



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for økonomi- og ledelsesfag

Astrid Sandvoll

Masteroppgave

Inn- eller utdanning?

Om dannelsesaspektet i høyere utdanning

Master i offentlig ledelse og styring

Vår 2013

Innholdsfortegnelse

DEL I – BAKGRUNN, METODE OG TEORI	7
1 Innledning og bakgrunn	7
1.1 Hovedspørsmål.....	7
1.2 Status på området.....	9
1.3 Min vinkel.....	11
1.4 Hvordan skal jeg løse dette?.....	13
1.5 Hvorfor er dette viktig?.....	13
2 Metode	15
2.1 Valg av forskningsmetode og forklaringsmodell.....	15
2.1.1 Operasjonalisering.....	16
2.2 Rekruttering av informanter.....	17
2.2.1 Ulike typer studier og informantenes tilhørighet.....	18
2.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer.....	20
2.4 Om begrepet og utfordringer undervegs.....	21
3 Teoretisk forankring	22
3.1 Hva er dannelse?.....	23
3.1.1 Historisk tilbakeblikk.....	24
3.1.2 Dannelsesutvalget.....	26
3.1.3 UHR-rapporten.....	28
3.1.4 Operasjonalisering av begrepet.....	30
3.2 Hva kan forklare fokus på dannelse i utdanningene?.....	30
3.2.1 Moter, myter og translasjoner.....	31
3.2.2 Hykleri.....	33
3.2.3 Sammen drag og forklaringshypoteser.....	35
DEL II - EMPIRI	36
4 Trykket utenfra	36
4.1 Dannelsestrykket.....	36
4.1.1 Offentlige utredninger.....	36
4.1.2 Styringsdokumenter.....	39
4.1.3 Sammenfatning og vurdering.....	41
4.2 Av-dannelsestrykket.....	42
5 Funn på case-nivå	43
5.1 Foreligger det en felles forståelse av dannelsesbegrepet?.....	44
5.1.1 Sammenfatning og vurdering.....	46
5.2 På hvilken måte tilrettelegges det for dannelse i utdanningene?.....	47
5.2.1 Sammenfatning og vurdering.....	50
5.3 Hvilke faktorer påvirker fokus på dannelse i den enkelte utdanning?.....	51
5.3.1 Studielederens bakgrunn og fagtilhørighet.....	52
5.3.2 Sammenfatning og vurdering.....	53
5.3.3 Sammenheng med trykket utenfra.....	53

5.3.4	Sammenfatning og vurdering	55
5.4	Foreligger det en felles forståelse av samfunnsoppdraget?	55
5.4.1	Sammenfatning og vurdering	57
DEL III – DRØFTING OG KONKLUSJON		59
6	Sammenfatning og drøfting	59
6.1	Essens av funn	59
7	Konklusjon	61
Referanseliste		65
Sammendrag		67
Abstract		68
Vedlegg		69

*What counts can't always be counted;
what can be counted doesn't always count.*

Albert Einstein

DEL I – BAKGRUNN, METODE OG TEORI

1 Innledning og bakgrunn

Begrepet utdanning er noe vi alle har et forhold til. *Inndanning* er imidlertid ikke et ord som finnes i ordbøkene. Det er heller ikke et ord som er selvforklarende. Jeg har likevel valgt å bruke dette ordet i tittelen på oppgaven for å illustrere det jeg er på jakt etter. Høyere utdanningsinstitusjoner *utdanner* og *uteksaminerer* kandidater med oppnådd læringsutbytte. De teller, rapporterer og belønnes for produksjon av studiepoeng. Men hvordan håndteres den delen av samfunnsoppdraget som går på å legge til rette for en utviklingsprosess inne i den enkelte student – en dannelsesprosess, som dreier seg om noe annet enn det faglige og instrumentelle?

1.1 Hovedspørsmål

Med dette som bakteppe stiller jeg følgende spørsmål: Oppfyller høyere utdanningsinstitusjoner sitt samfunnsoppdrag med hensyn til dannelsesaspektet?

En hypotese er at denne delen av samfunnsoppdraget ikke oppfylles i stor grad og at dette skyldes manglende føringer og utfordringer i forhold til å operasjonalisere dannelsesbegrepet. At det å ivareta dannelsesaspektet i høyere utdanning er en del av samfunnsoppdraget er en premiss for denne hypotesen.

For hva er egentlig målet med høyere utdanning? Hva er utdanningsinstitusjonenes oppgave? Skal det utdannes kandidater med kompetanse og kunnskap til å utføre bestemte yrker som samfunnet har behov for? Skal disse tilegne seg noe mer enn instrumentell kunnskap i løpet av utdanningen? Hva dreier dette seg i tilfelle om, og hvor mye av dette bør være til stede i utdanningene? Er dette i tilfelle en del av samfunnsoppdraget? Og i tilfelle svaret er «ja» på de to siste spørsmålene; hvor mye dannelse bør være integrert i utdanningene som tilbys? For å svare på slike spørsmål må man først ha klart for seg hva dannelse er. En mye brukt definisjon er Ellen Keys beskrivelse av at dannelse er det som sitter igjen når vi har glemt alt det vi har lært (1996). Fra denne korte definisjonen kan vi likevel forstå at det dreier seg om noe som vokser frem gjennom en læringsprosess. Og dette er viktige nøkkelord; «læring» og «prosess». Det er skrevet mye om dannelse og det florerer med definisjoner og sitater knyttet til begrepet. For å kunne finne dannelse må man ha det klart for seg hva man leter etter. I

løpet av arbeidet med denne oppgaven har det blitt tydelig for meg at dette ikke er et enkelt begrep å definere, ei heller peke tydelig på hvor det er tilstede eller ikke er tilstede. Jeg kommer derfor til å bruke et eget kapittel på begrepsavklaring og historikk (kapittel 3). Dette danner et viktig bakteppe og utgangspunkt for intervjuene og analysen av funn. Historisk tilbakeblikk og begrepsavklaring vil være en del av det teoretiske perspektivet. I tillegg vil jeg foreta en empirisk studie for å se nærmere på hvordan begrepet fremkommer i styrende dokumenter og blir benyttet i praksis.

Men først og fremst; la oss se på den allmenne forståelsen av begrepet og bakgrunnen for spørsmålet jeg stiller:

Dannelse kan ses på som en prosess som pågår hele livet. Mennesket dannes gjennom læring og erfaringer som man tilegner seg fra tidlig til sent i livet. Dannelse hører selvfølgelig ikke kun hjemme på universitetene og høgskolene. Den er til stede gjennom hele utdanningsløpet, fra barnehage til videregående skole. Formålsparagrafen i Opplæringsloven er eksempelvis spekket med ord og uttrykk som har tilknytning til dannelsesbegrepet, og danning (nynorsk for dannelse) nevnes også eksplisitt:

Skolen ... skal møte elevane ... med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elevane ... skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. (Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. § 1-1, 1998)

Danning blir ofte brukt som et bedre og mer beskrivende uttrykk for hva dette dreier seg om; en prosess – noe som skjer over tid. Ut fra dette springer også mitt uttrykk *inndanning*, som betegnelsen på en dannelsesprosess i tilknytning til utdanning, og i denne sammenheng, høyere utdanning. Nynorsken har også et annet begrep som har vært brukt i en tidligere formålsparagraf (1959) og som er et godt uttrykk for innholdet i begrepet dannelse: «Skolen skal hjelpe elevene til å bli *gagns menneske*» (Føllesdal, 2011, s. 113).

