United States	53,858	13.59
3. Great Britain (UK)	20,719	5.23
4. Brazil	16,034	4.05
5. Argentina	13,959	3.52
6. Egypt	13,805	3.48
7. India	11,180	2.82
8. Canada	8,487	2.14
9. Spain	7,757	1.96
10. Australia	6,963	1.76
11. Chile	6,000	1.51
12. Mexico	5,811	1.47
13. Turkey	5,741	1.45
14. Hungary	5,247	1.32
15. Sweden	4,863	1.23
16. Thailand	4,673	1.18
17. Colombia	4,625	1.17
18. China	4,331	1.09
19. Portugal	4,192	1.06
20. Germany	4,148	1.05
21. Ireland	4,052	1.02
22. Taiwan	3,923	0.99
23. Romania	3,875	0.98
24. Israel	3,744	0.94
25. France	3,732	0.94
26. Czech Republic	3,569	0.90
27. Latvia	3,291	0.83
28. Italy	3,072	0.78
29. Peru	2,843	0.72
30. Japan	2,510	0.63
31. Indonesia	2,458	0.62
32. Iran	2,290	0.58
33. Netherlands	2,015	0.51
34. Yugoslavia	1,898	0.48

35. Belgium	1,873	0.47
36. Saudi Arabia	1,808	0.46
37. Poland	1,764	0.45
38. Philippines	1,720	0.43
39. Lithuania	1,634	0.41
40. Bulgaria	1,626	0.41
41. Bosnia and Herzegovina	1,524	0.38
42. Switzerland	1,446	0.36
43. Syria	1,419	0.36
44. Slovak Republic	1,127	0.28
45. United Arab Emirates	1,047	0.26
46. Denmark	1,004	0.25
47. Greece	993	0.25
48. Jordan	966	0.24
49. Pakistan	965	0.24
50. Finland	956	0.24
51. Korea (South)	787	0.20
52. Sudan	618	0.16
53. New Zealand (Aotearoa)	594	0.15
54. Malaysia	588	0.15
55. Russian Federation	566	0.14
56. Croatia (Hrvatska)	519	0.13
57. Austria	507	0.13
58. Venezuela	487	0.12
59. Yemen	464	0.12
60. Macedonia	460	0.12
61. Hong Kong	442	0.11
62. South Africa	436	0.11
63. Slovenia	401	0.10
64. Singapore	374	0.09
65. Ukraine	364	0.09
66. Libya	314	0.08
67. Albania	310	0.08
68. Costa Rica	298	0.08
69. Tunisia	274	0.07
70. Puerto Rico	248	0.06
71. Trinidad and Tobago	241	0.06
72. Guatemala	240	0.06
73. Panama	234	0.06
74. Ecuador	228	0.06
75. Nepal	209	0.05
76. Vietnam	205	0.05
77. Paraguay	201	0.05
78. Lebanon	188	0.05
79. Dominican Republic	173	0.04
80. Georgia	172	0.04
81. Kuwait	163	0.04
82. Uruguay	145	0.04
83. Oman	134	0.03
84. Estonia	130	0.03
85. Moldova	129	0.03
86. Jamaica	123	0.03
87. Qatar	119	0.03
88. El Salvador	104	0.03
89. Algeria	104	0.03
90. Mongolia	102	0.03
91. Cayman Islands	95	0.02
92. Cambodia	94	0.02
93. Sri Lanka	91	0.02
94. Guyana	84	0.02
95. Iraq	61	0.02
96. Liechtenstein	58	0.01

97. Honduras	53	0.01
98. Cyprus	49	0.01
99. Mauritius	47	0.01
100. Bolivia	40	0.01
101. Fiji	40	0.01
102. Iceland	33	0.01
103. Grenada	28	0.01
104. Ghana	27	0.01
105. Kenya	27	0.01
106. Macau	27	0.01
107. Nicaragua	25	0.01
108. French Polynesia	23	0.01
109. Ethiopia	22	0.01
110. Belarus	19	0.00
111. Bahamas	17	0.00
112. Bahrain	14	0.00
113. Brunei Darussalam	13	0.00
114. Afghanistan	12	0.00
115. Malta	11	0.00
116. Saint Kitts and Nevis	10	0.00
117. Netherlands Antilles	9	0.00
118. Uzbekistan	8	0.00
119. Bangladesh	8	0.00
120. Armenia	7	0.00
121. Faroe Islands	6	0.00
122. Barbados	6	0.00
123. Nigeria	4	0.00
124. Laos	3	0.00
125. Saint Lucia	3	0.00
126. Liberia	3	0.00
127. Antigua and Barbuda	2	0.00
128. Zaire	2	0.00
129. Dominica	2	0.00
130. Eritrea	1	0.00
131. Monaco	1	0.00
132. Morocco	1	0.00
133. New Caledonia	1	0.00
134. Luxembourg	1	0.00
135. Suriname	1	0.00
136. Aruba	1	0.00
Total: »	396,308	100.00%



General Summary Report

Report Generated On: Tue, Dec 16, 2008 at 07:53:44 PM

Summary

Time Period	Page Views	New Visitors	Return Visitors	Total Visitors
Today	1,071	41	4	45
Yesterday	173	31	4	35
Last Seven Days	3,677	208	29	237
This Month's Dally Avgs	612.94	29.69	4.31	34.00
This Month's Totals	9,807	475	69	544
Last Month's Totals	14,130	918	126	1,044

Site History

First Page View	Wed, Jun 1, 2005 at 11:26:49 am
Last Page View	Tue, Dec 16, 2008 at 07:16:57 pm
Total Page Views To Date	397,259
Total Visitors To Date	25,335
Date of Highest Page Views	5,973 (Mon, Oct 30, 2006)

**SØKNADSSKJEMA
TIL
KUNNSKAPSDEPARTEMENTETS PRIS
FOR
FREMAGENDE ARBEID
MED UTDANNINGSKVALITET**

Søknadsfrist 1.februar 2009

Søknaden skal bestå av tre deler:

- A: Oversendelsesbrev som er underskrevet av institusjonens ledelse
For institusjoner som sender flere søknader er det nok med et felles oversendelsesbrev
- B: Omtale av søknadsprosjektet på søknadsskjemaet
Institusjoner som sender søknad på flere prosjekter fyller ut et skjema for hvert prosjekt
- C. Vedlegg
Antall vedlegg og omfanget av disse må begrenses til det som vurderes som helt nødvendig for søknaden. Vedlegg i form av CD'er, DVD'er og utskrifter fra allment tilgjengelige nettsider, må unngås.

Søknaden sendes:

elektronisk til: postmottak@nokut.no og

som vanlig post i fire (4) eksemplarer til: NOKUT postboks 1708 Vika, 0121Oslo

OMTALE AV SØKNADSPROSJEKTET

Prosjektets tittel: Praksissemester i konservering

Institusjon: UiO, Institutt for arkeologi, konservering og historie, avdeling konservering

Prosjektansvarlige: Douwtje van der Meulen og Tine Frøysaker

Hvis søknaden er en av vinnerne til prisen vil institusjonens ledelse og prosjektets kontaktperson bli informert:

Institusjonens ledelse:

Tittel, navn:

Professor Lotte Hedeager

Tlf:

22 84 19 36

e-postadresse:

lotte.hedeager@iakh.uio.no

Prosjektkontakt:

Tittel, navn:

Universitetslektor, Douwtje van der Meulen
Førsteamanuensis, Tine Frøysaker

Tlf:

22 85 93 37
22 85 96 34

e-postadresse:

d.l.v.d.meulen@iakh.uio.no
tine.froysaker@iakh.uio.no

Oppsummering av søknaden:

Praksissemesteret i konservering (KONS4080) bidrar til å sikre og øke kvaliteten i konserveringsstudiet. I emnet vektlegges og kombineres studentstyring, praktiske ferdigheter, faglig forståelse for teoretiske og etiske problemstillinger samt formidling i en faglig kontekst.

Generelt om søknadsprosjektet:

Bakgrunn/begrunnelse:

Konserveringsavdelingen ved IAKH er en del av European Network for Conservation-Restoration Education (ENCoRE), som er et nettverk av høyere utdanningsinstitusjoner i konservering og som sikrer at studiet har en europeisk standard. Erklæringsdokumentet til ENCoRe spesifiserer at grunnlag for en konserveringsutdanning skal innebære en passende balanse mellom integrert teoretisk og praktisk undervisning.

Masterstudiet i konservering ble opprettet i 2005 og er den eneste konserveringsutdanningen i Norge. Et praksissemester ble sett på som en vesentlig del av studiet for å imøtekomme ENCoRe's krav, og for å gi studentene mulighet til å integrere og videreutvikle sine teoretiske og praktiske kunnskaper i en profesjonel

arbeidssituasjon. Det nyskapende i dette prosjektet er at det er studentstyrt. I tillegg får studentene relevant praksiserfaring innefor masterutdanningen og blir trent i å formidle nye kunnskaper og erfaringer gjennom å holde en forelesning (inkl. powerpoint) i et profesjonelt forum samt ved skriftlig mappeevaluering. Da studentene hospiterer i inn- og utland får de mulighet til å danne seg et profesjonelt nettverk tidlig i karrieren og de får kunnskap om fagets arbeidsmetoder innenfor et ønsket konserveringsområde.

Mål:

Styrke studentenes kunnskaper omkring viktige konserveringsprinsipper og videreutvikle arbeidsmetodene innenfor et profesjonelt fagmiljø.

Spesielt om søknadsprosjektet

Organisering

Praksissemesteret er organisert som et obligatorisk emne (30 studiepoeng) masterstudentene i konservering tar som sitt avsluttende semester i studiet.

Iverksetting

Studentene blir spurt om å komme med sine preferanser, både om institusjonen de har lyst å gjøre sin praksis ved og om materialgruppen de vil fokusere på, og konserveringsavdelingen ved UiO organiserer utplasseringene. Avdelingen har kontakt med et bredt nettverk av nasjonale og internasjonale museer, gallerier og andre konserveringsinstitusjoner av høy standard, som sikrer kvaliteten på utplasseringen. Noen eksempler er Nasjonalmuseet i Oslo, Stiftung Preussische Schlösser und Gärten og deres malerietelier i Berlin, Tate Gallery i London og Hamilton Kerr i Cambridge. Det er viktig for avdelingen at både studenten og institusjonen sikres maksimalt utbytte av praksisoppholdet, og det legges derfor ned mye arbeid i å "matche" student og institusjon. Før det avgjøres hvor studenten skal ha sin praksis, må studenten selv sende CV og søknad til ønsket institusjon, og i enkelte tilfeller også møte til et intervju.

Gjennomføring

Praksisperioden har minst 18 ukers varighet. I løpet av denne tiden får studenten ta del i forskjellige konserveringsoppgaver, skriver en arbeidsdagbok, lage konserveringsrapporter etter institusjonens mal samt skriver en konserveringsartikkel om et selvvalgt tema. Studenten bestemmer i samarbeid med hospiteringsinstitusjonen hvilke konserveringsoppgaver de tar del i.

Praksisperioden avsluttes med en studentkonferanse hvor studentene presenterer sin praksisinstitusjon og sitt arbeid, samt legger fram en konkret problemstilling som studenten synes var spesielt utfordrende eller av spesiell interesse. I tillegg til masterstudenter og lærere inviteres lavere grads studenter, hospiteringsinstitusjoner, konserveringsmiljøet i Norge og andre interesserte som familie og venner. På denne måten blir konferansen et viktig forum for utveksling av kunnskaper og ideer.

Det gjennomføres en studentevaluering av praksisoppholdet for å kvalitetssikre studietilbudet. Emneansvarlig lærer skriver en rapport som legges ut på praksisoppholdets emnebeskrivelse på nett (se vedlegg 1).

Resultater og erfaringer

Studentene motiveres til å fullføre masteroppgaven sin, fordi de ønsker å gå ut i praksis. De får nyttig og relevant arbeidserfaring, og bygger nettverk som gjør at flere studenter går rett ut i jobb etter fullført studium. Konserveringsavdelingen vedlikeholder samtidig sine profesjonelle kontakter i inn- og utland.

I tillegg får vi en utveksling av konserveringskunnskaper mellom student og hospiteringsinstitusjon, studenter i mellom samt mellom studenter og det norske konserveringsmiljøet. Erfaringer på alle nivåer er veldig positive, og institusjonene melder tilbake at de ønsker seg flere studenter fra UiO. Tilbakemeldinger fra studenter og arbeidsgivere, er at uteksaminerte studenter blir forberedt på oppgavene som møter dem i arbeidslivet.

Hva er det nyskapende i prosjektet?

Praksissemesteret er studentstyrt fordi de velger både praksisted og konserveringstema. I samarbeid med vertsinstitusjonen velger de også sine arbeidsoppgaver. Med hensyn til eksamensinnleveringer velger de selv hvilke prosjekter og tema som skal inngå mappen og forelesningen. I tillegg får studentene relevant arbeidserfaring integrert i studiet, og de får anledning til å presentere et utdrag av eget arbeid i og for et faglig forum. På denne måten styrkes og sikres kvaliteten i studiet. Studentene får ta del i et profesjonelt miljø mens de ennå er studenter. Dessuten bidrar ordningen til utviklingen av det profesjonelle konserveringsmiljøet i Norge.

Konklusjon

Hospitering bidrar til å sikre og øke kvaliteten i konserveringsstudiet, fordi studenter utvider sine praktiske ferdigheter, øker sin faglige forståelser for teoretiske og etiske problemstillinger, og lærer å formidle i en faglig kontekst. Praksisoppholdet har samtidig en viktig pedagogisk verdi, ved at studenter får benyttet den kunnskapen de har tilegnet seg. Uteksaminerte studenter er forberedt på oppgavene som møter dem i arbeidslivet.

Vurderinger av prosjektets overføringsverdi til andre

Praksis i siste mastersemester bidrar til at alle studenter gjennomfører masterprogrammet, derav 100 % gjennomføringsprosent på studieretningen. Med en konferanse i etterkant av praksisoppholdet, sikres erfaringsutvekslingen og studentene bidrar til og blir del av et fagmiljø.