Dannelse og danning knyttes altså til skole og utdanning, men er ikke vanskelig å identifisere som en prosess som er tilstede i livsløpet for øvrig, også utenfor utdanningsinstitusjonene. I denne sammenhengen vil jeg imidlertid se på den delen av dannelsen som skjer eller bør skje i forbindelse med høyere utdanning. Ut over det rent faglige, eller instrumentelle, hva gjør utdanningsinstitusjonene for å legge til rette for utvikling på andre områder? Dette er et

generelt spørsmål som ikke er knyttet spesielt til studentene eller studietilbudet ved høghskolen jeg tar for meg i denne oppgaven. Imidlertid, i kraft av min rolle som ansatt og student ved denne institusjonen, er det naturlig å ta utgangspunkt i situasjonen her.

Høghskolens eier, Staten ved Kunnskapsdepartementet, er den som i det store og hele legger føringer for hva høghskolen skal være og hvordan den må arbeide for å oppnå satte mål. Hva slags føringer departementet legger er derfor relevant når jeg skal se nærmere på hvordan dannelsesaspektet er tilstede i utdanningene. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette poenget utover i oppgaven.

1.2 Status på området

De siste årene har det vært økt fokus på nettopp dannelse i utdanningssektoren, spesielt innen høyere utdanning. Bakgrunnen har vært at dannelse har hatt en lite tydelig plass i høyere utdanning de senere år. Ex. phil. tilbys i mindre grad enn tidligere, kvalitetsreformen har ført med seg et større fokus på gjennomstrømning av studenter og bachelor-løpene er av kortere varighet enn tidligere ordning med cand.mag. Dette er ting som blir påpekt av i rapporten «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre» som Dannelsesutvalget la frem i 2009 (Bostad, et al.). Det debatteres om disse forholdene har gått på bekostning av kvaliteten i utdanningene: Kortere utdanningsløp med mindre vekt på klassiske dannelseselementer og stor vekt på å få studentene gjennom på normert tid, tar oss lengre og lengre vekk fra ideen om høyere utdanningsinstitusjoner som dannelsesarena.

Rapporten fra Dannelsesutvalget satte i gang en debatt rundt temaet. Universitets- og høghskolerådet [UHR] fulgte opp med sin utredning om ”Dannelsesaspekter i utdanning” i 2011. Det har i ettertid vært mye diskusjon rundt viktigheten av ex.phil. og effekten av kortere bachelor-løp. Dannelsens tilhørighet og plass i forskjellige fagtradisjoner har også blitt gjenstand for diskusjon. Har dannelse en mer naturlig plass i humanistisk fagtradisjon enn i den naturvitenskapelige? Er det fagene filosofi, språk og litteratur som har enerett på dannelsesbegrepet? Beate Elvebakk tar opp dette temaet i sin artikkel «Dannelse som fag, eller fag som dannelse?» i kjølevannet av Dannelsesutvalgets rapport. Hun peker på at Dannelsesutvalget hovedsakelig er satt sammen av medlemmer med fagfilosofisk bakgrunn og at det er vanskelig å ikke konkludere med at «man allerede i utgangspunktet har tatt for gitt at dannelse i stor grad er et filosofisk anliggende og at mangel på dannelse dermed i en eller annen forstand er mangel på filosofisk kompetanse» (2010).

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning (kvalifikasjonsrammeverket) som ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2009, definerer læringsutbytte i kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Alle høyere utdanningsinstitusjoner ble pålagt å implementere kvalifikasjonsrammeverket i sine utdanninger innen utgangen av 2012. Universitets- og høyskolerådets [UHR] utdanningsutvalg mener at dannelsesaspektet bør plasseres under *generell kompetanse*.

Enkelte av de større aktørene i sektoren har i den senere tiden satt dannelse på dagsorden og løftet dette frem i sin profil. Universitetet i Bergen [UiB] tok direkte grep i etterkant av Dannelsesutvalgets rapport. Et eget dannelsesutvalg ble nedsatt, og det ble opprettet 4 tverrfaglige emner for studenter på alle nivå (5 emner fra høsten 2012). Målet er å øve opp studentens evne til kritisk refleksjon over forholdet mellom ulike kunnskapsformer og vitenskapsfelt, samt utvikle intellektuelle ferdigheter til å engasjere seg i forskningsbasert, tverrfaglig diskusjon om sentrale samfunnsproblemer (UiB, 2012). Universitetet i Oslo [UiO] har igangsatt et prosjekt kalt *Global Citizen*. Her inviteres studenter, og ansatte, til en åpen forelesningsrekke hvor vår egen historie og kulturarv settes i en tverrfaglig sammenheng. «En Global Citizen viser evne til å overskride lokale lojaliteter og nærmer seg verdens problemer gjennom kritisk tenkning og etisk refleksjon» er deres filosofi (UiO, 2012). Disse to modellene fra UiB og UiO, hvor man tilbyr kurs på tvers av fag, er nært beslektet med liberalarts tradisjonen fra USA, som jeg vil komme nærmere tilbake til i kapittel 3. Høgskolen i Buskerud har også utviklet en lignende modell med sitt emne *Citizenship, etikk og samfunnsansvar*. Emnet er tverrfaglig og tilbys alle studenter. Dette kan inngå som en del av en bachelorgrad. Målet med emnet er «å stimulere til etisk refleksjon over problemstillinger knyttet til det å være borger av et moderne samfunn» (Høgskolen i Buskerud, 2013) Faglig tematikk hentes fra høgskolens ulike avdelinger. Universitetet i Tromsø [UiT] er en annen institusjon som har satt dannelse på dagsorden de siste årene, bl.a. ved å tilby PhD.-kurset *Danning – Bildung – Literacy. Pedagogisk filosofi*.

Dette er eksempler fra utdanningsinstitusjoner i Norge som tar konkrete grep for å sette fokus på dannelsesaspektet. Det er en gryende interesse for sette dannelse på dagsorden, selv om det ikke kan sies at ovennevnte eksempler er representativt for hele universitets- og høgskolesektoren [UH-sektoren]. Debatten rundt spørsmålet om hva utdanningsinstitusjonene skal være, hva de skal stå for og hva de skal tilby ser ofte ut til å bli overdøvet av debatten om

sammenslåing av høyskoler, ønske om universitetsstatus for høyskoler, og ikke minst fokus på gjennomstrømming og produksjon av studiepoeng som igjen generer penger i kassen til utdanningsinstitusjonene. Spørsmålet som stilles i mange debatter er om utdanningsinstitusjonene har et for stort fokus på produksjon og nytte, og for liten fokus på innhold i studiene og kandidatenes kompetanse.