Sted**Dato****Underskrift**

Blindern

12.01.2009



Lotte Hedeager
Instituttleder IAKH

Dokumentasjon

Emnebeskrivelse KONS4080:

<http://www.uio.no/studier/emner/hf/iakh/KONS4080/>

Fra IAKH-tuelt februar 2008 (internavis IAKH):

<http://www.hf.uio.no/iakh/for-ansatte/avis/2008/februar/kons-jobbl.html>

Fra IAKH-tuelt mars 2008 (internavis IAKH):

<http://www.hf.uio.no/iakh/for-ansatte/avis/2008/mars/student-i-wien.html>

Fra IAKH-tuelt juni 2008 (internavis IAKH):

<http://www.hf.uio.no/iakh/for-ansatte/avis/2008/juni/avsl-konsmaster.html>

Periodisk evaluering av KONS4080 våren 2008:

<http://www.hf.uio.no/iakh/studier/periodisk-evaluering/konservering/KONS4080%20v08.pdf>

Nettsiden til European Network for Conservation-Restoration Education (ENCoRE):

<http://www.encore-edu.org/encore/DesktopDefault.aspx>

Vedlegg 2

Gjennomføringsstatistikk på masterprogrammet i arkeologi og konservering, studieretningene for maleri- og gjenstandskonservering

Kull	Antall i kull	Fullført 2 år	Permisjon	Kommentar
2005 vår	10	10	0	
2006 høst	8	7	1	Student i perm. I praksis høst-08
2007 vår	1		1	I praksis vår-09

Kilde: Felles Studentsystem, rapportnr. 755.001

Utplasseringsinstitusjoner og arbeidssted etter endt studium

Alle studenter har en stilling som maleri eller gjenstandskonservator, hvis ikke nevnt spesielt

Masterstudenter 2006

Student	Praksisplass	Arbeidssted
Student 1	York Archaeological Trust, Storbritannia	15.01. 2007 Revita prosjekt, Kultur Historisk Museum, Oslo 08.01.2008 Norsk Teknisk Museum (fast stilling)
Student 2	Arkeologisk Museum Stavanger	Vigeland museet, Oslo kommune Kunst i Oslo, Oslo Kommune (fast stilling)
Student 3	Studio Västsvensk Konservering	01.01.2007-01.06.2007 Studio Västsvensk Konservering 01.08.07 Vest Agder Fylkesmuseum (fast stilling)
Student 4		Januar 2007 6 måneders engasjement Helsingfors, Sverige August 2007? Akershus Fylkesmuseum (fast stilling)
Student 5	Nationalmuseet, København	Mars 2007 Revitaprojektet, Kulturhistorisk Museum, Oslo (3 årig engasjement)
Student 6	Nationalmuseet, avd. Nasjonalgalleriet	07.0.2007 – 31.12 .2007 Munch Museet, Oslo April-oktober privatprosjekt, Olympen Restaurant, Oslo 01.01.2008 – d.d. NIKU, Oslo (fast stilling)
Student 7	Tate Gallery, London	01.04.2007- d.d. Magasin forvalter, Norsk Folkemuseum, Oslo.

Student 8	Hamilton Kerr, Cambridge	01.01.2007 – 01.01.2008 Hamilton Kerr, Cambridge (1 år postgraduate scholarship) 01.01.2008-01.12.2008 Hamilton Kerr Cambridge, prosjektstilling) Fra desember 2008 stilling som konservator i Nederland/Belgia
Student 9	NIKU, Oslo	01.01.2007 - d.d Nasjonalmuseet, avd. Kunstindustrimuseet
Student 10	Statens Museum for Kunst, København, til slutten februar 2007	01.05.2007 – 31.07.2007, prosjektansatt XRF analyse, Munch Museet, Oslo 01.05.2007 – 26.10.2007 privat prosjekt, Olympen Restaurant, Oslo 01.03.2007 – d.d. Vitenskapsassistent Aulaprojektet, UiO, IAKH, avdeling Konservering (prosjektstilling)
Student 11	Musée d'art et d'histoire, Geneve, Til slutten mars 2007	17.04.2007 – 03.07.2007 prosjektansatt Norsk Folkemuseum 25.07.2007 – 26.10.2007 privat prosjekt Olympen Restaurant , Oslo 15.10.2007 – 31.12.2008 Stenersen museet, Oslo Kommune Fra 01.01.2009 Aulaprojektet, UiO, IAKH, avdeling konservering (prosjektstilling 2 år)

Masterstudenter 2008

Student	Praksis plass	Arbeidssted
Student 1	Kultur Historisk Museum, Oslo	Ikke ferdig utdannet
Student 2	Nasjonalmuseet, Oslo	01.08.2008- d.d. Norsk Folkemuseum, magasin forvalter.
Student 3	Royal Armouries, Leeds, Storbritannia	01.07. 2008 Mycoteam, forsker (fast stilling)
Student 4	National Museet, København,	01.10.2008 Norsk Teknisk

	Danmark	Museum (fast stilling)
Student 5	Stiftung Preussische Schlösser und Gärten, Paintings Atelier, Berlin, Tyskland	Munch Museet
Student 6	Nasjonalmuseet, Museet for Samtidskunst, Oslo	Nasjonalmuseet, Museet for Samtidskunst, Oslo Munch Museet,
Student 7	Universität für Angewandte Kunst, Wien, Østerrike	01.07. 2008 NIKU (fast stilling)
Student 8	Mauritshuis, Hague, Nederland	01.08.2008 Munch Museet, Oslo Aulaprojektet ved UiO, IAKH, avdeling konservering (prosjektstilling 2 år)
Student 9	Nasjonalmuseet, avd. Nasjonalgalleriet.	Ikke ferdig utdannet

Tid fra endt grad til yrkesaktiv

Jobb rett etter fullført grad	13
Jobb etter et halvt år	5
Ikke ferdig med studier	2
Totalt	20



**Til Universitetets studiekomité
Fra Universitetsdirektøren**

Sakstype:	Vedtakssak
Møtesaksnr.:	✓- sak 2
Møtenr.	01/2009
Møtedato:	29.01.2009
Notatdato:	17.12.2008
Arkivsaksnr.:	2008/17730
Saksbehandler:	STA/Christer Wiik Aram

SAKSTITTEL: Revisjon av forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved Universitetet i Oslo

Henvisning til lovverk, plandokumenter og tidligere behandling i styret:

Forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved Universitetet i Oslo ble fastsatt av Universitetsstyret i mars 2004. Forskriften er fastsatt med hjemmel i Lov om universiteter og høyskoler §§ 3-6 og 3-7, Forskrift om krav til mastergrad og Forskrift om opptak til universiteter og høyskoler § 1-1 (4).

Hovedproblemstillinger i saken:

Høsten 2006 ble det igangsatt arbeid med å revidere forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved UiO (heretter kalt forskriften). Fakultetene har både gjennom en innspillsrunde og en høringsrunde gitt tilbakemeldinger om ønskede endringer i forskriften, og våren 2007 ble en arbeidsgruppe nedsatt for å videreutvikle endringsforslagene. Basert på de ulike innspillene som er kommet inn, har studiedirektøren nå utarbeidet et forslag til ny forskrift.

Et overordnet mål i revisjonsarbeidet har vært å redusere kompleksiteten i forskriften, slik at den blir enklere å finne frem i for ulike brukere. Det er ønskelig å i størst mulig grad benytte fellesregler i stedet for fakultetsvise eller programspesifikke regler, forutsatt at dette ikke er i strid med hvert fakultets eller studieprogramms særegne behov. I den reviderte forskriften er det lagt vekt på å få fram en tydeligere og enklere struktur og oppbygging av forskriften.

Konsekvenser for økonomi, bemanning og lokaliteter:

Ingen

FORSLAG TIL VEDTAK:

Studiekomiteen anbefaler universitetsledelsen å vedta forslag til ny forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved UiO slik det er foreslått i vedlegg (1).

Vedlegg:

Forslag til ny forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved Universitetet i Oslo. (vedlegg 1)

FRA UNIVERSITETSDIREKTØREN

Sakstype: Vedtakssak
Saksnr. *V-sak 2*
Møte nr.: 01/2009
Møtedato: 29.01.09
Notatdato
A-saksnr.: 2008/ 17730
Saksbehandler: STA/Christer
Wiik Aram

NOTAT

TIL

UNIVERSITETETS STUDIEKOMITE

Revisjon av forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved Universitetet i Oslo

Bakgrunn

Forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved Universitetet i Oslo ble fastsatt av Universitetsstyret i mars 2004. Forskriften er fastsatt med hjemmel i Lov om universiteter og høyskoler, Forskrift om krav til mastergrad og Forskrift om opptak til høyere utdanning.

Høsten 2006 ble det igangsatt arbeid med å revidere forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved UiO (heretter kalt forskriften). Fakultetene har både gjennom en innspillsrunde og en høringsrunde gitt tilbakemeldinger om ønskede endringer i forskriften, og våren 2007 ble en arbeidsgruppe nedsatt for å videreutvikle endringsforslagene. Basert på de ulike innspillene som er kommet inn, har studiedirektøren nå utarbeidet et forslag til ny forskrift.

Vi har foretatt en høring til fakultetene og Studentparlamentet om forslagene, og har fått svar fra TF, SV, JUS, MN, HF, UV og MED.

PRINSIPPER FOR ENDRING AV FORSKRIFTEN

Et overordnet mål i revisjonsarbeidet har vært å redusere kompleksiteten i forskriften, slik at den blir enklere å finne frem i for ulike brukere. Studiedirektøren ønsker i størst mulig grad at det skal benyttes fellesregler i stedet for fakultetsvise eller programspesifikke regler, forutsatt at dette ikke er i strid med hvert fakultets eller studieprograms særegne behov. I den reviderte forskriften er det lagt vekt på å få fram en tydeligere og enklere struktur og oppbygging av forskriften.

I arbeidet har det vært fokusert på den strukturelle oppbyggingen av forskriften og at like tematiske elementer skal samles. Hver enkelt hovedparagraf er inndelt i underpunkter som logisk sett skal følge det foregående leddet i paragrafen. Først behandles opptaksgrunnlaget som inkluderer faglige krav og minstekrav. I denne delen vurderes det hvorvidt søkerne er kvalifisert eller ikke. Neste del beskriver hvordan man beregner karaktersnittet og videre forhold knyttet til

betinget opptak, som er en ny paragraf. Deretter gjennomgås forhold knyttet til rangeringen av de kvalifiserte søkerne. Til slutt vises det til søknadsbehandlingen, som inkluderer blant annet søknadsfrister og opptakskomiteens sammensetting.

I tillegg har studiedirektøren, i tråd med Studiekomiteens anbefalinger, lagt vekt på følgende overordnede forhold i sitt forslag til ny forskrift:

1. Formulere endringer i et språk som gjør det lettest mulig for brukerne å forstå reglene.
2. Holde antallet nivåer lavest mulig.
3. Redusere antall krysskoblinger i forskriften. Med en enklere struktur kan behovet for krysskoblinger løses med innholdsfortegnelse.
4. Fjerne hjemler til å fastsette utfyllende regler der hjemlene ikke har blitt benyttet.
5. Senke detaljeringsnivået, der dette ikke har betydning for reglens innhold.
6. Klargjøre hva som er institusjonsomfattende regler og hva som blir delegert.

FORSLAG TIL ENDRINGER AV FORSKRIFTEN

Forslag og innspill som er mottatt i forbindelse med den siste høringen er behandlet nedenfor:

Forskriftens § 2 Opptaksgrunnlag

Forskriftens § 2-1 Krav til generell studiekompetanse

Innspill: JUS ønsker at det i § 2-1 (2) skal stilles strengere krav til engelsk for opptak til engelskspråklige masterprogram på JUS.

Kommentar: Krav til engelsk for engelskspråklige masterprogram er felles og er allerede satt strengere enn i kravene til generell studiekompetanse (GSK). JUS har i sitt innspill ikke dokumentert særskilte behov og utfordringer som tilsier at det bør gjøres unntak ved å ytterligere skjerpe engelskkravet for disse søkerne.

Forskriftens § 2-1 og § 2-2 Krav til faglig grunnlag

Innspill: JUS og MN ønsker å kunne benytte realkompetanse i vurderingen av opptaksgrunnlaget. I tillegg ønsker SV en presisering av at kravet til faglig grunnlag må være *lavere grad*.

Kommentar: Realkompetanse knyttet til GSK-vurderingen er allerede hjemlet i KDs Forskrift om opptak til høyere utdanning, som også er gjeldende for søkere til høyere grad. I tillegg er UiO forskriften, i tråd med § 3 i KDs forskrift om krav til mastergrad, utformet slik at i spesielle tilfeller kan fakultetet selv godkjenne andre dokumenterte kvalifikasjoner som helt eller delvis likeverdig med utdanningsløp som er angitt i forskriftens § 2-2 (1) a)-d). Forslagene fra JUS og MN om å ta i bruk realkompetanse er derfor dekket.

Innspillet fra SV om å presisere at krav til faglig grunnlag må være *lavere grad* er ikke tatt til følge. En innsnevring av kravet til faglig grunnlag vil ikke være i samsvar med § 3-4 i lov om universiteter og høyskoler, som det henvises til i §§ 3 og 5 i KDs forskrift om krav til mastergrad.

Forskriftens § 2-3 Faglig minstekrav for opptak

Forslag: Faglig minstekrav på 2.7/C er foreslått å gjelde *alle* 1-2-årige masterprogrammer, jfr. §§ 3 og 7 i KDs forskrift om krav til mastergrad.

Kommentar: Dette forslaget støttes nå av alle fakulteter som har opptak til masterprogrammer ved UiO.

Forskriftens § 2-4 Beregningsgrunnlaget for faglig minstekrav

Forslag: Et av punktene knyttet til gammel gradsstruktur er foreslått fjernet. Det gjelder punktet om at dersom *resultatet fra mellomfagstillegget er bedre enn resultatet fra hele mellomfaget, skal resultatet fra mellomfagstillegget likevel benyttes*. Studiedirektørens vurdering om å fjerne dette punktet, er tatt på bakgrunn av at dette i sin tid ble videreført fra de gamle reglene for opptak til hovedfag.

Innspill: HF er eneste fakultet som fremdeles ønsker å beholde formuleringen om at mellomfagstillegget alene kan benyttes dersom dette er til gunst for søkeren. SV har i sitt innspill lagt vekt på at bruken av mellomfagstillegget alene er uheldig da søkere som blir vurdert ut fra dette kriteriet blant annet har et fortrinn ved at beregningsgrunnlaget kun vil være tilsvarende 30 studiepoeng, mens for alle andre søkere legges 80 studiepoeng til grunn i beregningen.

Kommentar: Studiedirektøren opprettholder sitt forslag om å fjerne anledningen til bruk av *mellomfagstillegget alene* som beregningsgrunnlag for faglig minstekrav, da dette punktet i nåværende forskrift er tett knyttet til gammel gradsstruktur og overgangen til den nye. Når den nye forskriften trer i kraft vil det være såpass lang tid siden ny gradsstruktur ble innført, samtidig som regelendringen vil være til ugunst for en meget liten gruppe søkere. En slik regel kan også virke diskriminerende for søkere som har avlagt lavere grads utdanning etter kvalitetsreformen. I tillegg har hensynet til forenkling og fjerning av regler som i liten grad er i bruk veid tyngst.