En rekke bøker, artikler og debattinnlegg fokuserer på dannelse, eller kanskje heller mangelen på dannelse i utdanningene. Det hevdes at sektoren har mistet grepet om det som er *viktig*, og beveger seg mer og mer over i det som er *nyttig*. Det som kan måles og gi uttelling. En gjennomgang av artikler som er skrevet rundt temaet de siste årene gir et heller dystert bilde; utdanningsinstitusjonene mangler klar retning og tydelig fokus på dannelse. Ut ifra dette bildet springer min hypotese om at institusjonene ikke fyller sitt samfunnsoppdrag fullt ut.

1.3 Min vinkel

Samfunnsoppdrag er et fundamentalt begrep i universitets- og høyskolesektoren [UH-sektoren]. Det er overordnet og førende for utdanningsinstitusjonene. Men hva består samfunnsoppdraget egentlig i? Har alle en omforent forståelse av begrepets betydning? Vi har det siste tiåret vært vitne til en ny trend innen UH-sektoren. Høyskoler slår seg sammen til større enheter, og ønsket om å oppnå universitets-status har bredt om seg. På få år har vi fått flere nye sammenslåtte høyskoler og nye universiteter. Økonomiske og politiske motiver fremstår som førende. Debatten som har gått i forbindelse med dette har imidlertid ikke først og fremst vært preget av hva vi vil oppnå. Hva slags utdanningsinstitusjoner vil vi ha – og hva skal disse tilby? Hva skal kjennetegne høyskolene i de forskjellige landsdelene, og hva skal kjennetegne universitetene?

Når det gjelder høyskolens samfunnsoppdrag, kan vi trekke frem følgende fra Kunnskapsdepartementets [KD] tildelingsbrev: «Universiteter og høyskoler skal gi utdanning av høy internasjonal kvalitet i samsvar med samfunnets behov» (2011, s. 7). Videre er det institusjonenes oppgave å gi studiene innhold som er relevant og attraktivt for det arbeidsliv studenten skal inn i. Tidligere har departementet uttalt mer spesifikt at «Institusjonene skal ikke bare utdanne dyktige kandidater, men bidra i dannelsen av engasjerte, ansvarlige og deltakende samfunnsborgere» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 4).

Men spørsmålet er; bidrar høgskolen i dannelsen av engasjerte, ansvarlige og deltagende samfunnsborgere? Dersom høgskolen ikke har et avklart forhold til dannelse, er den da i stand til å oppfylle dette samfunnsoppdraget? I oppgaven vil jeg ikke vurdere undervisningsmetoder og pedagogisk opplegg. Mer ønsker jeg å kartlegge dagens situasjon med hensyn på hvilket fokus dannelse får i studiene, og peke på faktorer som kan forklare at dannelsesaspektet har liten eller eventuell stor plass. Det er sannsynlig at dannelse, i en eller annen form, har en plass i alle studieløp, som en integrert del av utdanning. Men uten et tydelig institusjonelt fokus og tydelige føringer vil det være overraskende å finne at alle utdanningstilbudene har stort fokus på dannelsesaspektet og dermed i stor grad tilrettelegger for det jeg kaller inndanning. Det er viktig å presisere at jeg ikke er ute etter å måle utbyttet av dannelse i de aktuelle utdanningene. I så tilfelle ville studentgruppen ha vært en naturlig målgruppe å intervju. Men dette er altså ikke perspektivet i denne undersøkelsen.

Med bakgrunn i den forutgående situasjonsbeskrivelsen er jeg altså opptatt av å se på om dannelse og dannelseselementer har en plass i høyere utdanning. Samtidig vil jeg forklare dannelsens tilstedeværelse, eller eventuelt mangel på sådan.

Jeg legger til grunn at utdanningsinstitusjonenes samfunnsoppdrag innebærer å tilrettelegge for dannelse i de enkelte utdanningsløpene. Jeg tar utgangspunkt i én høgskole og jobbe med problemstillingen ut ifra forholdene der. De svar og konklusjoner jeg kommer frem til vil representere forhold ved denne høgskolen; de vil ikke nødvendigvis være representative for situasjonen ved høyere utdanningsinstitusjoner mer generelt.

Hovedproblemstillingen er som følger:

Oppfyller høgskolen sitt samfunnsoppdrag med hensyn til dannelsesaspektet?

En rekke spørsmål oppstår i tilknytning til overnevnte problemstilling. Disse spørsmålene betegnes som forskningsspørsmål eller hjelpespørsmål på veien til å kunne belyse problemstillingen. Mine forskningsspørsmål er som følger:

- I. Foreligger det en felles forståelse av dannelsesbegrepet?
- II. På hvilken måte tilrettelegges det for dannelse i utdanningene?

- III. Hvilke faktorer påvirker fokus på dannelse i utdanningene?
- IV. Foreligger det en felles forståelse av samfunnsoppdraget?

For å forklare funn som knytter seg til hvilket fokus dannelse har i de utvalgte utdanningene, har jeg jobbet frem to forklaringshypoteser:

a) Dannelsesoptimistisk hypotese:

Det foreligger en tydelig oppfatning av hva dannelse er, og dette gjenspeiler seg i utdanningenes innhold og oppbygning.

b) Dannelsespessimistisk hypotese:

Dannelse er kun et moteord uten tydelig innhold, og dannelseelementene er derfor utydelige eller ikke tilstede i utdanningene.

Jeg vil utdype bakgrunnen for, og innholdet i disse hypotesene i kapittel 3.

1.4 Hvordan skal jeg løse dette?

Jeg vil ta for meg *enkelte* av høgskolens utdanninger og gå disse nærmere etter i sømmene. Dette innebærer å studere studieplaner og emnebeskrivelser for å kartlegge i hvilken grad dannelse er satt på dagsorden. Men aller viktigst vil jeg dybdeintervjue studieledere ved disse respektive studiene for å kartlegge hvordan det fokuseres på dannelse i det enkelte studium. I tillegg vil jeg se nærmere på bl.a. overordnede styringsdokumenter og høgskolens egne strategidokumenter for å få et bilde av hvilke forventninger og krav det enkelte studium formes etter. En nærmere beskrivelse av fremgangsmåte og valg av metode gjøres i kapittel 2.

1.5 Hvorfor er dette viktig?

Diskusjonene rundt individets ansvar i samfunnet og utdanningsinstitusjonenes rolle i forhold til dette har kommet og gått, sannsynligvis siden universitetenes opprinnelse. Dannelse har hatt større og mindre plass i våre utdanninger og har vært gjenstand for større og mindre fokus opp igjennom århundrer. Det er imidlertid vanskelig å forstå hvorfor denne debatten tilsynelatende har hatt mindre plass de siste tiår. I vår tid går samfunnsutviklingen raskere enn noen gang, verden er mindre enn noensinne, mennesket blir gjenstand for større omveltninger og må forholde seg til flere aspekter i løpet av et liv enn noen gang tidligere. Og ikke minst, vi er mer avhengige av å samarbeide med andre mennesker andre steder i verden enn vi noen gang har vært. Dagens uteksaminerte kandidater møter en helt annen arbeidshverdag i dag

sammenlignet med tidligere. Vi vet at mange skifter arbeidsplass og arbeidsoppgaver i løpet av karrieren, og ferdigheter som går utover nettopp yrkesteknisk/instrumentell kunnskap er i økende grad viktig. Et sterkt fokus på forhold som setter studentene i bedre stand til å håndtere en slik verden, synes derfor også viktigere enn noensinne.

Utviklingen de senere årene viser en økende markedstenkning innenfor offentlig sektor. New Public Management filosofi har bredd om seg og bidratt til å sette økt fokus på blant annet måling av resultater og nytte; begreper hentet fra økonomien. Dette kan bl.a. ha bidratt til å skyve fokus ytterligere vekk fra dannelsesaspektet. Det blir betimelig å stille spørsmål om det økende fokuset på kost/nytte står i veien for å ivareta dannelsesperspektivet i høyere utdanning. Inga Bostad beskriver nettopp dette i sin artikkel *Dannelse med tellekanter* (2009). Hun viser til at nyttebegrepet knyttes til kunnskap og utdanning i den grad at studiepoengsproduksjon og gjennomføringstid blir viktigere enn det som skjer underveis.

Martha Nussbaum skriver også utfyllende om denne problemstillingen i sin bok *Not for Profit – Why Democracy Needs the humanities*:

In the absence of a good grounding for international cooperation in the schools and universities of the world, however, our human interactions are likely to be mediated by the thin norms of market exchange in which human lives are seen primarily as instruments for gain. The world's schools colleges, and universities therefore have an important and urgent task: to cultivate in students the ability to see themselves as members of a heterogeneous nation (...), and a still more heterogeneous world, and to understand something of the history and character of the diverse groups that inhabit it. (2010, s. 80)

Jeg vil også ta med et perspektiv løftet frem av Knut Imerslund i artikkelen "Om dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen?" (2000). Poengene synes like relevante i dagens debatt selv om artikkelen ble skrevet ved årtusenskiftet. Artikkelen ble skrevet som et tilsvarende til fokuset på nyttetenkning og relevans i utdanningene.

Skolens rolle i denne nye framvoksende utdanningsvirkeligheten er ikke å være en slags felles forberedende prøve for hele befolkningen i forhold til bedriftenes interne opplæringsprogrammer, men tvert imot å være en motkultur, en instans som skaper en beredskap hos hver enkelt mot yrkeslivets logikk, som ellers truer med å dominere våre liv totalt.

Han sier videre at skolen bør gi en ballast av estetisk og etisk dannelse som hjelper oss å stå imot krefter som trekker i motsatt retning.

Disse overnevnte perspektivene gir et godt bilde av hvorfor fokuset på dannelse i høyere utdanning er viktig. Dannelse er en del av eksistensgrunnlaget til utdanningsinstitusjonene og en viktig faktor i arbeidet med å tilrettelegge for en samfunnsutvikling hvor borgerne er i stand til å bidra med noe mer enn ren faglig kompetanse. Jeg klarer ikke å formulere noen grunn til at det ikke skulle være viktig.

2 Metode

Ifølge Skog (2004) skal ikke samfunnsforskningen nøye seg med å bedrive ren kartlegging og katalogisering av enkeltfakta. Formålet er å forstå verden – ikke bare beskrive den. Men for å oppnå en slik forståelse må man ha begreper om hvorfor og hvordan ting skjer. Dette er en god sammenfatning av hva det hele dreier seg om; ønske om økt forståelse, ønske om økt innsikt i hvordan ting henger sammen, eller eventuelt hva som ikke henger sammen, og ikke minst hvorfor. Mitt mål er altså å finne ut av om høyere utdanningsinstitusjoner (her: høyskolen) oppfyller sitt samfunnsoppdrag med hensyn til dannelsesaspektet, og forklare de funn jeg gjør ved hjelp av teori.

2.1 Valg av forskningsmetode og forklaringsmodell

Innen samfunnsvitenskapen har det tidligere vært vanlig å skille mellom bruk av kvantitativ og kvalitativ metode i forskningsprosjekter. De senere årene har det imidlertid blitt vanligere å benytte begge metoder i ett og samme forskningsprosjekt. Ved valg av metode er det viktig å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Hva ønsker jeg svar på og hvilken/hvilke metoder kan belyse disse spørsmålene best?

Kvalitativ metode benyttes gjerne for å undersøke fenomener knyttet til menneskelig handling og hvor det subjektive perspektivet er viktig. Slike perspektiver er vanskeligere å fange opp gjennom kvantitative undersøkelser, som gjerne gjennomføres i form av spørreskjema med standardiserte spørsmål. Kvalitativ metode, i form av intervju, gir mulighet for å gå dypere inn i fenomenforståelse enn det som er mulig gjennom kvantitativ metode, og kan gi bedre grunnlag for begreps- og teoriutvikling.

For å finne svar på mine forskningsspørsmål ble det naturlig å gjøre en empirisk studie. Siden det her dreier seg om forståelsen av et fenomen eller begrep, valgte jeg å bruke kvalitativ

metode. Ved å gjøre dybdeintervjuer hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og styre intervjuet undervegs beroende på informantens forhold til fenomenet. Refleksjoner fra informanten underveis i intervjuet ble viktige å fange opp. I tillegg til de kvalitative intervjuene, ble studie av dokumenter som var relevante for å belyse forskningsspørsmålene en viktig del av arbeidet.

Ifølge Gilje og Grimen (1995) består alle forklaringer av to deler; *explanandum* – det som skal forklares, og *explanans* – det som forklarer. Påstander som beskriver explanans er premisser og påstander som beskriver explanandum er konklusjoner (s. 106). Påstander som kan forklare fokus på dannelse i studiene, vil utvikles og presiseres i form av de to hypotesene mine; den dannelsesoptimistiske hypotesen og den dannelsespessimistiske hypotese.

Disse hypotesene representerer forventninger til hva slags prosesser eller mekanismer som preger og former dannelsesbegrepet «reise» inn i høgskolen som institusjon.

Før jeg gir meg i kast med å forklare fokuset, eller eventuelt det manglende fokuset på dannelse, har jeg først gjort en teoretisk studie av begrepet. Dette er viktig fordi dannelse er et mangetydig begrep: Det foreligger ikke en klar eller autorativ konsensus om begrepet nøyaktige meningsinnhold og det har derfor vært krevende å operasjonalisere det. Vi kan oppsummere ved å si at jeg har fulgt tre hovedstrategier i denne oppgaven:

1. En teoretisk, begrepsavklarende studie av begrepet dannelse med særlig sikte på å gjøre begrepet forskbart ved å operasjonalisere det.
2. Utvikling av hypoteser som kan forklare fokus på dannelse
3. Et empirisk arbeid der jeg bruker en kombinasjon av dokumentanalyse og kvalitative intervjuer.