Forskriftens § 3 Beregningen av karaktersnittet for det faglige grunnlaget

Forslag: Den eksisterende forskriften bærer preg av overgangsfasen mellom to grads- og karaktersystemer, og vektlegger derfor omregning mellom tall- og bokstavkaraktersystemet. Til forskriften har det vært vedlagt en omregningstabell, som har vært gjeldende for henholdsvis HF-, SV-, UV- og MN-fakultetet når emnene i det faglige grunnlaget tilhører samme fakultet. Gruppen søkere som har tallkarakterer blir stadig mindre. Omregningstabellen har i tillegg kun vært gjeldende for et utvalg av fakultetene, og kun anvendbar for søkere med UiO-utdanning. Det foreslås derfor at omregningstabellen tas ut av selve forskriften.

Innspill: HF og SV ønsker fremdeles å beholde omregningstabellen i forskriften. Ved beregning av karaktersnitt for bokstavkarakterer, benyttes tallverdier fastsatt i Forskrift for studier og eksamen, § 6. Gjennomsnittet beregnes med én desimal. Etter ordinære avrundingsregler foretas det så avrunding til helt tall, som gir bokstavkarakter i samsvar med ovenstående tallverdi. C er gitt tallverdien 63, og SV har kommet med innspill om å sette faglig minstekrav til 63.0 fremfor å benytte ordinære avrundingsregler. SV begrunner dette med at enkelte søkere

kan oppnå minstekravet C/2,7 selv med karakteren D på inntil 40 av 80 studiepoeng.

Kommentar: Omregningstabellen vil, selv om den tas ut av forskriften, fremdeles kunne benyttes som et redskap i saksbehandlingen. Studiedirektøren har vurdert det dit hen at saksbehandlingsrutiner ikke bør hjemles i forskriften, men at dette allikevel vil kunne inngå som et av flere hjelpemidler i saksbehandlingen. Det er fastsatt at faglig minstekrav skal være karakteren C. Ved bruk av ordinære avrundingsregler, slik Forskrift for studier og eksamen, § 6 angir, vil snittkarakteren C, oppnås ved en tallverdi i spennet mellom 62,5 og 63,4. Det vil være en betydelig informasjonsmessig utfordring overfor søkerne å sette minstekravet til tallekvivalenten 63, fremfor til karakteren C. Studiedirektøren anbefaler ikke at faglig minstekrav innskjerpes på denne måten.

Forskriftens § 4 Betinget opptak (Ny regel)

Forslag: Betinget opptak er foreslått som en ny regel. Dette er foreslått som en regulering av eksisterende praksis med bruk av betinget opptak på ulike enheter. Forskrift om opptak til universiteter og høyskoler regulerer tilsvarende, men med noe strengere vilkår.

Innspill: HF er betenkt over at studenter skal kunne gis betinget opptak uansett hvilke deler av opptaksgrunnlaget de mangler. HF har foreslått at betinget opptak kun skal gjelde mangler i opptaksgrunnlaget og ikke i det faglige grunnlaget slik det fremgår av studiedirektørens forslag til § 4 (2). SV ønsker at man skal regulere betingelsene til å gjelde mangler i hele emner og ikke kun til antall studiepoeng. I tillegg trekker flere enheter frem at tidligere erfaringer med bruk av betinget opptak viser til at studenter som har fått betinget opptak ofte får problemer med å opprettholde tilfredsstillende studieprogresjon. Flere viser også til at bruk av betinget opptak vil være mer administrativt ressurskrevende.

Kommentar: Fakultetene har i høringen gitt gode tilbakemeldinger på om den foreslåtte forskriftsteksten regulerer dette på en hensiktsmessig måte. Vi gjør oppmerksom på at forslaget til § 4 er justert i henhold til det opprinnelige forslaget som ble sendt ut på høring. Det presiseres at selv om det nå åpnes opp for å ta i bruk betinget opptak, vil det være opp til fakultetet selv å avgjøre om dette skal tas i bruk eller ikke.

Forskriftens § 5. Rangering av søkere ved opptak

Forslag: Studiedirektøren foreslo å fjerne paragrafen som hjemler et eget rangeringsgrunnlag for enkelte 1-2-årige masterprogrammer. Forslaget var fortrinnsvis begrunnet med at det er ønskelig å få til et felles regelverk uten for mange muligheter for særegne tilpassinger.

Innspill: De fleste av fakultetene som har kommet med innspill til denne høringen (MN, SV, HF, JUS, MED og UV) gir klart uttrykk for at de ønsker å opprettholde en hjemmel for å kunne ta i bruk et utvidet rangeringsregelverk som gir anledning til særegne tilpassinger for enkelte masterprogrammer, og at det fremdeles er et behov for dette.

Kommentar: Studiedirektøren har på bakgrunn av innspillene foreslått en forenklet utgave av paragrafen. Det presiseres at denne paragrafen kun skal benyttes til rangering av søkerne, og at den ikke skal benyttes for å vurdere om hvorvidt søkerne er kvalifisert eller ikke. I tillegg vektlegges det at denne paragrafen vil være et supplement til de ordinære rangeringsreglene.

Forskriftens § 6. Søknadsbehandling m. m

Forslag: § 6-1. Frist for innsending av søknad og for ettersending av dokumentasjon
Studiedirektøren har foreslått et tilleggsledd knyttet til søknadsfrist for søkere fra land utenfor EØS-området, som er angitt i § 6-1 (5) i forskriften. I tillegg er 15. april/15. oktober satt som hovedfrister, og 1. mars, 1. juni og 1. desember er satt som alternative frister. Dette er motsatt av eksisterende forskrift.

Kommentar: Opptak av internasjonale søkere krever lengre saksbehandlingstid på grunn av verifisering av papirer, visumsaker med mer. Når det gjelder opptaket av søkere fra land utenfor EØS, vil det være behov for å kunne justere søknadsfristene i årene som kommer. Dette begrunnes med at en eventuell satsing på økt rekruttering internasjonalt, vil føre til økt behov for å ha en tilpasset søknadsfrist for denne søkergruppen.

Grunnen til endring av hovedfristene er at masterprogrammene i dag har varierende søknadsfrister, og programmer som har internasjonal søkning anbefales søknadsfrist 15. april/ 15. oktober slik at det kan benyttes felles søknadsfrist for alle søkere innenfor EØS-området.

Forslag: § 6-2. Opptakskomiteé
I den reviderte forskriften er antallet medlemmer redusert fra minst 5 medlemmer til minst 3 medlemmer. I tillegg er det ikke lenger krav til at vitenskaplig tilsatte skal være representert i opptakskomiteen.

Kommentar: Flere enheter har meldt at det kan være vanskelig å få samlet alle komitémedlemmene siden møter i komiteen ofte sammenfaller med ferieavvikling og opptaksarbeidet kan av denne grunn ta unødvendig lang tid. Forslaget om å redusere kravet til minst 3 medlemmer, samt at krav om representasjon av vitenskaplig tilsatte bortfaller, kan medvirke til at det blir lettere å få komiteenes medlemmer til å møtes. Studiedirektøren presiserer at det fremdeles vil være fakultetet selv som oppnevner komiteene, og at det vil være mulig å oppnevne komiteer med mer enn 3 medlemmer. I tillegg vil det være mulig å oppnevne vitenskaplige tilsatte selv om dette ikke lenger er et krav.

Forslag til bruk av eksterne tester:

Det vises til diskusjonssak i Studiekomiteen 31.05.07, der studiekomiteen anbefalte å gå videre i arbeidet med å vurdere forslaget om å ta i bruk eksterne tester ved opptak til masterprogrammer. SV/ØI er i høringen spesielt blitt bedt om å komme med forslag til bruk av eksterne tester. Bruken av eksterne tester er i første omgang holdt utenfor selve forskriften, og på bakgrunn av sakens kompleksitet er første skritt i denne prosessen å få til en prøveordning der SV/ØI skal være pilot. SV har i sitt svar opplyst at prøveordningen skal tas i bruk første gang høsten 2010, og at rammene for prøveordningen må være klare senest høsten 2009. Etter en prøvetid på tre år skal ordningen evalueres. Studiedirektøren vil sammen med SV/ØI legge til rette for dette, og vil føre saken videre i en egen prosess.

Enkeltemner på masternivå

Det er også kommet inn forslag om å hjemle opptak til enkeltemner på mastergradsnivå i forskriften. Studiedirektøren har vurdert det dit hen at en slik hjemmel vil vurderes i en videre prosess knyttet til en gradvis revidering av i studie- og eksamensforskriften, som allerede regulerer opptak til enkeltemner på lavere grad.


Virkningstidspunkt

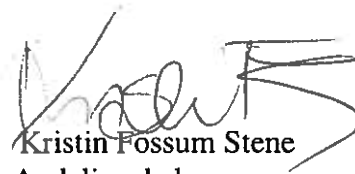
I revidert forskrift er det foreslått at regelendringer av vesentlig karakter må gjøres kjent for søkerne minst et år før søknadsfrist.

Studiedirektøren vil derfor foreslå for studiekomiteen om å sette virkningstidspunktet til tidligst høsten 2010.

Forslag til vedtak

Studiekomiteen anbefaler universitetsledelsen å vedta forslag til ny forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved UiO slik det er foreslått i vedlegg (1).


for Monica Bakken
Studiedirektør
e.f.


Kristin Fossum Stene
Avdelingsleder

3.2.2 Forskrift om opptak til 1-2-årige masterprogrammer ved Universitetet i Oslo

Fastsatt av universitetsstyret ved Universitetet i Oslo (NY DATO) med hjemmel i:

- Lov av 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler, §§ 3-4, 3-6 og 3-7
- Forskrift om krav til mastergrad, fastsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet 1. desember 2005
- Forskrift om opptak til høyere utdanning, fastsatt av Kunnskapsdepartementet 31. januar 2007.

§ 1. VIRKEOMRÅDE

Forskriften gjelder for opptak til alle 1-2-årige masterprogrammer som Universitetet i Oslo tilbyr med sikte på:

- a) mastergrad av 120 studiepoengs omfang, jf. Forskrift om krav til mastergrad, § 3
- b) erfaringsbasert mastergrad av 90-120 studiepoengs omfang, jf. Forskrift om krav til mastergrad, § 5
- c) mastergrad av 1 - 1 1/2 års omfang, jf. Forskrift om krav til mastergrad, § 7

§ 2. OPPTAKSGRUNNLAG

§ 2-1. Krav til generell studiekompetanse

(1) Det kreves ordinært generell studiekompetanse for opptak til et masterprogram.

(2) For opptak til engelskspråklige masterprogram kan fakultetet dispensere fra kravet om generell studiekompetanse for søkere med utenlandsk utdanning som ikke fyller norskkravet, dersom søkeren fyller et av følgende spesielle opptakskrav i engelsk:

- a) engelsk grunnkurs i videregående skole, (5 uketimer) med karakteren 4 eller bedre (eventuelt bestått engelsk videregående kurs I og/eller II)
- b) Test of English as a Foreign Language (TOEFL) med minst: 550 poeng for Paper-based test (PBT), 213 poeng for Computer-based test (CBT) og 80 poeng for Internet-based test (iBT).
- c) International English Language Testing Service (IELTS) med minst 6.0 poeng
- d) annen godkjent dokumentasjon etter individuell vurdering

§ 2-2. Krav til faglig grunnlag

(1) Fakultetet selv fastsetter i programplanen hva som skal være det faglige grunnlaget i den lavere grad eller det utdanningsløp som mastergraden bygger på, når dette er:

- a) bachelorgrad
- b) cand.mag. grad
- c) annen grad eller yrkesutdanning av minimum 3 års omfang
- d) utdanning som i henhold til § 3-4 i lov om universiteter og høyskoler er godkjent som jevngrad med ovennevnte grader eller utdanningsløp.

Fakultetet selv kan i spesielle tilfeller godkjenne andre dokumenterte kvalifikasjoner som helt eller delvis likeverdige med disse utdanningsløpene.

(2) Krav til faglig grunnlag for opptak til masterprogrammer i samsvar med Forskrift om krav til mastergrad, § 3 eller § 7, må fremgå av programplanen for masterprogrammet som:

- a) fordypning i fag, emner eller emnegruppe av minimum 80 studiepoengs omfang, eller
- b) integrert yrkesrettet utdanning eller programdefinerte emner av minimum 120 studiepoengs omfang innenfor fagområdet for mastergrad

Fakultetet selv kan i programplanen fastsette spesifikke krav til faglig grunnlag innenfor masterprogrammenes fagområder.

(3) For opptak til erfaringsbaserte masterprogrammer i samsvar med Forskrift om krav til mastergrad, § 5, kreves i tillegg minst 2 års relevant yrkespraksis. Fakultetet selv fastsetter i programplanen hva som er relevant yrkespraksis, og kan fastsette krav om lengre yrkespraksis.

§ 2-3. Faglig minstekrav for opptak

(1) For opptak til masterprogrammer i samsvar med Forskrift om krav til mastergrad §§ 3 eller 7, gjelder følgende:

- a) For søkere med bokstavkarakterer er det faglige minstekravet C.
- b) For søkere med tallkarakterer er det faglige minstekravet 2.7.

(2) For opptak til erfaringsbaserte masterprogrammer i samsvar med Forskrift om krav til mastergrad § 5, kan fakultetet selv fastsette særlige faglige minstekrav i programplanen.

§ 2-4. Beregningsgrunnlaget for faglig minstekrav

(1) Når det faglige grunnlaget er fag/emnegruppe av minst 80 studiepoengs omfang, gjelder følgende:

- a) Resultatet fra fag/emnegruppe av minst 80 studiepoengs omfang skal ordinært benyttes.
- b) Dersom fag/emnegruppen i det faglige grunnlaget utgjør mer enn 80 studiepoeng, kan resultatet fra det utvalget av emner som gir best karaktersnitt benyttes i stedet for resultatet fra hele fag/emnegruppen. Utvalget av emner må være på minst 80 studiepoeng.

(2) Når det faglige grunnlaget er programdefinerte emner av minst 120 studiepoengs omfang, gjelder følgende:

- a) Resultatet fra programdefinerte emner av minst 120 studiepoengs omfang skal ordinært benyttes.
- b) Fakultetet selv kan likevel fastsette i programplanen at et utvalg av emnene kan benyttes, men ikke mindre enn 80 studiepoeng av det totale antallet programdefinerte emner.

(3) Dersom søkeren ikke har gradert karakterskala for alle emnene i det faglige grunnlaget, men for emner som utgjør minst 40 studiepoeng av det faglige grunnlaget, skal resultatet for emnene med gradert karakterskala likevel benyttes.

(4) Søkere med emner uten gradert karakterskala eller med gradert karakterskala for mindre enn 40 studiepoeng av det faglige grunnlaget, må vurderes individuelt av en opptakskomité, jf. § 6-2.

§ 3. BEREGNINGEN AV KARAKTERSNIETTET FOR DET FAGLIGE GRUNNLAGET

§ 3-1. For emner med bokstavkarakterer

(1) Faglig minstekrav oppfylles når vektet gjennomsnitt av karakterene i alle emner som inngår i det faglige grunnlaget er C eller bedre, jf. likevel § 2-4. Vektingen gjøres ut fra emnenes omfang i studiepoeng.

(2) Følgende tallverdier for bokstavkarakterene benyttes, i samsvar med § 6 i Forskrift om studier og eksamener ved Universitet i Oslo: karakter A = tallverdi 65, B = 64, C = 63, D = 62, E = 61. Karaktersnittet avrundes til helt tall etter ordinære avrundingsregler.

§ 3-2. For emner med tallkarakterer

Faglig minstekrav oppfylles når vektet gjennomsnitt av karakterene i alle emner som inngår i det faglige grunnlaget er 2,7 eller bedre, jf. likevel § 2-4. Vektingen gjøres ut fra emnenes omfang i studiepoeng. Karaktersnittet avrundes med 1 desimal etter ordinære avrundingsregler.

§ 3-3. For emner med bokstavkarakterer og tallkarakterer

Karaktersnittet for bokstavkarakterer og tallkarakterer må beregnes hver for seg. Dersom ikke begge karaktersnittene hver for seg oppfylder faglig minstekrav på C eller 2,7, jf. § 2-3, må det foretas en skjønsmessig vurdering av om faglig minstekrav er oppfylt.

§ 4. BETINGET OPPTAK

(1) Fakultetet selv kan i programplanen fastsette om betinget opptak skal kunne benyttes. Betinget opptak til et masterprogram kan kun benyttes dersom det er færre kvalifiserte søkere enn studieplasser til programmet.

(2) Betinget opptak kan gis for søkere som mangler inntil 20 studiepoeng av det utdanningsløp som mastergraden bygger på. Fakultetet selv kan i programplanen fastsette hvilke emner som kan mangle dersom betinget opptak benyttes.

(3) Betinget opptak forutsetter at manglende eksamener avlegges og består ved første mulige anledning, og senest innen 1 år. Resultatet av manglende eksamener kan ikke være dårligere enn at faglig minstekrav, jf. § 2-3 oppfylles. Hvis ikke dette kravet oppfylles, mister studenten studieplassen ervervet gjennom betinget opptak.

§ 5. RANGERING AV SØKERE VED OPPTAK

§ 5-1. Generelt om rangering

(1) Dersom det er flere kvalifiserte søkere enn antall studieplasser må søkerne rangeres.

(2) Rangeringsgrunnlaget tilsvarer det beregningsgrunnlaget for faglig minstekrav som fakultetet har fastsatt i programplanen.

(3) Søkere med høy poengsum (vurdering) rangeres foran søkere med lav poengsum (vurdering). Ved poenglikhet (lik vurdering) gjelder følgende:

- a) Underrepresentert kjønn prioriteres først. Fakultetet selv fastsetter hvilke masterprogrammer dette skal gjelde for.
- b) Deretter kan et vektet gjennomsnitt av karakterene i de øvrige emner i opptaksgrunnlaget, jf. § 2-2, legges til grunn, med unntak av examen philosophicum og examen facultatum.
- c) Ved fortsatt poenglikhet rangeres eldre søkere foran yngre.

§ 5-2. Rangering av søkere som kan poengberegnes

(1) Søkerne rangeres ved at det regnes ut en poengsum som er et vektet gjennomsnitt av karakterene for de emner som inngår i det faglige grunnlaget.

(2) Beregning av poengsum gjøres i samsvar med § 3, men for å minske muligheten for poenglikhet beregnes karaktersnittet for rangering med to desimaler etter ordinær avrundning av tredje desimal.

§ 5-3. Poengberegning av søkere med mer enn ett grunnlag for rangering

Søkere som har flere mulige rangeringsgrunnlag, jf. § 2-4, skal poengberegnes etter alle grunnlagene for rangering. Poengberegningen som gir høyest rangering skal benyttes.

§ 5-4. Rangering av søkere til erfaringsbaserte masterprogrammer

For opptak til masterprogram som fører frem til erfaringsbasert mastergrad av 90-120 studiepoengs omfang, fastsetter fakultetet selv rangeringsgrunnlaget og eventuell bruk av individuell vurdering i programplanen.

§ 5-5 Rangering av søkere som ikke kan poengberegnes

(1) Individuell vurdering benyttes for rangering av kvalifiserte søkere:

- a) som fakultetet har funnet kvalifisert på bakgrunn av dokumenterte kvalifikasjoner helt eller delvis likeverdige med utdanningsløp omtalt i § 2-2
- b) med faglig grunnlag fra norsk eller utenlandsk høyere utdanningsinstitusjon hvor resultatet ikke uten videre kan legges til grunn ved poengberegningen
- c) med faglig grunnlag hvor omfanget av resultater med gradert skalkala er for lite til å kunne benyttes ved poengberegningen, jf. § 2-4
- d) med et faglig grunnlag som består helt eller delvis av tallkarakterer, jf. §§ 3-2. og 3-3

(2) Kvalifiserte søkere som ikke kan poengberegnes, må rangeres i forhold til poengberegnete søkere ved hjelp av en skjønsmessig vurdering av det faglige grunnlaget. For å få tilbud om opptak kreves det likeverdige ferdigheter og kunnskaper med søkere som får tilbud om opptak etter rangering på grunnlag av poengberegning.

§ 5-6. Tilleggsrangering for enkelte 1-2-årige masterprogrammer

(1) Fakultetet selv kan i programplanen fastsette egne tilleggsrangeringsregler for 1-2-årige masterprogrammer hvor det er ønskelig med en bredere vurdering av søkerens bakgrunn enn den som fremkommer av kravene til faglig grunnlag. Tilleggsrangering skjer etter at søkeren har fått beregnet den ordinære rangeringspoengsummen sin.

(2) Fakultetet kan bruke ett eller flere av følgende kriterier ved tilleggsrangeringen:

- a) underrepresentert kjønn
- b) relevant annen høyere utdanning og/eller annen høyere utdanning
- c) relevant praksis og/eller praksis
- d) motivasjonssøknad og/eller intervju

(3) Tilleggsrangeringen kan komme til uttrykk i form av ekstra poeng. Eventuelle ekstra poeng kan gis i tillegg til den ordinære rangeringspoengsummen eller bare gis ved poenglikhet.

§ 5-7. Rangering på grunnlag av spesiell vurdering

(1) Grunnlag for opptak etter spesiell vurdering kan være dokumentert sykdom, funksjonshemming eller andre forhold som gir grunn til å anta at søkerens rangering etter § 5-2, § 5-4 eller § 5-5 ikke gir et riktig bilde av søkerens kvalifikasjoner.

(2) Søkere som ønsker å bli vurdert på grunnlag av spesiell vurdering, må be om dette i søknaden og legge ved egen begrunnelse og dokumentasjon av forhold som anføres.

(3) Forhold som nevnt over gir ikke i seg selv rett til studieplass. For å få tilbud om opptak kreves det likeverdige ferdigheter og kunnskaper med søkere som får tilbud om opptak etter § 5-2, § 5-4 eller § 5-5.

(4) Søkere som ikke får tilbud om opptak etter disse reglene, skal rangeres etter reglene i hhv. § 5-2, § 5-4 eller § 5-5.

§ 6. SØKNADSBEHANDLING M.M.

§ 6-1. Frist for innsending av søknad og for ettersending av dokumentasjon

(1) Fakultetet selv fastsetter i programplanene om det skal være opptak en eller to ganger i året til det enkelte masterprogram.

(2) 15. april/15. oktober er ordinær frist for søknad om opptak til Universitetet i Oslo masterprogrammer. Fakultetet selv kan likevel fastsette at 1. mars eller 1. juni/1. desember skal være frist for søknad om opptak til bestemte masterprogrammer.

(3) All utdanning, praksis og andre forhold som kan gi grunnlag for opptak, må være dokumentert med attesterte kopier.

(4) Søkere som avslutter utdanning som gir grunnlag for opptak etter søknadsfristens utløp, må sende inn foreløpig dokumentasjon innen søknadsfristen. Fakultetet kan fastsette frist for innsending av endelig dokumentasjon, men ikke senere enn innen studiestart for masterprogrammet.

(5) Søknadsfrist for søkere fra land utenfor EØS-området fastsettes av universitetsdirektøren.

§ 6-2. Opptakskomiteé

(1) Fakultetet oppnevner en eller flere opptakskomiteer med ansvar for opptaket til masterprogrammene ved fakultetet. Den enkelte opptakskomiteé skal ha minst 3 medlemmer, hvorav minst 1 student.

(2) Opptakskomiteen skal vurdere søkerne som har et faglig grunnlag som må vurderes individuelt mht:

- a) faglig minstekrav tilsvarende C/2,7
- b) rangering i forhold til de søkerne som poengberegnes
- c) rangering på grunnlag av spesiell vurdering

§ 7. FORSKJELLIGE BESTEMMELSER

(1) Universitetsdirektøren kan i nærmere regler til forskriften fastsette egne administrative bestemmelser om søknadsbehandling og rangering.

(2) Endringer i opptakskravene for et masterprogram skal være klart for søkerne minst ett år før de trer i kraft.

(3) Denne forskrift trer i kraft fra og med NY DATO.



Til studiekomiteen
Fra studiedirektøren

Sakstype:	Vedtakssak
Møtedato:	29. januar 2009
Møte-/saksnr.	1-2009 /
Notatdato:	21. januar 2009
Arkivsaksnr.:	2008/129
Saksbehandlere:	Jonny Roar Sundnes (STA), Mathias H. Eidberg (TF)

Etablering av masterprogrammet "Religious Roots of Europe"

Bakgrunn

Det teologiske fakultet (TF) ønsker å tilby masterprogrammet "Religious Roots of Europe". Programmet skal være et 2-årig engelskspråklig fellesprogram og skal tilbys i samarbeid med fem andre institusjoner i Danmark, Finland og Sverige. Utviklingen og igangsettingen av programmet og etableringen av nettverket er støttet av Nordisk ministerråd. Konsortiet har fått støtte fra ministerrådets "Nordic Master Programme", som skal bidra til å styrke Norden som utdanningsregion og stimulere til etableringen av fellesnordiske masterprogram.

Samarbeidsavtalen

De samarbeidende institusjonene har i fellesskap utarbeidet studieplan for programmet og utkast til samarbeidsavtale. Studentene skal tas opp ved én institusjon og får graden sin fra samme institusjon, men studentene skal i løpet av studiet ta emner ved en eller flere av samarbeidsinstitusjonene. Programmet er et felles studieprogram, der institusjonene samarbeider om studieplan og studiegjennomføring. Det munner ikke ut i en fellesgrad, siden institusjonene utsteder graden hver for seg.

Kravet for å bli tildelt en grad fra UiO er at studenten har avlagt minst 60 studiepoeng, inkludert masteroppgaven, ved UiO. Dette vil bli presisert i UiOs informasjon om programmet, siden det i samarbeidsavtalen er åpnet opp for at tilknytningskravet kan være lavere enn 60 studiepoeng.

Faglige prioriteringer

Programmet faller innenfor fagområdet bibel- og antikkstudier, som i prosess faglig prioritering er identifisert som et kvalitativt sterkt område ved TF. Programmet ønsker å gi studentene redskaper for analyse av religiøse forhold i dag, og vil således kunne være en viktig arena for utvikling av forståelsen av samspillet mellom religiøse tradisjoner og dagens samfunnsutvikling. Gjennom samarbeidet med andre institusjoner, bidrar programmet til fakultetets internasjonaliseringsarbeid.

Ressurser

Programmet skal etableres innenfor fakultetets nåværende ramme. Fakultetet tilbyr allerede emner som kan inngå i programmet, i tillegg til at det vil bli allokert undervisningsressurser for å etablere nye emner. Fakultetet ønsker å overføre studieplasser fra de øvrige masterprogrammene ved fakultetet, og vil dermed ikke trenge nye studieplasser for å starte opp programmet.

Forslag til vedtak:

Studiekomiteen anbefaler universitetsledelsen å opprette et masterprogram i "Religious Roots of Europe" ved Det teologiske fakultet og å godkjenne forslaget til samarbeidsavtale. Programmet opprettes fra høstsemesteret 2009 innenfor Det teologiske fakultets eksisterende ramme.

Monica Bakken
studiedirektør

stagn.


Torbjørn Grønner
seksjonsjef



UNIVERSITETET I OSLO
UNIVERSITETSDIREKTØREN

Vedlegg:

- Notat fra TF til studiekomiteen om etablering av det fellesnordiske masterprogrammet "Religious Roots of Europe".
- Utkast til studieplan for masterprogrammet.
- Utkast til samarbeidsavtale mellom institusjonene som skal tilby masterprogrammet.

Fra: Det teologiske fakultet

Til: Studiekomiteén

Notatdato: 13.01.2009

Saksbeh.: Mathias H. Eidberg

Bakgrunn

Det teologiske fakultet ønsker å tilby *Religious Roots of Europe* (RRE) som nytt masterprogram innen sitt studietilbud. Programmet er et 2-årig engelskspråklig *Joint masters programme*, og er organisert gjennom et konsortium med følgende deltagende institusjoner: Det teologiske fakultet ved Aarhus Universitet, Det teologiske fakultet ved Københavns Universitet, Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Bergen, Det teologiske fakultet ved Helsingfors Universitet, Senter for teologi og religionsvitenskap ved Lunds Universitet og Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo. Utviklingen og igangsettingen av programmet og etableringen av nettverket er støttet av Nordisk ministerråd. Vi viser til vedlagte Joint degree agreement for detaljer om samarbeidet.

Målet med programmet beskrives slik i studieplanen: *The aim of the Programme is to educate candidates with a high degree of specialisation in the overall subject of the Programme: the Religious Roots of Europe, i.e. Judaism, Christianity and Islam in their formative periods. The three religions have traditionally been studied more or less separately. Several master programmes exist in Christianity or Christian theology as well as in Judaism, Islam and religious studies. In contrast to these individual master programmes, the aspiration of the present Programme is to study the three religions together in their formative periods from a comparative perspective. Such a comprehensive study will enhance our understanding of contemporary Nordic, European and Western culture and identity, since the three religions interacting with each other have had a profound influence on the development of European culture and society. For centuries, Christianity has been the dominant majority religion; as minority religions, Judaism and Islam have been seen as the 'other' against which Christian European identity has been shaped.*

De samarbeidende institusjonene tilbyr allerede ulike nasjonale masterprogrammer som er relevante i forhold til RRE. Hensikten med programmet er å sette de ulike institusjonenes faglige kompetanse i spill for å tilby et masterprogram som vil gi nye perspektiver og muligheter i forhold til programmets fagområder. Programmet representerer således ikke opparbeidelse av et nytt fagområde, men snarere samarbeid om et internasjonalt studietilbud som både vil gi studentene fordelene av breddekompetansen ved de seks deltagende institusjonene, og muligheten til andre og nye, faglige impulser. Vi vil fremheve at institusjonene representerer sterke fagmiljøer innen teologi og religionsvitenskap. Vi viser ellers til det vedlagte RRE Study Plan for detaljer om programmets faglige innhold og struktur.