2.1.1 Operasjonalisering

Operasjonalisering handler om å gjøre problemstillingen forskbar. Med andre ord; hvordan gå frem for å finne svar på problemstillingen? Først og fremst måtte selve begrepet dannelse operasjonaliseres. For å finne noe må man nødvendigvis vite hva man leter etter. I kapittel 3 viser jeg hvordan jeg har kategorisert begrepet i tre hovedkategorier og knyttet søkeord til dette for lettere å plassere og analysere de funn jeg gjorde i intervjurunden. Dette er gjort på

bakgrunn av en gjennomgang av begrepets historikk og en sammenfatning av dagens forståelse av begrepet.

Ifølge Skog (2004) er begrepsvaliditet et spørsmål om man har lykket i å operasjonalisere det man egentlig ønsker å måle på en adekvat og pålitelig måte. Og ikke minst; har man et utvalg av observasjonsenheter som er adekvat og korrekt trukket? Jeg vil omtale utvalg av informanter i neste punkt. Når det gjelder operasjonalisering av det jeg ønsker å måle; dannelse, så har dette vært den største utfordringen i undersøkelsen. Samtidig har det vært oppgavens kjerne. Hvordan måle noe som informantene ikke nødvendigvis har et avklart forhold til? Ei heller en omforent forståelse av? Ønske om å måle dannelse er i seg selv kontrastfylt. Et av spørsmålene som drøftes i oppgaven er nettopp om dannelse kan og bør måles. Jeg har forsøkt å angripe dette på en systematisk måte, og forklarer undervegs i oppgaven hva jeg legger i begrepet når jeg forsøker å kategorisere og «måle» det. På denne måten er denne studien en begrepsutviklende studie basert på hvordan jeg har jobbet meg frem til en forståelse av dannelse og deretter kategorisert denne.

Et annet viktig perspektiv i tilknytning til metodevalg er reliabilitet. Reliabilitet defineres som dataenes pålitelighet og knyttes til nøyaktighet, innsamlingsmetode og bearbeiding av undersøkelsens data (Johannessen, Tuft, & Kristoffersen, 2006). Jeg har redegjort for hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode og belyst at jeg mener denne metoden henter ut de data jeg har behov for i undersøkelsen. Undersøkelsen kunne ha vært angrepet på annen måte. Jeg kunne eksempelvis valgt ut en annen gruppe av informanter for å belyse problemstillingen. Men gitt oppgavens natur er det naturlig å understreke at data fra utvalgte informanter belyser situasjonen ved den aktuelle høgskole ut fra dette perspektivet.

Det er innsatsfaktorene som står i fokus; hvordan legges det til rette for at studentene kan gjennomgå en dannelsesprosess i løpet av studietiden ved høgskolen? Dette er det jeg innledningsvis har referert til som *inndannelse*.

2.2 Rekruttering av informanter

Hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig kunnskap om fenomenet (fyldige beskrivelser) og målet er vanligvis ikke å foreta statistiske generaliseringer (Johannessen, et al., 2006). Informantene velges derfor ikke ut tilfeldig, men rekrutteringen har et klart mål. Det foretas en strategisk utvelgelse, eller *purposeful sampling*.

Utgangspunktet for utvelgelse av informanter var derfor; hvem kan belyse dette fenomenet best? Hvem i høgskolesystemet vil kunne gi fylldige beskrivelser om helheten i studiet, innhold i studiet og formålet med studiet? Valget falt på studieledere/studieansvarlige. Denne gruppen har ansvaret for helheten i studietilbudet og undervisningsopplegget. Disse er vanligvis også forelesere på studiet og kan gi informasjon om forhold til studentene. Det er ikke personlige egenskaper som gjorde at disse informantene ble valgt ut, men de er interessante å intervju i kraft av sin stilling og posisjon. Utvalget er dermed kriteriebasert.

Høgskolen er organisert forskjellig på de ulike avdelinger, og rollen som studieleder er ikke ensartet. Noen avdelinger benytter betegnelsen *studieleder* mens andre benytter *studieansvarlig*. For enkelthets skyld vil jeg her benytte betegnelsen *studieleder* i omtale av denne rollen. I denne rollen ligger et ansvar for studiets innhold, sammensetning, utvikling og organisering. Dette innebærer et koordineringsansvar overfor emneansvarlige tilknyttet studiet. Samtidig har studieleder overordnet ansvar for kontakt med studentene. Alle studieledere med unntak av én, driver undervisning og eventuelt forsinking i ulik grad. Stillingsbrøken i forhold til andel administrativt arbeid og undervisningsarbeid varierer mellom informantene.

Ved å jobbe som rådgiver i fellesleddet i høgskolen, kjenner jeg til mange studieledere og studieansvarlige på et profesjonelt plan. Det var derfor ikke vanskelig å rekruttere informanter. Alle informantene jeg kontaktet stilte seg positive til å delta i intervjuer. Totalt ble seks informanter intervjuet. Disse seks representerer studier fra alle avdelinger ved høgskolen, og er jevnt fordelt mellom bachelor- og masterutdanninger.

Ved rekrutteringsoppstart hadde jeg ikke bestemt hvor mange informanter jeg ønsket å intervju. Jeg startet med et ønske om å intervju både på bachelor- og masternivå, samt favne ulike typer utdanninger. Jeg tok kontakt med en potensiell informant, og etter avsluttet intervju med denne tok jeg kontakt med neste. Mitt mål var hele tiden å rekruttere fra forskjellige fagfelt og forskjellige nivå for å oppnå bredde i funnene. Etter å ha intervjuet tre informanter fra bachelornivå og tre fra masternivå, mener jeg å ha oppnådd den bredden jeg ønsket.

2.2.1 Ulike typer studier og informantenes tilhørighet

Ved å velge ut informanter velger jeg samtidig hva slags type studier som skal inngå i undersøkelsen. Det er derfor nødvendig å skissere hvilke type studier som finnes og hva som kjennetegner disse: Høgskolen tilbyr en mengde studier på ulike nivåer; årsstudier,

bachelorstudier, masterstudier og PhD-studier. I tillegg til dette tilbys kortere kurs og enkeltemner. Høgskolens tyngde ligger først og fremst i profesjonsutdanninger; lærerutdanninger og sykepleieutdanning. Disse utdanningene er rammeplanbaserte, det vil si at rammene for innholdet i utdanningen er satt fra departementet. I tillegg har høgskolen en rekke såkalte fagutdanninger; utdanninger forankret i et fagfelt med formål å utdanne kandidater til arbeid innenfor dette feltet. I disse utdanningene står høgskolen friere i å utforme innhold.

Ifølge Universitets- og høyskoleloven (2005) har høgskolen fullmakt til selv å bestemme hvilke fag og emner den skal tilby, og som skal inngå i grunnlaget for lavere grad eller yrkesutdanning. Departementet kan imidlertid fastsette krav til innhold i høyere grad og nasjonale rammeplaner for enkelte yrkesutdanninger. Innenfor de områder hvor institusjonen har PhD utdanninger, følger retten til å fastsette innhold i fag og emner innenfor samme fagområde.

Hensikten med rammeplanene er å sikre et nasjonalt likeverdig nivå på yrkesutdanningene det gjelder. På denne måten har eksempelvis alle sykepleiere, lærere og ingeniører gått gjennom samme type utdanning med samme krav, uansett institusjon. Den enkelte institusjon har mulighet til å sette sitt preg på utdanningen bl.a. gjennom pedagogiske metoder, organisering og vektlegging av faglig innhold, men i det store og det hele er rammene satt ganske tydelig fra departementet. Rammeplanene fastsetter bl.a. læringsutbyttebeskrivelser på overordnet nivå (hva skal studenten kunne etter at hele studiet er gjennomført og bestått) og på emnenivå. Samtidig foreligger det tydelige føringer for hva de enkelte fagfeltene i utdanningen skal inneholde og krav til praksis i de utdanningene som har dette som en integrert del av utdanningen. Samlet sett er det derfor i stor grad departementet som bestemmer innhold og utforming av rammeplanbaserte utdanninger.

For utdanninger som ikke er berørt av rammeplaner har høgskolen selv myndighet til å fastsette innhold. Høgskolen er historisk sett en institusjon som driver med det formål å utdanne kandidater med konkret fagkompetanse til å gå ut i arbeidslivet etter endt utdanning. Mange av høgskolens utdanninger i dag faller innenfor fagutdannings-begrepet. Enkelte av disse utdanningene er underlagt nasjonale føringer eller retningslinjer. Dette er ikke rammeplaner med spesifikk innholdsbeskrivelse, men kan være retningslinjer opprettet med det formål å gjøre 3-årige utdanninger innen eksempelvis økonomisk-administrative fag noenlunde like.

2.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer

Jeg har valgt å bruke semi-strukturert intervju med standardiserte spørsmål. Intervjuobjektene fikk i utgangspunktet presentert samme type spørsmål. Dette gjorde det lettere å systematisere svarene og sammenligne i etterkant. I et semi-strukturert intervjuopplegg er det rom for oppfølgingsspørsmål og fordypningsspørsmål dersom noe er uklart eller det dukker opp informasjon underveis i intervjuet som er nødvendig/interessant å forfølge. Det viste seg underveis i intervjurunden at muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål var svært viktig. I denne sammenhengen hvor begrepsavklaring har en sentral plass, ble det viktig å kunne gå dypere inn på hva informanten la i de forskjellige utsagnene, og sette dette i sammenheng med praksis/virkeligheten.

Intervjuguiden ble delt inn i 4 deler;

- a) bakgrunnsinformasjon
- b) begrepsavklaring
- c) dannelsesaspektet i den aktuelle utdanningen
- d) samfunnsoppdraget

Formålet med disse kategoriene var som følger:

Bakgrunnsinformasjon ga meg detaljer i forhold til informantens arbeidsoppgaver, eksempelvis andel administrativt arbeid i forhold til undervisning. Begrepsavklaring dannet grunnlaget for resten av intervjuet; hvordan definerer informanten dannelse? Dette antok jeg var en viktig forutsetning for å kunne svare på spørsmål i neste kategori; om dannelsesaspektet i den aktuelle utdanningen. Spørsmål vedrørende samfunnsoppdraget ble tatt med for 1) å kartlegge hvordan den enkelte definerte begrepet og om det hersket en omforent forståelse av begrepet, og 2) kartlegge om dette ble satt i sammenheng med dannelsesaspektet i utdanningene.

Alle informanter ble informert om at de hadde rett til å avslutte intervjuet når som helst og uten grunn. Det ble også opplyst om at informantene ville bli anonymisert i oppgaven. I ettertid har jeg sett at det kunne vært en fordel om informantene ikke hadde vært anonyme. Dette ville ha gjort det mulig å beskrive studiene mer detaljert, noe som kunne ha vært relevant i analyse av funn relatert til fagtilhørighet. Imidlertid kan det tenkes at dette ville ha utløst andre type utfordringer. Det er nærliggende å tro at informantene ikke ville ha uttalt seg

så fritt i intervjuene dersom de visste at utsagn ville bli koblet til person. Dette aspektet var mest tungtveiende da avgjørelsen om anonymisering ble tatt.

Intervjuene ble tatt opp på lydfil og lagret anonymisert slik at informanten ikke kunne knyttes til opptaket. Alle lydopptak ble slettet etter endt analyse. Personopplysninger eller andre opplysninger som kunne knytte person til intervju fremkom ikke i lydfilene eller i annen dokumentasjon. Før oppstart av intervjurunde ble det avklart med Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste [NSD] at prosjektet ikke var meldepliktig.

2.4 Om begrepet og utfordringer undervegs

Både i utformingen av spørreskjema og undervegs i intervjurunden opplevde jeg det som utfordrende å hente ut informasjon om et fenomen som informantene ikke nødvendigvis hadde et avklart forhold til. Jeg ønsket ikke å gi for mye informasjon i forkant av intervjuene. Dette med bakgrunn i at jeg ikke var ute etter at informantene skulle gi «korrekte» definisjoner på begrepet dannelse. Dersom informantene fant det nødvendig å lese seg opp i forkant for å gi «riktige» svar på mine spørsmål, ville dette gå ut over svarenes validitet. Imidlertid var det nødvendig å oppgi tema på oppgaven i forkant av intervjuene. Jeg henvendte meg til alle informanter via e-post og etter at de hadde takket ja til å delta, fikk de et kort skriv med informasjon om oppgaven. Her oppga jeg navn på masterstudiet jeg følger, navn på veiledere, oppgavens arbeidstittel og formålet med intervjuet. Jeg forklarte at jeg ser på dannelsens plass i høyere utdanning og knyttet dette opp mot samfunnsoppdraget, uten å gi nærmere informasjon om hva dannelse er eller skulle forstås som i denne sammenheng. Jeg kan ikke se bort ifra at enkelte informanter har forberedt seg med tanke på definisjonen av begrepet dannelse. Dette syntes jeg også å merke undervegs i enkelte intervjuer. Imidlertid mener jeg at dette ikke har påvirket de funn som er gjort. Selve definisjonen av begrepet er en ting. Det er imidlertid ved spørsmål knyttet til hvordan dannelse er integrert i den aktuelle utdanningen at det kommer frem i hvilken grad informanten hadde et bevisst forhold til dannelsesbegrepet.