Fakultetets behandling

Programmet har kommet istand gjennom kontakt mellom forskere innen relevante fagområder fra de deltagende institusjonene. Fra Det teologiske fakultet har vi deltatt med forskere fra fagområdene Det nye testamente og eldre kirkehistorie. Initiativet til samarbeid om et felles program kom fra Aarhus Universitet, og fakultetet har deltatt i programutviklingen gjennom to av sine professorer, samt studieadministrasjonen. I tillegg har Studieavdelingen spilt en aktiv rolle i arbeidet

med å vurdere avtalen. Fakultetsstyret ved TF ble den 12. juni 2008 informert om at fakultetsledelsen har vedtatt å gå inn i dette programmet.

Ressurser

Programmet faller innenfor et av de områdene som i prosess faglig prioritering er identifisert som et av fakultetets tre kvalitativt sterke områder, nemlig bibel- og antikkstudier. Det vil i tillegg trekke veksler på andre sterke fagmiljøer ved fakultetet. TF vurderer dermed at fakultetet besitter de nødvendige faglige ressursene for deltagelse i programmet, og for å kunne etablere dette som studietilbud. Fakultetet tilbyr allerede emner som kan inngå i programmet, i tillegg til at det vil bli allokert undervisningsressurser også for å etablere nye emner. De fleste av disse emnene vil kunne inngå i et eller flere av fakultetets øvrige program på masternivå. Utvikling av nye emner vil være av et omfang som er mulig innenfor fakultetets eksisterende undervisningsressurser. Programmet er tiltenkt seks studieplasser ved hver av de deltagende institusjonene. Fakultetet vil i utgangspunktet overføre studieplasser fra de øvrige masterprogrammene, og vil dermed ikke trenge nye studieplasser for å starte opp programmet.

Fakultetets vurdering

Programmet faller som sagt innenfor fakultetets prioriterte kjerneområder og er i samsvar med de innspill fakultetet har fremmet i prosess faglig prioritering. Samtidig innebærer programmet en ny tilnæringsmåte hva angår studietilbud, noe som ansees å være faglig interessant. I og med at programmet er et felles nordisk program vil dette også være en del av fakultetets internasjonaliseringsarbeid. Deltagelsen i et slikt internasjonalt samarbeid vil være stimulerende for fakultetets fagmiljøer. De miljøer som er med i programmet gjennom de forskjellige fakulteter representerer stor bredde og tyngde innen teologisk og religionsvitenskapelig forskning. Slik har programmet en tydelig tverrfaglig profil.

Programmet representerer noe nytt i forhold til eksisterende studietilbud. Fakultetet har gjennom Masterprogrammet i religion og samfunn (RESA) allerede etablert et masterprogram som tar for seg studier av religion, også sammenlignende, i et samtidsperspektiv, og anser RRE for å fylle en viktig rolle i sammenlignende studier av europeisk religiøsitet i et historisk perspektiv. Programmet ønsker i tillegg å gi studentene redskaper for analyse av religiøse forhold i dag, og vil således kunne være en viktig arena for utvikling av forståelsen av samspillet mellom religiøse tradisjoner og dagens samfunnsutvikling. Fakultetet anser dette for å være et viktig samfunnsmessig anliggende.

Fakultetets konklusjon

Fakultetet anbefaler defor at masterprogrammet Religious Roots of Europe opprettes ved Universitetet i Oslo, og at programmet får oppstart fra høsten 2009.

Aud V. Tønnessen
studiedekan

Bjørn Erik H. Schjerverud
seksjonssjef

The Religious Roots of Europe

Study Plan

Consortium

Host Institutions

The Master Programme *The Religious Roots of Europe* is offered by a Consortium of institutions at six host universities working together for the purpose of running this Programme. The six Host Institutions are:

- The Faculty of Theology, University of Aarhus, Taasingegade 3, DK-8000 Aarhus C, Denmark.
- The Faculty of Theology, University of Copenhagen, Købmagergade 46, DK-1150 Copenhagen K, Denmark.
- The Faculty of Humanities at the University of Bergen, Department of Archaeology, History, Cultural Studies and Religion, Øysteins gate 3, N-5007 Bergen, Norway.
- The Faculty of Theology, University of Helsinki, Aleksanterinkatu 7, FI-00014 University of Helsinki, Finland.
- The Centre for Theology and Religious Studies, Lund University, Allhelgona Kyrkogata 8, S-223 62 Lund, Sweden.
- The Faculty of Theology at the University of Oslo, Blindernveien 9, N-0315 Oslo, Norway.

The Consortium does not matriculate (for definitions of technical terms see article 7) students or issue degrees. Students are admitted to the individual Host Institutions, and the Host Institution admitting any given student also issues the degree.

Programme Committee

Decision-making power rests firmly with the six individual Host Institutions according to the rules and regulations obtaining at the individual institutions and in the individual countries. The general management and planning of the Programme are, however, (subject to approval by the six Host Institutions) handled by a Programme Committee consisting of one representative (or by a substitute) appointed by each of the six Host Institutions according to their own procedures, plus two students representing all the students under the Programme at all the six institutions and elected according to procedures stipulated in article 5.2.

Legislation

The Programme is offered in accordance with the following legislation at the Host Institutions:

- Denmark: Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udviklings bekendtgørelse nr. 338 af 6. maj 2004 om bachelor- og kandidatuddannelser ved universiteter – med senere ændringer (uddannelsesbekendtgørelsen), and: Bekendtgørelse om parallellforløb og fællesuddannelse (bekendtgørelse nr. 931 af 5. oktober 2005).
- Finland: Yliopistolaki 27.6.1997/645, Yliopistoasetus 6.2.1998/115, Laki yliopistolain muuttamisesta 30.7.2004 /715, Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 19.8.2004/794.
- Norway: Lov 1. april 2005 nr.15 om universiteter og høyskoler / Act Relating to Universities and University Colleges (UH-loven av 1.april 2005)
<http://www.lovdatab.no/all/nl-20050401-015.html>

- Sweden: Högskolelagen (SFS 1992:1434) and Högskoleförordningen (SFS 1993:100).
<http://www5.lu.se/o.o.i.s/910>

1 Aim of the Programme and learning outcome

1.1 Aim and objectives

The final learning outcome to be attained by the student in obtaining a degree is defined as the aim of the Programme. In order for the student to reach this aim, the student must first obtain some preliminary skills and knowledge. These stages of the learning process on the way towards the final aim are defined as objectives.

1.2 Aim of the Programme

The aim of the Programme is to educate candidates with a high degree of specialisation in the overall subject of the Programme: the Religious Roots of Europe, i.e. Judaism, Christianity and Islam in their formative periods. The three religions have traditionally been studied more or less separately. Several master programmes exist in Christianity or Christian theology as well as in Judaism, Islam and religious studies. In contrast to these individual master programmes, the aspiration of the present Programme is to study the three religions together in their formative periods from a comparative perspective. Such a comprehensive study will enhance our understanding of contemporary Nordic, European and Western culture and identity, since the three religions interacting with each other have had a profound influence on the development of European culture and society. For centuries, Christianity has been the dominant majority religion; as minority religions, Judaism and Islam have been seen as the 'other' against which Christian European identity has been shaped.

1.3 Learning outcome

Building on the bachelor degrees of the students, this Master Programme aims for the students to acquire:

- Advanced knowledge about the religious traditions at the root of European culture in their formative periods.
- A deeper understanding of the formative processes of Judaism, Christianity and Islam, the parallels and differences between the three traditions, and the interaction of their followers.
- The ability to apply and use relevant scholarly methods and to understand and describe these theoretically.
- Skills to communicate their knowledge of the subject matter and their theoretical insights and to transmit the acquired methods to others, both orally and in writing.
- The ability to enter into more specialised occupations, to participate in innovative scholarly work and to qualify for further education, e.g. in PhD-programmes.
- The tools to evaluate critically the role of the three religions in contemporary society.

1.4 Content and approach

The three religious traditions are studied in their formative periods from a comparative perspective. Religious phenomena central to all three traditions, such as doctrines, rituals, canonical texts, myths and religious institutions are studied along with the relationship of the three religions to society, politics, law and ethics. Other topics that may be studied as part of the Programme include ideas of martyrdom, justification or condemnation of war, asceticism, religious authorities, gender issues and different strategies for interpreting authoritative religious texts – from literal to allegorical interpretative strategies.

These and similar issues are studied using different approaches, including those drawn from history, anthropology, the social sciences, literature and philology.

The language of the Programme is English. Teaching will be in English. Examinations will be conducted in English. The master's thesis must be submitted in English.

2 A two-year Master Programme in The Religious Roots of Europe

2.1 Terms, modules and progression

In total, the Programme is assigned 120 ECTS credits, consisting of four terms of full-time study, each covering 30 ECTS credits. The Programme consists of modules that vary in the number of ECTS credits allotted (modules are marked as boxes in the figure below). The modules of every single term must be examined before the student can be examined for the modules of the next. There is a steady progression culminating in the fourth term with the master's thesis. It follows that the master's thesis should be assessed as the final module in the Programme.

Master Programme in:

The Religious Roots of Europe

First term	Religion and society 5 ECTS	Method and theory 5 ECTS	The Emergence of Judaism, Christianity and Islam 10 ECTS
Second term	Interaction between the religions 15 ECTS		
Third term	Interaction between the religions 10 ECTS	Thesis colloquium, methodology and theory 10 ECTS	The three religions in contemporary perspective 10 ECTS
Fourth term	Master's thesis 30 ECTS		

Progression and continuity between the individual modules is marked by the colour code.

2.2 Teaching and travel

The teaching of the individual courses of the Programme and the entire Programme itself combine distance learning, compact seminars, course assignments, tutorials and traditional teaching at the individual Host Institutions.

Student mobility is an essential and integrated part of the Programme. Students are expected to participate in compact seminars at the other Host Institutions and at the Nordic

institutes in the Mediterranean area. As part of the Programme there will be two compact seminars in the first term (one of about two weeks and the other of about three to five days), two in the second (each about three to five days), and two in the third (each about three to five days). Travel and accommodation are financed by the students. These extra expenses will be in the order of EUR 3500 for the two years of study. The Host Institutions will endeavour to provide students with information on possibilities of obtaining financial support for travel. If special circumstances prevent a student from participating in compact seminars, alternative arrangements for teaching and examinations will be made available. A student not participating in a compact seminar cannot, however, choose between a fixed and a free examination (cf. articles 3 and 6.5).

The individual student must complete studies equalling at least 40 ECTS credits, including the master's thesis, in courses organised by the Host Institution at which that particular student is matriculated.

Teaching is normally conducted in the periods from September to mid-December and from February to mid-May.

3 Content of the individual modules

3.1 Religion and society (5 ECTS)

Introduction

At the beginning of the Programme, the students familiarize themselves with the general historical development of religion and society in the period during which Judaism, Christianity and Islam emerged. This is important because the Graeco-Roman culture of this period is in itself a constitutive element of European culture, society, identity and history. It is also essential since the knowledge and skills thus acquired by the student will constitute the foundations for subsequent discussions in other modules of the Programme.

Objective, learning outcome

The student will acquire:

- Knowledge of the historical framework of the period with a focus on Graeco-Roman polytheistic religions and their relationship to social, political and cultural developments. This supplements and forms the basis for the subsequent modules *The emergence of Judaism, Christianity and Islam* and *The three religions in contemporary perspective: From the Enlightenment to the present*.
- The skill to distinguish between an emic and an etic perspective in the study of a past culture and society, to adopt a critical stance towards the modern theories applied by scholarship and as part of this Programme. This supplements and forms the basis for the subsequent modules in *Method and theory* and the *Thesis colloquium*.
- The ability to demonstrate such skills in practice and to communicate such knowledge verbally and in writing.

Teaching

The teaching will combine:

- Compact seminar, including excursions, student presentations in groups, teacher-guided dialogue and/or lectures.
- Tutorials, for one of which the students must prepare an individual verbal presentation.

Syllabus

750 pages of secondary scholarly literature supplemented by primary texts from antiquity read in translation. This syllabus is fixed (cf. article 6.7).

Examination

If the student has participated regularly, actively and satisfactorily in a course (cf. article 6.2), she or he may choose between a free and a fixed written examination. A student not fulfilling these requirements must sit a fixed written exam.

In the free written examination, the student writes a paper of between five and six pages on a subject, question or material chosen by the student and approved by the responsible teacher.

In the fixed written examination, the student is given a week to write a paper of between five and six pages on a subject, question or material provided by the responsible teacher.

It is recommended that the students hand in the paper by the middle of October; otherwise it must be handed in at a fixed date by the end of the term.

3.2 Method and theory (5 ECTS)

Introduction

This module is linked to the *Thesis colloquium with focus on methodology and theory* (cf. article 3.7) and *the master's thesis* (cf. article 3.9).

Through this module, students acquire a basic familiarity with the theory and methods pertaining to the study of ancient texts as well as the problems involved in the reconstruction of past cultures and societies. Since the module is placed in the first term, the elementary theoretical as well as methodological skills that are gained by the students will be refined and developed in subsequent modules. Thus, there is a relationship (marked by the colour code in the figure) between this introductory module and the later *Thesis colloquium with focus on methodology and theory*. The solid methodological as well as theoretical competence of the students provided from the beginning of the Programme will thus strengthen their studies of the more empirical elements of the Programme.

Objective, learning outcome

The student will acquire:

- A basic knowledge of methods and theories pertaining to the study of ancient texts (and to some extent artefacts) as well as to the problems involved in the reconstruction of past cultures.
- An acquaintance with two or more central positions in the theory and method relating to the study of antiquity in the context of the study of religion.
- The skill to account for complex and advanced matters pertaining to method and theory within the study of antiquity.
- The ability to identify and to discuss the presuppositions (theoretical as well as ideological) and consequences of particular theoretical and methodological choices within the disciplines studying ancient texts (and to some extent artefacts).

Teaching

The teaching will combine:

- Compact seminar, including teacher-guided dialogue and/or lectures.
- Tutorials, for one of which the students must write an individual summary of no more than one page.

This module is taught simultaneously with *Religion and society* and the empirical examples used in any given course will therefore be closely related to the syllabus of the course given in the same term on *Religion and society*.

Syllabus:

750 pages. This syllabus is fixed (cf. article 6.7).

Examination

Subsequently to the compact seminar each student will be assigned a particular topic related to a specific subject matter within method and theory pertaining to the study of ancient texts (and to some extent artefacts). On the basis of the assignment, the student must document that she or he is capable of working meticulously with matters pertaining to theoretical aspects in the study of ancient cultures and religions. The paper of around five to six pages must be submitted at a set date later in the term.

It is recommended that the students hand in the paper by the middle of October; otherwise it must be handed in at a fixed date before the end of the term.

3.3 Options: Interaction, text or language (10 ECTS)

Introduction

There are two modules where in each case the student must choose one of three options: interaction, text or language. For each of these two modules, students – depending on their prerequisite language skills (cf. article 4.2) and on their interests – must choose between courses focused on either interaction, text interpretation, or on further training in reading and analysing formative religious source-texts of the three religious traditions in the original languages. A minimum of one language course of at least 10 ECTS credits is compulsory for students with language skills equalling only the 20 ECTS credits stipulated as the minimum prerequisite qualification for entering the Programme (cf. article 4.2). If this previously acquired language skill is in only one language, the student should choose another language. What follows describes the language courses. Descriptions of *Interaction between the religions* and *Text from a particular religion* are found in articles 3.5 and 3.6.

Depending upon the individual student's previous skills in ancient languages, the idea of the language courses is to further train the students in reading and analysing the pivotal source-texts for the three religious traditions in the original languages. Greek, Latin, Hebrew and Arabic languages are pivotal for this Programme. However, subject to the individual student's choices and previous abilities, the Programme will allow students to study related, but more specialised languages such as Aramaic, Coptic, Ge'ez, Georgian or Syriac. It is logical to choose a language that can be combined with the *Text from a particular religion* module, i.e. students should choose to further their familiarity with a language important to the religious tradition that they want to study in the *Text from a particular religion* module. The language module should also be used during the third term in the context of the *Thesis colloquium with focus on methodology and theory* as well as with regard to the *master's thesis* during the fourth term. At least two different language courses will be offered in both the first and the second term.

Objective, learning outcome, language

The student will acquire:

- The necessary familiarity of such a language to critically evaluate scholarly arguments based on the interpretation of texts in this language.

- Comprehensive skills to read in their own languages, to analyse and to translate texts pivotal to the three religious traditions.
- The ability to demonstrate such skills in practice and to communicate such knowledge verbally and/or in writing.

Teaching

The manner of teaching will be defined and announced for individual courses each term before the students are asked to choose between a course in interaction, text or language.

Syllabus

The exact syllabus will vary depending on the complexity of the language taught and the availability and complexity of the texts read. The syllabus will consist of no more than 30 pages in the original language to be read, translated and analysed in detail and supplemented by secondary literature and/or primary texts in translation in the amount of no more than 200 pages.

Examination

The manner of examination will be defined and announced for individual courses each term before the students are asked to choose between a course in interaction, text or language.

3.4 The emergence of Judaism, Christianity and Islam (10 ECTS)

Introduction

This module is linked to *The three religions in contemporary perspective. From the Enlightenment to the present.*

This module will provide an overview of the emergence and early development of the three monotheistic religions: Judaism, Christianity and Islam, outlining their histories, central texts, beliefs, practices and interactions. Their common socio-political and cultural context in the Graeco-Roman world links this module to the *Religion and society* module (cf. article 3.1).

The section on Judaism will provide an overview of early Jewish history, literature and culture from Alexander's conquest of Palestine in 332 BC until approximately 800 AD, and will introduce the following issues: the relationship between Judaism and Hellenism, the literature of the Second Temple period, the Temple and the rise of the Synagogue, the Jewish Diaspora, the Jewish revolts against the Roman Empire, the emergence and consolidation of rabbinic Judaism and the relationship of Judaism with Christianity and early Islam.

The section on Christianity will deal with the earliest history and developing theologies of the Christian church, from the New Testament period to approximately 800. Topics will include the relationship with Judaism, the construction of orthodoxy and heresy, diversity of worship and practices, relations between church and Empire, theology and the interpretation of Scripture, organisation, authority and asceticism.

The section on Islam will start with an introduction to pre-Islamic Arabia before exploring the beliefs, thought and history of early Islam from the time of the Prophet through the Umayyad caliphate and the early Abbasid caliphate. Topics treated include the dependence on Jewish and Christian tradition, the Qur'an and Hadith as texts and as historical sources, religious practices, the Arab conquest, the dhimma, the process of Islamisation and early Islamic theology and philosophy.

Objective, learning outcome

The student will acquire:

- Knowledge of the historical and cultural circumstances behind the rise and early formation of Judaism, Christianity and Islam.
- Skills in analysing and discussing key topics and concepts of all three religions from a comparative perspective, and to critically evaluate secondary literature in the light of a few key primary texts (most of them in translation, a few in one ancient language).
- The ability to demonstrate such skills in practice and to communicate such knowledge in writing.

Teaching

The teaching will combine:

- Introduction at a compact seminar.
- Tutorials.
- Distance learning.
- Reading diary.

Syllabus

The syllabus will include:

- 1450 pages, most of them from secondary scholarly literature supplemented with ancient primary texts read in translation. Two thirds of this syllabus are fixed, one third is chosen by the student but subject to approval by the teacher (cf. article 6.7).
- 5 pages of primary texts in one ancient language. This part of the syllabus is chosen by the student but subject to approval by the teacher (cf. article 6.7).

Examination

If the student has participated regularly, actively and satisfactorily in a course (cf. article 6.2), she or he may choose between a free and a fixed written examination. A student failing to fulfil these requirements must sit a fixed written exam.

In the free written examination, the student writes a paper of between eight and ten pages on a subject, question or material chosen by the student and approved by the responsible teacher.

In the fixed written examination, the student is given a week to write a paper of between eight and ten pages on a subject, question or material provided by the responsible teacher.

3.5 Interaction between the religions (10 ECTS)

Introduction

The two-four *Interaction between the religions* modules focus on the exchange of and/or parallelism and differences in ideas and practices. The main purpose of each of these modules is to study at least two religions together from a comparative perspective: How do they differ from each other? To what extent and how (if at all) did they influence each other? What exchanges (if any) can be seen between the different religious entities? etc. Students are prompted to compare at least two religions and/or analyse their possible interdependence with regard to ideas, theology and philosophy on the one hand and practices, rituals and institutions on the other. The twofold approach will also give students a thorough understanding of the importance of raising questions concerning different social and cultural segments. Whereas discussion of ideas focuses primarily on the elite segments of the three religions, the discussion of practices opens the discussion to also include wider social and cultural segments of society. Depending on the special interests of the students, they may use these modules to focus their studies on two of the three religions or use them in a more comprehensive way to study all three religions together. At a minimum, one interaction

course will be offered in the first term and at least two different courses will be offered in the second and third terms.

Objective, learning outcome

The student will acquire:

- Knowledge of differences and parallelisms between at least two of the three religious traditions pertaining to an important theme within these traditions.
- Skills in analysing and discussing such differences using methods drawn from history, anthropology, the social sciences, literature and philology.
- The ability to demonstrate such skills in practice and to communicate such knowledge in writing.

Teaching

The teaching will combine:

- Compact seminar, including student presentations in groups and teacher-guided dialogue and/or lectures.
- Tutorials.
- Distance learning, with written assignments.

Syllabus

The syllabus will include:

- 1300 pages of secondary scholarly literature and primary texts in translation. Two thirds of this syllabus are fixed, one third is chosen by the student but subject to approval by the teacher (cf. article 6.7).
- 20 pages of primary texts in one ancient language. This part of the syllabus is chosen by the student but subject to approval by the teacher (cf. article 6.7).

Examination (first and second term)

If the student has participated regularly, actively and satisfactorily in a course (cf. article 6.2), she or he may choose between a free and a fixed written examination. A student failing to fulfil these requirements must sit a fixed written exam.

In the free written examination, the student writes a paper of between eight and ten pages on a subject, question or material chosen by the student and approved by the responsible teacher.

In the fixed written examination, the student is given a week to write a paper of between eight and ten pages on a subject, question or material provided by the responsible teacher.

Examination (third term)

If the student has participated regularly, actively and satisfactorily in a course (cf. article 6.2), she or he may choose between a free and a fixed oral examination both of 30 minutes' duration. A student failing to fulfil these requirements must take a fixed oral exam.

In the free oral examination, the student prepares a verbal presentation (which may be accompanied by slides, a handout or a poster; this material must not exceed 1200 characters including spaces and not include more than five pictures/models) on a subject, question or material chosen by the student and approved by the responsible teacher.

In the fixed oral examination the student is given two days to prepare a verbal presentation (which may be accompanied by slides, a handout or a poster; this material must not

exceed 1200 characters including spaces and not include more than five pictures/models) on a subject, question or material chosen by the responsible teacher.

3.6 Text from a particular religion (10 ECTS)

Introduction

The one-three *Text from a particular religion* modules give(s) the students an opportunity to focus on one of the three religions. The texts can be chosen from a thematic point of view or the reading can concentrate on a specific treatise. At the same time, since this module – or these modules – give(s) students an opportunity to concentrate on the study of one religion, it will also train the students in applying the acquired language skills. Finally, the module will include training in text reading methods pertaining to textual theory. At a minimum, one text course will be offered in the first term and at least two different text courses will be offered in the second term.

A text course is specified in the annual list of courses as depending on either one or two ancient languages. Only students with proficiency in at least one of these specified languages can participate in such a text course.

Objective, learning outcome

The student will acquire:

- Comprehensive knowledge of an important theme or an important treatise within one of the three religious traditions.
- Skills in analysing, discussing and interpreting primary source texts.
- The ability to demonstrate such skills and communicate such knowledge in writing.

Teaching

The teaching will combine:

- Compact seminar, including student presentations in groups and teacher-guided dialogue and/or lectures.
- Tutorials.
- Distance learning.
- Reading diary.

Syllabus

The syllabus will include:

- No more than 30 pages of primary texts in one or two ancient languages are to be defined by the teacher. In courses with only one ancient language specified, this part of the syllabus is fixed. In courses with two ancient languages specified, both of these languages will be approximately equally represented in the texts defined by the teacher. The individual student may then choose between these two parts.
- 1000 pages of secondary scholarly literature and primary texts in translation. Two thirds of this syllabus are fixed, one third is chosen by the student but subject to approval by the teacher (cf. article 6.7).

Examination

If the student has participated regularly, actively and satisfactorily in a course (cf. article 6.2), she or he may choose between a free and a fixed written examination. A student failing to fulfil these requirements these requirements must sit a fixed written exam.

In the free written examination, the student writes a paper of between eight and ten pages on a subject, question or material chosen by the student and approved by the responsible teacher.

In the fixed written examination, the student is given a week to write a paper of between eight and ten pages on a subject, question or material provided by the responsible teacher.

3.7 Thesis colloquium with focus on methodology and theory (10 ECTS or part of master's thesis)

Introduction

This colloquium is linked to the *Method and theory* module (article 3.2). Its relation to the *master's thesis* (article 3.9) is defined in two different ways depending on the Host Institution at which the student is registered:

- At the University of Helsinki the colloquium is defined as part of the *master's thesis*, i.e. the colloquium and the thesis together constitute one and the same module of 40 ECTS credits.
- At Lund University and the Universities of Aarhus, Bergen, Copenhagen and Oslo the colloquium is defined as a separate module of 10 ECTS credits.

The purpose of the *Thesis colloquium with focus on methodology and theory* is to create the best framework for the students to write their theses. Apart from further developing their methodological and theoretical skills, which have been at the core of the Programme from the very first term with the *Method and theory* module, the purpose of this colloquium is to give the students an opportunity – on the basis of their ancient language skills – to focus on a particular subject which they advance as the theme of their individual master's thesis. The colloquium gives students an opportunity to develop their ideas in discussions with their fellow students as well as the responsible teacher. In the third term there will be a colloquium at all Host Institutions with third term students.

Objective, learning outcome

The students will acquire:

- Extensive knowledge of central positions in the theory and method relating to the study of religion in the ancient world in general and the subject of their individual master's thesis in particular.
- Skills to work with methods and theories pertaining to the study of ancient texts (and to some extent artefacts) as well as to the problems involved in the reconstruction of past cultures.
- Skills to identify and to discuss the presuppositions (theoretical as well as ideological) and consequences of particular theoretical and methodological choices within the disciplines that study ancient texts (and to some extent artefacts).
- The ability to demonstrate such skills and communicate such knowledge in writing.

Teaching

- Colloquium at individual Host Institutions.

Syllabus

The syllabus will include 1500 pages. One third of this syllabus is fixed, two thirds are chosen by the student but subject to approval by the teacher (cf. article 6.7).

Examination

Free written exam where the student writes a paper of between ten and fifteen pages on the methodological and theoretical aspects of the subject of her or his master's thesis; this paper may eventually form part of the master's thesis.

3.8 The three religions in contemporary perspective. From the Enlightenment to the present (10 ECTS)

Introduction

This module is linked to *The emergence of Judaism, Christianity and Islam* (cf. article 3.4).

The purpose of this module, which is placed in the third term, on the *Wirkungsgeschichte* of the three religions from the Enlightenment to the present is to give students a thorough understanding of the current situation. It is a crucial element of the Programme that students are not only given the historical foundations of the three main religions of Europe, but also acquire an understanding of their later transformations and reconfigurations in their contemporary settings. Through this module, students will acquire familiarity with the interaction of all three religions in the modern world.

Objective, learning outcome

The students will acquire:

- Knowledge and understanding of the interaction between Judaism, Christianity and Islam in contemporary European society,
- Skills in analysing and discussing the impact of the three religions on contemporary Europe.
- The ability to demonstrate such skills and communicate such knowledge in writing.

Teaching

The teaching will combine:

- Compact seminar, including student presentations in groups and teacher-guided dialogue and/or lectures.
- Tutorials, for one of which the students must prepare an individual verbal presentation.
- Distance learning.

Syllabus

The syllabus will include 1500 pages of mostly scholarly literature. Two thirds of this syllabus is fixed, one third is chosen by the student but subject to approval by the teacher (cf. article 6.7).

Examination

If the student has participated regularly, actively and satisfactorily in a course (cf. article 6.2), she or he may choose between a free and a fixed written examination. A student failing to fulfil these requirements these requirements must sit a fixed written exam.

In the free written examination, the student writes a paper of between eight and ten pages on a subject, question or material chosen by the student and approved by the responsible teacher.