Jeg bruker egen arbeidsplass som forskningsarena. Selv jeg ikke jobber sammen med studieledere til daglig, medfører min stilling at jeg kommer i kontakt med mange av studielederne, spesielt i forbindelse med revidering og godkjenning av studieplaner. Studieplanutvalget, hvor jeg er sekretær, gjennomgår og reviderer/godkjenner alle studieplaner og emnebeskrivelser ved høgskolen. Utvalget, sannsynligvis i likhet med andre utvalg i høgskolen, kan av enkelte bli oppfattet som et byråkratisk organ som skaper

ekstraarbeid for studie- og emneansvarlig i form av bestillinger og tilhørende tidsfrister. Det er stadig fokus på økende administrasjon og byråkratisering av høyere utdanning, og antall administrativt tilsatte i forhold til antall forsknings- og undervisningsstillinger ved høyskoler og universiteter er et tilbakevendende tema. Jeg ser også at det kan være en utfordring å komme fra administrativt hold å sette fokus på et tema som i utgangspunktet er knyttet til undervisningsopplegg og innhold i studiene. Dette var noe jeg hadde med meg inn i intervjusituasjonen. Jeg ønsket å unngå at det ble oppfattet som kritikk å grave i studienes sammensetning, og lete etter et dannelsesaspekt som jeg antok ikke hadde en tydelig nok plass. Imidlertid opplevde jeg undervegs at informantene var positivt innstilt, og mange ga uttrykk for ønske om økt fokus på spørsmålene og problemstillingen som ble reist.

3 Teoretisk forankring

Den teoretiske delen av oppgaven er delt i to deler; hva er dannelse og hva kan forklare hvorfor dannelse står i fokus, eventuelt ikke i fokus, i utdanningene. Målet med første del av kapitlet er å snevre inn begrepet og komme frem til noe som er operasjonaliserbart. For å kunne lete etter dannelse må man vite hva man leter etter. Dannelse er et begrep som gir seg til kjenne i mange former og som tolkes ulikt både mellom kulturer og innenfor samme kultur. For å kunne ta i bruk begrepet i en undersøkelse er det derfor viktig å ha kjennskap til de ulike fortolkningene og ulike formene. I tillegg til å se på begrepets historikk vil jeg ta for meg to rapporter som de senere årene har vært med på å sette dannelse på dagsorden igjen i Norge; Dannelsesutvalgets rapport «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre» og Universitets- og høyskolerådet [UHR] sin rapport «Dannelsesaspekter i utdanning». På slutten av kapitlets første del vil jeg sammenfatte begrepet til det jeg mener er en hensiktsmessig kategorisering i denne sammenheng. Disse kategoriene, eller beskrivelsene av begrepet, vil jeg ta med meg videre til bruk i undersøkelsen.

Fokuset gjennom hele intervjurunden var *dannelse*. Informantene visste altså at det var dette jeg var på utkikk etter, og det medførte en risiko for at de justerte sine svar i henhold til mine forventninger. Dette forholdet kan vanskeliggjøre jobben med å tolke og analysere data. Jeg har hatt med meg dette perspektivet i intervjuene og i analyseringen av funn. I intervjurunden var jeg spesielt opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål for lettere å luke ut «ønskesvar» fra svar som reelt speilet virkeligheten.

I andre del av kapittelet vil jeg se til organisasjonsteorien for å finne faktorer som kan hjelpe meg å forklare hvorfor det fokuseres på dette aspektet, eventuelt ikke fokuseres på dette.

3.1 Hva er dannelse?

Refleksjon over nøkkelbegreper bør inkludere en beskrivelse av den faghistoriske utviklingen (Johannessen, et al., 2006, s. 62). Kjernen i problemstillingen er altså selve begrepet dannelse. For å kunne lete etter dette er det avgjørende å ha definert begrepets innhold.

Begrepsavklaring er også et viktig steg på vegen mot å operasjonalisere problemstillingen. Begrepets etymologi og faghistoriske utvikling bør være med i en refleksjon over nøkkelbegreper. Det synes umulig å snakke om dannelse uten å sette begrepet i en historisk sammenheng. Innledningsvis er det imidlertid nødvendig å presisere at jeg ikke har ambisjoner om å gi en uttømmende, historisk gjennomgang av begrepets betydning og utvikling. Jeg har heller ikke som mål å definere hva innholdet i dannelsesbegrepet faktisk er, eller hva det bør være. Men jeg ønsker altså å gå det såpass etter i sømmene at det blir mulig å lete etter det, gjenkjenne det og gjøre det operasjonaliserbart.

Begrepet er mangfoldig. Aller først er det derfor nødvendig å gjøre en helt grunnleggende begrepsavklaring. Ordet dannelse knyttes gjerne til sosiale (over)klasser, oppførsel og etikette. Det refereres ofte til Jens Bjørneboe for å tydeliggjøre forskjellig bruk av begrepet, han snakket nemlig om dannelse med og uten piano. Med piano ble knyttet til klassetilhørighet og refererte til en form for ekskluderende overklassekultur. Uten piano var den varianten av begrepet som omhandlet intellektuell utvikling (Ariansen, 2011, s. 39). Piano-varianten av begrepet har imidlertid gjort at det hefter noe negativt ved ordet dannelse, noe som gjør debatten rundt begrepet utfordrende. Ordet knyttes fortsatt av mange til «overklasse» og «elite», og dette preger en del av diskusjonene.

Utdanning og dannelse er to begreper som går hånd i hånd. Imidlertid er det en vanskelig øvelse å skulle skille disse to og definere tydelig hva det ene er som det andre ikke er. Bernt Gustavsson (2009) har søkt å forklare dette ved å peke på at utdanning har et definert mål som utgangspunkt, for eksempel eksamen, mens danning handler om den prosessen som finner sted når det gjelder den enkeltes dannelsesreise. Med andre ord er danning noe som ikke kan måles men som kommer i tillegg til det faglige og eksamensrelaterte. Dette står imidlertid noe i kontrast til forslag fra UHR, som ønsker å plassere dannelsesaspekter i læringsutbyttekategorien «generell kompetanse». Disse læringsutbyttebeskrivelsene skal måles. Jeg kommer tilbake til nettopp denne utfordringen.

Mange ulike begreper tas i bruk i forsøk på å definere dannelse: modning, personlig utvikling, evnen til å ta inn over seg flere perspektiv, ansvarliggjøring av egen rolle i samfunnet, se seg selv i en større sammenheng. Det brede spekteret av definisjoner og ulike tradisjoner gjør det utfordrende å beskrive og kategorisere fenomenet på en fullstendig og dekkende måte. Det er naturlig å starte med et historisk tilbakeblikk på dannelsesstradisjonen og et lite dykk ned i hva man legger i begrepet i dag. Dette vil danne bakgrunnen for hvordan jeg leter etter dannelse i studieprogrammene jeg undersøker. Og ikke minst være et utgangspunkt for analyse av funn.