In the fixed written examination, the student is given a week to write a paper of between eight and ten pages on a subject, question or material provided by the responsible teacher.

3.9 Master's thesis (30 or 40 ECTS)

Introduction

With the master's thesis, the student completes the Programme with a final comprehensive study of one particular subject within the field of the Programme chosen by the student and approved by the responsible supervisor. The student must complete all other modules and before she or he can hand in her or his master's thesis.

Objective, learning outcome

Through independent work on the subject the student must:

- Acquire a comprehensive knowledge of the subject matter, the relevant scholarly debates and the relevant primary source texts.
- Be able to comprehensively analyse and discuss the subject matter, the scholarly literature and the sources.
- Relate this knowledge, analysis and discussion in the form of an extensive written thesis meeting academic standards.

Teaching

The student works independently but under supervision.

Examination

The student hands in a master's thesis written independently by the student. The thesis must be between 60 and 100 pages long.

4 Admission, entrance requirements and degree

4.1 Admission

The maximum and minimum number of students to be admitted each year in the Programme and at individual Host Institutions is fixed and announced annually before the end of April in the academic year prior to the academic year during which the applications for the Programme are submitted and processed.

Applicants apply, according to their own preference, for admittance at one of the six Host Institutions in accordance with the application procedure obtaining at this Host Institution and in this country. Applicants must document (by submitting a certified transcript or bachelor certificate stating the subjects studied and the grades obtained) that they have completed or are completing a relevant bachelor's degree and that they have obtained a sufficient proficiency in the specified ancient languages as well as in English (cf. article 4.2).

The Host Institutions consult the Programme Committee before admitting students to the Programme. However, the final decision rests with the Host Institutions and any appeal should be made to the Host Institution to which any given applicant has applied.

Application procedures, admission requirements and selection criteria follow the rules at the individual Host Institutions.

4.2 Entrance requirements

The Master Programme is open to students with a bachelor's degree with a major in theology, the study of religion, classical philology, classical archaeology, history or the equivalent. The Master Programme with its modules and courses progresses from the learning outcome, knowledge, skills and abilities obtained by the students through these bachelor programmes.

Since the Study Plan presupposes an ability to read ancient religious texts in the original languages – and aims at training students further in this respect – but not all the mentioned bachelor degree programmes include compulsory ancient language training, it is specified as a prerequisite for admittance to the Programme that the applicant document a proficiency in at least

one of the following ancient languages: Greek, Latin, Hebrew or Arabic, which equals the proficiency achieved by studying such a language in a module allotted 20 ECTS credits. Alternatively, a student can be admitted if she or he can document a proficiency in two of these ancient languages which equals the proficiency achieved by studying each of these languages in a module allotted 10 ECTS credits each.

The language of the Programme is English. Therefore it is a final prerequisite for admittance that an applicant can document proficiency in English at the level required by the Host Institution where the applicant is applying.

4.3 Rules for complaining about decisions of admittance

If an applicant is not accepted into the Programme, the applicant may appeal the decision in accordance with the procedures for such appeals in the country and at the Institution where the application was submitted.

4.4 Awarding of degrees

The degree is conferred by the same institution that has matriculated the student. The respective Host Institutions confer the degrees of:

- Lund University: Master of Arts.
- University of Aarhus: Master of Arts in the Religious Roots of Europe.
- University of Bergen: Master in the Religious Roots of Europe.
- University of Copenhagen: Master of Arts in the Religious Roots of Europe
- University of Helsinki: Master of Theology with specialisation in the Religious Roots of Europe.
- University of Oslo: Master in the Religious Roots of Europe.

The Host Institution where the student is matriculated issues the diploma. The student is entitled to receive the diploma no later than two months (July not counting) after the thesis has been approved and all course requirements fulfilled.

If a student leaves the Programme without fulfilling the degree, she or he can request documentation stating which parts of the Programme (stating ECTS credits) the student has successfully completed and the results and grades from the relevant institutions.

5 Studying in a joint programme and student representation in the Programme Committee

5.1 Studying in a joint programme

The six Host Institutions offer a joint Programme but not a joint degree.

Students are matriculated at the Host Institution to which they have been admitted with equal rights and obligations as other students at this Host Institution. Students admitted to the Programme will thus only be subject to fees in accordance with the regulations of the Host Institution at which the student is matriculated if fees are demanded from such students in other programmes. Each Host Institution will supply appropriate information to the matriculated students. Each Host Institution has facilities to assist international students in finding accommodation, but it is the students' own responsibility to do so. Although the language of the Programme is English, all Host Institutions will endeavour to provide foreign students with introductory courses in the national language and culture, depending on capacity.

Students will be subject to the regulations and procedures of the Host Institutions responsible for the courses and examinations. They will be provided with the same academic resources and support services that are available to all students matriculated at the Host Institution.

5.2 Student representation in the Programme Committee

The two student members of the Programme Committee (cf. above) are elected for one year from the student population of the Programme by the students once a year before the end of October. Elections will normally be organised at compact seminars. In the first year after the launch of the Programme two first-year students are elected. In subsequent years the first year students will elect a first-year student while second year students will elect a second-year student.

The student representation in this joint body of the Programme supplements the student representation in relevant bodies of the individual Host Institutions.

6 Quality assurance

6.1 Exams and external examiners

Each course will be examined and marked according to the rules obtaining in the country and at the institution responsible for the course. This is subsequently, except in Norway, translated into the ECTS-grading scale or the national system in the country in which the student is matriculated. Exams covering at least 40 ECTS credits must be passed by the student at the Host Institution where she or he is matriculated. External examiners will participate in the examination of the master's thesis. In the examination of other courses, external examiners will participate according to the rules of the Host Institutions responsible for this course and exam. External examiners are recruited according to national practice.

6.2 Methods of examination

The following methods of examination are used in the Programme:

- Oral exam: Here the student is examined, according to the rules obtaining in the individual module and at the Host Institution responsible for the course, either a) in material and/or a question provided by the examiner (fixed oral exam), or b) on the basis of a subject and material prepared by the student and approved by the teacher (free oral exam). In fixed oral exams, the student is given a fixed time for preparation.
- Written exam: Here the student is required to submit a paper on a given date, according to the rules obtaining in the individual module and at the Host Institution responsible for the course, either a) on a question and/or material provided by the examiner (fixed written exam), or b) on the basis of a subject and material selected by the student and approved by the responsible teacher (free written exam).

In some modules, students fulfilling certain requirements may (as stipulated in article 3) choose between fixed and free types of exams. Regular, active and satisfactory participation in a course is defined as requiring that the student:

- Participates in the teaching-activities for each course as stipulated.
- Completes the assignments stipulated as part of the curriculum of each course.
- Exhibits a degree of diligence deemed acceptable by the teacher responsible for the course.

The language of oral and written exams is English.

Oral examinations test students' ability to verbally present a scholarly subject, structure a verbal presentation and engage in a constructive scholarly dialogue on the subject with the examiner or examiners.

Written examinations test students' ability to present and discuss a scholarly subject in writing in an orderly fashion and in accordance with academic standards (concerning e.g.

references, quotations and bibliography). Papers not complying with the formal stipulations specifying length and format as prescribed in article 3 and defined in article 6.7 cannot be accepted for examination.

6.3 Re-examination and examination in case of illness in the ordinary exam period

The rules for re-examination and examination in case of illness in the ordinary exam period follow the rules of the individual Host Institutions responsible for any given course and exam.

6.4 Announcement of the results of examinations

The results of all exams are conveyed to the student in accordance with the rules and regulations obtaining at the Host Institution responsible for any given course and exam.

6.5 Recognition of prior credits and exemptions

Any application for recognition of prior credits for parts of the Programme and for exemptions concerning the entire Programme should be directed by the student to the Host Institution where she or he is matriculated. An application for exemption concerning a specific course or examination should be directed to the Host Institution responsible for this course. Such applications are subsequently dealt with in accordance with the rules and regulations obtaining at the Host Institution.

Upon the request of a student in the Programme, any application for exemptions or recognition of prior credits or any complaint lodged according to institutional procedures at any given Host Institution will be forwarded to the Programme Committee, which then has the right to comment. However, the decision rests at the Host Institution in accordance with its own procedures.

Upon application by a student, a Host Institution may decide to approve of elements from another national or international university education on a master level and stipulate that this equals specified modules as described in this Study Plan.

Such elements are transferred with the same grade which the student obtained within the other programme.

6.6 Complaints

Complaints pertaining to a particular course or exam should be directed to and processed by the Host Institution responsible for the course and exam, according to the regulations and procedures obtaining in that country and at that Host Institution. Complaints pertaining to the general Programme should be directed to and processed by the Host Institution where the student submitting a complaint is matriculated, according to the regulations and procedures obtaining in that country and at that Host Institution.

Each Host Institution informs all foreign students in the Programme who are examined at that institution about the regulations and procedures for complaints obtaining in that country and at that Host Institution.

6.7 Syllabus and definitions of format pertaining to written exams

The syllabus of the different courses is either defined in its entirety by the responsible teacher or made up of one part defined by the teacher and another part chosen by the student and approved by the teacher (cf. article 3). The only divergence from this is the master's thesis, where the entire syllabus is chosen by the student subject to the approval of her or his supervisor (cf. article 3.9). The syllabus or the part of the syllabus defined by the teacher is termed fixed; other parts of the syllabus may be chosen by the student subject to approval by the responsible teacher. For the purpose of assigning the syllabus for any given module, a page is normally defined as a printed

page. The responsible teacher may choose to depart from this general rule if many of the pages are abnormally short or long, easy or difficult.

For the purpose of stipulating the length of papers for written exams (cf. article 3), a page is defined as having 2400 characters including spaces. The limit includes notes but excludes bibliography.

6.8 Evaluating procedures

The teaching of each course is evaluated in accordance with institutional procedures at the Host Institution responsible for the course.

Reports on these evaluations are forwarded to the Programme Committee. The Programme Committee subsequently reviews the reports in its own report and takes them into account when making proposals for adaptations of the Study Plan and future Annual List of Courses.

7 Definitions

7.1 Study Plan

The Study Plan is a plan prepared by the Programme Committee and approved by all Host Institutions that states the Programme's structure, core contents, curriculum at a general level, the expected and demanded learning outcome, the progression of students within the Programme, admission requirements, admission procedures (subject to national legislation and institutional procedures obtaining at each Host Institution), forms of teaching and examination and procedures for student complaints (subject to national legislation and institutional procedures obtaining at each Host Institution). The Study Plan is structured in modules.

7.2 Module

Modules are parts of the Study Plan outlining at a general level the core content of these parts of the Programme, their place in (the sequence of) the Programme, the expected and demanded learning outcome, form of teaching, and examination. In individual years, different courses are offered by different Host Institutions on different subjects and by different teachers conforming to the overall stipulations of the individual modules.

7.3 Course

A course is the specific implementation by one or more teachers teaching and examining students in any given year or term of the stipulations in the Study Plan concerning an individual module. A course must comply with all the regulations of the Study Plan pertaining to the relevant module. A course is offered by one Host Institution responsible for that course. Although teachers from more than one Host Institution may be involved in any particular course, only one Host Institution is responsible and actually offers the given course. Every individual course and the teacher or instructor assigned to it must be approved by the Programme Committee and the responsible Host Institution offering the course.

7.4 Annual List of Courses

On a yearly basis, an annual list of all courses covering all the modules stipulated for any given year is prepared by the Programme Committee and approved by all the Host Institutions.

7.5 Compact seminar

One of the forms of teaching stipulated in the Study Plan for individual modules is called a "compact seminar". A compact seminar is a seminar where teachers and students meet for a number

of days and are engaged in the learning process. If the teaching of a particular course includes a compact seminar, the student must participate in this in order to be allowed to choose between the fixed and free examination.

As is the case with the other forms of teaching and with the syllabus, compact seminars are means whereby students can obtain the skills and knowledge prescribed for individual modules (their objectives) and whereby students can progress towards meeting the overall aims of the Programme. In addition, compact seminars are important for the cohesion of the Programme and for creating and maintaining an international milieu for students and teachers.

7.6 Tutorial

One of the forms of teaching stipulated in the Study Plan for individual modules is called a “tutorial”. A tutorial is a colloquium where a number of students taking the same course and typically residing in the vicinity of the same Host Institution meet under the supervision of the teacher or an instructor (e.g. a PhD-student) to discuss parts of the syllabus, complete assignments and/or prepare presentations.

As is the case with the other forms of teaching and with the syllabus, tutorials are means whereby students can obtain the skills and knowledge prescribed for individual modules (their objectives) and whereby students can progress towards meeting the overall aims of the Programme. In addition, the tutorials are important for creating and maintaining a study milieu at individual Host Institutions.

7.7 Distance learning

One of the forms of teaching stipulated in the Study Plan for individual modules is called “distance learning”. Distance learning is a form of teaching exploiting technology, e.g. the internet.

As is the case with the other forms of teaching, and with the syllabus, distance learning is a means whereby students can obtain the skills and knowledge prescribed for individual modules (their objectives) and whereby students can progress towards meeting the overall aims of the Programme. In addition, distance learning is important for creating and maintaining contact between teacher and student and between students at different Host Institutions.

7.8 Course assignments and reading diary

Course assignments are presentations, papers or reading diaries prepared and delivered by students during the term in response to questions posed by their teacher or as a progress report on the syllabus read. The teacher’s approval of such specified course assignments gives the student the opportunity to choose between a fixed and a free examination.

As is the case with the other forms of teaching and with the syllabus, course assignments are means whereby students can obtain the skills and knowledge prescribed for individual modules (their objectives) and whereby students can progress towards meeting the overall aims of the Programme. In addition, course assignments enable both teacher and student to monitor and evaluate the progress towards these objectives and the overall aim.

An example of a course assignment is a reading diary. A reading diary is a diary kept by the students over the progression of their studies. It should reflect the impact of the different parts of the syllabus (the scholarly literature or the sources) and the growing understanding of how these relate to each other, contributing to the student’s attaining the specified learning outcome of the module and the course.

7.9 Exam

An exam is a formal test of whether – or to what extent – any given student in any given course has obtained the learning outcome (objectives, i.e. skills and knowledge) stipulated in the Study Plan for the module in which that course is offered.

7.10 Matriculated

When a student is formally admitted to a Host Institution this student is said to be matriculated at this Host Institution.

7.11 Teacher

A teacher is a member of the faculty of any Host Institution participating in the Programme, or any competent authority who is selected by a Host Institution to offer a specific course in the Programme. All teachers participating in the Programme are approved by the Programme Committee.

7.12 Instructor

An instructor can be a faculty member or a PhD candidate affiliated with any Host Institution participating in the Programme. All instructors participating in the Programme are approved by the Programme Committee for the specific course assigned to them.

Agreement between the University of Aarhus, the University of Bergen, the University of Copenhagen, the University of Helsinki, Lund University, and the University of Oslo, concerning the Masters Programme in The Religious Roots of Europe

I. Purpose and Scope of the Agreement

This agreement is made between the University of Aarhus, the University of Bergen, the University of Copenhagen, the University of Helsinki, Lund University, and the University of Oslo. Within these universities the involved and responsible faculties, centres or departments are:

- The Faculty of Theology, University of Aarhus, Taasingegade 3, DK-8000 Aarhus C, Denmark.
- The Faculty of Theology, University of Copenhagen, Købmagergade 46, DK-1150 Copenhagen K, Denmark.
- The Faculty of Humanities at the University of Bergen, Department of Archaeology, History, Cultural Studies and Religion, Øysteins gate 3, N-5007 Bergen, Norway.
- The Faculty of Theology, University of Helsinki, Aleksanterinkatu 7, FI-00014 University of Helsinki, Finland.
- The Centre for Theology and Religious Studies, Lund University, Allhelgona Kyrkogata 8, S-223 62 Lund, Sweden.
- The Faculty of Theology at the University of Oslo, Blindernveien 9, N-0315 Oslo, Norway.

Hereafter referred to collectively as “Consortium” and individually as parties or “Host Institutions.”

The purpose of this agreement is to record the involvement of the parties in a joint masters programme in The Religious Roots of Europe (hereafter referred to as “Programme”), and to outline the principles and terms of their cooperation. All parties already offer masters programmes relevant to the field of this Programme as part of their respective national degree system, and the degrees are mutually recognised by all parties. All parties are accredited to offer masters and PhD degrees, according to their respective national legislation.

This agreement will be implemented within the legal requirements of all parties. Nothing shall diminish the fully autonomous position of any of the parties, nor will any constraints be imposed by any one party upon the others in carrying out the intentions of this agreement.

II. The Consortium

1. Programme Committee and its composition: The Programme is managed by a Programme Committee consisting of one representative (or at individual meetings by her or his substitute) appointed by each of the six Host Institutions according to their own procedures and two students. The representative from the Coordinating Institution is referred to as the “coordinator”. The two student members for the Programme Committee

are elected for a one year tenure from the student population by the students once a year before the end of October. Elections will normally be organised at compact seminars. In the first year after the launch of the Programme two first year students are elected. In subsequent years the first year students will elect a first year student (normally at a compact seminar for first year students) while second year students will elect a second year student (normally at a compact seminar for second year students).

2. Meetings of The Programme Committee: the Programme Committee meets at least twice a year and is convened by the Coordinator who acts as its chairperson, or at the request of three of its members. A secretary from the Coordinating Institution keeps the minutes, which are forwarded to the members of the Programme Committee and to the Host Institutions. Meeting agenda and background documents are made available to the members of the Programme Committee at least two weeks prior to the meeting.
3. Responsibilities of the Programme Committee: The Programme Committee negotiates agreements with third parties, prepares budgets and makes suggestions for changes in Study Plan all subject to approval by the six Host Institutions in accordance with procedures at each of these Host Institutions. The Programme Committee plans and presents an Annual List of Courses and teachers which should be made available to the Host Institutions no later than 15th of August in the academic year prior to the launch of the courses covered by this Annual List of Courses.
4. The Programme Committee and student admission: The Host Institutions are responsible for admittance in accordance with institutional procedures and with the common admission criteria agreed upon in the Study Plan (cf. article 24). If there are more qualified applicants for the Programme in any given year or at any given Host Institution than places available in the Programme or at this Host Institution (or Host Institutions) the Host Institution(s) consults the Programme Committee. The decision however rests with the Host Institution(s) and any appeals should be made to the Host Institution at which any given applicant has applied.
5. The Programme Committee and student applications for recognition of prior credits or exemptions or student complaints: Upon the request of a student under the Programme, any application for exemptions or merit or any complaint lodged according to institutional procedures at any given Host Institution may be forwarded to the Programme Committee, which then has the right to comment. The decision however rests at the Host Institution in accordance with its own procedures.
6. The Coordinating Institution: During the development phase of the Programme 2007-2009 and the first two years after its launch in September 2009, the Coordinating Institution is The Faculty of Theology, University of Aarhus. After that the situation is reviewed and evaluated and another institution may take over as Coordinating Institution for a four-year period. The Coordinating Institution functions as the Programme secretariat, and has the final responsibility for all administrative matters in accordance with this agreement, the decisions of the Programme Committee and the Study Plan agreed upon.

7. All Host Institutions will ensure the administrative capacity necessary to execute this agreement. The Consortium must in particular ensure that adequate administrative structures are available at the Coordinating Institution.

III. Matters of resources and finance

8. The Programme Committee will prepare an annual budget of the anticipated expenses of the Programme, including the special administrative expenses of the Coordinating Institution. The budget must be approved by all the Host Institutions.
9. Each Host Institution will bear its own expenses; however the special administrative expenses of the Coordinating Institution will be shared equally by all Host Institutions on an annual basis based on records prepared by the Coordinating Institution. Any income deriving from the Programme will remain with the Host Institution incurring such income. Over time it is the expectation of the Consortium that income and expenses at each Host Institution will balance.
10. The Programme Committee will endeavour to secure external funding for the programme for further external funding.

IV. Programme structure

11. The Programme is called The Religious Roots of Europe and will be offered as a full time study programme of 120 ECTS credits. The nominal length of study is two years.
12. The language of the Programme is English. The courses will be carried out in English. Examinations will be conducted in English. The master's thesis must be submitted in English.
13. The parties have a common understanding of the skills and knowledge which the graduates of the Programme should possess. The Programme Committee agrees on a Study Plan for the Programme, outlining learning outcome, admission requirements, admission procedures, core contents, curriculum and structure of the Programme. The Study Plan must be approved by each Host Institution, in accordance with national and institutional procedures and regulations.
14. The periods of study and examinations passed at one Host Institution will be fully recognised by the other Host Institutions, in accordance with national and institutional procedures and regulations.
15. Student mobility is an essential and integrated part of the Programme. Students are expected to participate in compact seminars at the other Host Institutions and at the Nordic institutes in the Mediterranean area. The individual student must complete studies equalling at least 40 ECTS credits and including the master's thesis in courses organised by the Host Institution at which this particular student is matriculated. The Host Institutions will endeavour to provide students with information on possibilities of obtaining financial support for travelling. If special circumstances prevent a student from

participating in compact seminars alternative arrangements regarding teaching and examination will be made available.

16. Teacher mobility is an essential and integrated part of the Programme. Teachers are expected to organise and participate in compact seminars at the other Host Institutions and at the Nordic institutes in the Mediterranean area.
17. The Programme will be subject to systematic evaluation and quality assurance in order to further develop the Programme.

V. Degree and diploma

18. The degree is named:
 - a. Lund University: Master of Arts.
 - b. University of Aarhus: Master of Arts in the Religious Roots of Europe.
 - c. University of Bergen: Master in the Religious Roots of Europe.
 - d. University of Copenhagen: Master of Arts in the Religious Roots of Europe
 - e. University of Helsinki: Master of Theology with specialisation in the Religious Roots of Europe.
 - f. University of Oslo: Master in the Religious Roots of Europe.
19. Upon successful fulfilment of the Programme requirements, the student will receive the degree from the Host Institution at which she or he is matriculated:¹ The Host Institution will issue a diploma and a diploma supplement certifying the degree and the results obtained in compliance with that institution's regulations. The diplomas may include an official transcript of records from all cooperating Host Institutions instead of a combined list of results obtained. The diplomas should include an acknowledgement of the Host Institutions' joint responsibility for the Programme.
20. Each course will be examined and marked according to the rules obtaining at the Host Institution responsible for this course and translated, except in Norway, into the ECTS-system.
21. Complaints pertaining to a particular course or exam should be directed to and processed by the Host Institution responsible for this course and exam according to the regulations and procedures obtaining in that country. Student complaints pertaining to the Programme are dealt with according to the regulations of the Host Institution where the student is matriculated.

VI. Student admission and registration

22. The number of students to be admitted each year is decided annually before the end of April in the academic year prior to the academic year during which the applications for the Programme are submitted and processed. The Programme Committee submits a

¹ The consortium is running a joint programme, not issuing joint degrees.

proposal on the number of students to be admitted to the Host Institutions for their approval. The final decision rests with the Host Institutions.

23. Admission requirements for the Programme are prepared by the Programme Committee and submitted for approval by the relevant bodies in the Host Institutions. Students apply for admittance at one of the Host Institutions in accordance with the local application procedure. The final admission to the Programme rests with each Host Institution, based on the admission requirements and (subject to requirement) on the recommendations of the Programme Committee (cf. article 4).
24. If an applicant is not accepted into the Programme, the applicant may appeal the decision in accordance with the procedures for such appeals in the country in which the applicant has applied.
25. Students are matriculated at the Host Institution to which they have been admitted.
26. Students will be subject to the regulations and procedures of the Host Institution in which they follow courses and are examined in a given semester. They will be provided with the same academic resources and support services that are available to all students at that institution.
27. Students admitted to the Programme will be subject to fees in accordance with the regulations of the Host Institution at which this student has been matriculated.
28. Although the language of the Programme is English, all Host Institutions will endeavour to provide foreign students with introductory courses in the national language and culture, depending on capacity.
29. Each Host Institution will give appropriate information to the matriculated students. Each Host Institution has facilities to assist international students in finding accommodation, but it is the students' own responsibility to do so.

VII. Quality assurance

30. The teaching of each course is evaluated in accordance with institutional procedures at the Host Institution responsible for this course.
31. Reports on these evaluations are forwarded to the Programme Committee. The Programme Committee subsequently reviews these reports in its own report and takes them into account when making proposals for any adaptations of the Study Plan and future Annual List of Courses.
32. In addition, quality assurance of the whole Programme in the form of external evaluation takes place every 4th year. In this evaluation, programme management, administrative procedures, and the academic level of the Programme are to be monitored. Before the

launch of the Programme the Coordinating Institution prepares a suggestion for procedures subject to approval by the Programme Committee and the other Host Institutions.

33. The Programme Committee will at least once a year discuss the curriculum and make proposals for any adaptation of the Programme. The Programme Committee will each year deliver an evaluation report to the Host Institutions.

VIII. Renewal, termination and amendment

34. This agreement will be in force from the date when it is signed by deans and rectors at the Host Institution, provided that the Study Plan has also been duly approved by all Host Institutions.
35. This agreement may be amended at any time by written consent of all Host Institutions.
36. Any Host Institution may withdraw from this agreement, giving twelve months' written notice to the other parties. However, students who have commenced their studies at any given Host Institution at the date of termination may complete their studies within the Programme at any other Host Institution.
37. If all the Host Institutions should agree to terminate the Programme, all the Host Institutions are obliged to make arrangements for all students who have commenced their studies to complete their studies and degree in a satisfactory way.

IX. Conflict resolution

38. Any dispute between the Parties arising from this Agreement, including the interpretation and application of the Agreement, that cannot be solved amicably within the Programme Committee shall be referred to the Deans of the Host Institutions.

X. Other definitions pertaining to the Study Plan and Consortium Agreement

39. Study Plan: Is a plan prepared by the Programme Committee and approved by all Host Institutions of the Programme's structure, core contents, curriculum at a general level, the expected and demanded learning outcome, the progression of students within the Programme, admission requirements, admission procedures (subject to national legislation and institutional procedures obtaining at each Host University), forms of teaching and examination and procedures for student complaints (subject to national legislation and institutional procedures obtaining at each Host University). The Study Plan is structured in modules.
40. Module: Modules are parts of the Study Plan outlining on a general level the core content of these parts of the Programme, their place in (the progression of) the Programme, the expected and demanded learning outcome, the form of teaching and examination. In individual years different courses are offered by different Host Institutions on different

subjects and by different teachers conforming to the overall stipulations of the individual modules.

41. **Course:** A course is the specific implementation by one or more teachers teaching and examining students in any given year or term of the stipulations in the Study Plan concerning an individual module. A course must comply with all regulations of the Study Plan pertaining to the relevant module. A course is offered by one Host Institution responsible for this course. Even though teachers from more than one Host Institution can be involved in a particular course, only one Host Institution can be responsible and be said to offer the course. Any individual course and its teacher must be approved by the Programme Committee and the responsible Host Institution offering the course.
42. **Annual List of Courses:** On a yearly basis an annual list of all courses covering all the modules stipulated for any given year is prepared by the Programme Committee and approved by all Host Institutions.
43. **Compact seminar:** One of the forms of teaching stipulated in the Study Plan for individual modules is called a “compact seminar”. A compact seminar is a seminar where teachers and students meet for a number of days and engages in teaching. As part of a particular module the Study Plan may stipulate that a compact seminar must be offered. To offer such a compact seminar in any given year or term is then the responsibility of the Host Institution(s) responsible for offering the course(s) offered in compliance with any given module in any given year.
44. **Exam:** An exam is a formal test of whether or to what extent any given student in any given course has obtained the learning outcome (skills and knowledge) stipulated in the Study Plan for the module in accordance with which this course is offered.
45. **Matriculated:** When a student is formally admitted at a Host Institution this student is matriculated at this Host Institution.

XI. Signatures

University of Aarhus

Date

Rector

Date

Dean

University of Bergen

Date

Rector

Date

Dean

University of Copenhagen

Date

Rector

Date

Dean

University of Helsinki

Date

Rector

Date

Dean

Lund University

Date

Rector

Date

Dean

University of Oslo

Date

Rector

Date

Dean

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 internasjonalt 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 særdeleshett 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 tilsynkomster ("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 kunnskapspolitikk.

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 forskningsobjektets velferd

og rettigheter. Spesielt inkluderer reglene for naturvitenskap og teknologi bestemmelser som fastslår at forskningen og forskerne har et samfunnsansvar som er bredere og mer omfattende enn å være effektive og kompetente kunnskapsprodusenter. Forskerne kan ikke se seg fritatt fra overgripende 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 opplæringselementet 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* skolering 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 opptre vitenskapleg forskning som eit *mangfald*; vitenskapen opptre i form av ulike vitenskapar. Vitenskapleg forskning er differensierte i ulike disiplinær og underdisiplinær, som kvar og ein "siktar" kunnskapen ut frå sine omgrep og metodar. Kort sagt, vitenskapane er *perspektivistiske*. Derfor er det viktig å skilje mellom modell og realitet – og det gjeld ikkje berre for naturvitenskaplege fag, men også for fag som statsvitenskap og økonomi, eller historie og litteraturvitenskap. Og derfor er det fare for at visse vitenskapar kan få ein altfor dominerande posisjon, til fortrenghet 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 grunngeving.

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. Utslagsgevande 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, osv. 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 ”dobbelkompetanse”, 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.