3.1.1 Historisk tilbakeblikk

Det refereres ofte til det greske ordet *paideia* når dannelsens historiske bakteppe beskrives. Ifølge Mariann Doseth (2011) er dette greske ordet selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. Ordet rommet både praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft, og ble betegnet både som en livsform og som et kulturideal. Ordet var mye «større» enn det vi i dag legger i dannelse og viste også til at mennesker har en potensiell evne til dannelse (s. 13-14).

For å se på innhold og bakgrunn for klassisk dannelsesteori, går vi videre til opplysningstiden og til filosofer som Kant, Rousseau, Herder og Humboldt. Det er naturlig å starte med et sitat fra Kant (2006), som skriver følgende i artikkelen «An answer to the Question: What Is Enlightenment?» fra 1784:

Enlightenment is the human being's emancipation from its self-incurred immaturity. Immaturity is the inability to make use of one's intellect without the direction of another. This immaturity is self-incurred when its cause does not lie in a lack of intellect, but rather in a lack of resolve and courage to make use of one's intellect without the direction of another. Have the courage to make use of your own intellect! (s. 17)

Siste setning er en form for oppsummering av opplysningstidens ideal. Rousseau viser samme prinsipp eller tankegang i romanen «Emile – eller om oppdragelsen». Med denne boken innfører han en ny måte å tilnærme seg oppdragelse på. Barn skulle oppdras til frihet og ikke formynderskap, og dette skulle skje ved å koble frihet og selvvirksomhet (Slagstad, Korsgaard, & Løvlie, 2003, s. 13-16). Denne filosofien delte han til dels med Herder. De var begge opptatt av dannelse av individ og dannelse av samfunn, men skilte mellom om dette skjedde i en og samme prosess (Herder) eller i to ulike prosesser (Rousseau). Hos disse er det altså frihet, selvbestemmelse, selvaktivering, fornuft og autonomi som er førende prinsipper. Dette er gjennomgående prinsipper i klassisk dannelsesteori. Hos de tyske filosofene var begrepet *Bildung* grunnlaget for denne tenkningen. Begrepet har religiøs tilknytning og

referer til *Guds bilde*. For å bli et bilde av noe, må man ha et for-bilde, og begrepet handler derfor om å strekke seg mot det forbilledlige (Slagstad, et al., 2003).

Den måten opplysningstidens filosofer omtalte dannelse på, kan løftes videre inn i mer moderne dannelsesteori. I boken *Dannelsens forvandlinger* (Slagstad, et al., 2003) presenteres tre kategorier med henvisning til den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (f. 1927) og det som kalles *den dannelsesteoretiske treenighet*:

- **Menneskets forhold til seg selv.** Forbindes med begrepene selvbestemmelse, frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering.
- **Menneskets forhold til verden.** Subjektivisme alene (selvdannelse) vil ikke kunne føre til dannelse. Dette må bygges videre med begreper som humanitet, menneskehet, menneskelighet, verden, objektivitet og allmenhet.
- **Menneskets forhold til samfunnet.** I tillegg til forholdet mellom subjektet og verden, kommer forholdet mellom subjektet og det kulturelle, sosiale og politiske fellesskapet. (s. 11-12).

I utdanningsinstitusjoner i USA, som det ofte henvises til i dagens debatt rundt dannelse, brukes betegnelsen *liberal education* som en samlebetegnelse på ovennevnte forhold. Liberal education viser sin form i liberal arts-utdanningene, som eksempelvis ved Yale University. Disse legger til grunn følgende definisjon: "Liberal arts education does not aim to train a student in the particulars of a given career. Instead its goal is to develop deep skills that people can bring to bear whatever work they eventually choose" (siteret i Bostad, et al., 2009, s. 19).

Med andre ord knyttes ikke dannelsesaspektet til fag eller yrke. Jeg kommer tilbake til Yale og deres måte å fremme dette aspektet på.

Begrepet har med andre ord blitt tillagt forskjellig innhold fra forskjellige kulturer og vitenskaper. Det er derfor en utfordrende oppgave å skulle sammenfatte dette til en omforent forståelse av begrepet for så å kunne peke på hvor det finnes, eventuelt ikke finnes, i utdanningene jeg tar for meg. Jeg vil likevel gjøre et forsøk på operasjonalisere begrepet ved å strukturere det i kategorier. Men først er det relevant å se på hvordan begrepet oppfattes og brukes i Norge i dag, og jeg vil derfor ta for meg to rapporter som er presentert de senere år og som har vært med på å revitalisere debatten om dannelse i universitets- og høgskolesektoren.

3.1.2 Dannelsesutvalget

Dannelsesutvalget for høyere utdanning ble nedsatt i 2007 av UiO, UiB og Høgskolen i Bodø. Utvalget utformet sitt eget mandat og la frem rapporten «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre» i 2009. Bakgrunnen for at dette arbeidet ble igangsatt var en økende erkjennelse av at endringer i sektoren svekker dannelsesperspektivet i utdanningene. Disse endringene er blant annet knyttet til kvalitetsreformen, Bologna-prosessen og Lisboa-strategiene (Bostad, et al., 2009). Utvalget ønsket å sette dannelse på dagsorden og dra i gang en diskusjon rundt temaet. De presenterte sin definisjon av begrepet dannelse og hentet mye av inspirasjonen fra liberal arts-tradisjonene i USA. Utvalget la også frem forslag til en del konkrete tiltak for å øke fokuset på dannelsesaspektet ved norske utdanningsinstitusjoner, også dette med inspirasjon fra liberal arts-tenkingen. Utvalgets medlemmer definerer dannelse på ulike måter, eller med ulike ord. Bernt Hagtvet viser til rapport fra Yale-universitetet hvor liberal arts-tradisjonen skulle styrkes. Rapporten trekker frem en rekke talenter som skal dyrkes frem i studentene, og som Dannelsesutvalget v/Hagtvet (2009) støtter seg til som gode definisjoner. Punktene inneholder blant annet følgende karakteristikk/ evner:

- prøvende og nysgjerrig
- kunne sette faktaopplysninger inn i videre rammer
- kunne underkaste et tema vedvarende og disiplinert analyse med mer enn én metode eller forståelsesform
- kunne forbinde og integrere ulike forståelsesrammer
- kunne uttrykke tanker presist og overbevisende
- kunne ta initiativet og mobilisere egen tankekraft uten instruksjoner fra andre
- kunne samarbeide for å skape noe mer enn det man makter på egenhånd
- kunne se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjenne at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode. (s. 9-10).

Anders Lindseth, som også var medlem av dannelsesutvalget, er i sin beskrivelse av dannelse opptatt av at ansvaret for å utvikle dette ligger hos den enkelte, og sier samtidig at «den prosess som kan virkeliggjøre eller fullbyrde livets muligheter, kaller vi dannelse» (s. 23).

Forståelsen av dannelsesbegrepet er sammensatt. I rapporten fra Dannelsesutvalget er dannelse gjennomgående beskrevet som en prosess som skjer i den enkelte. Dette er noe av utfordringen, eller paradokset med dannelsesprosessen; troen på at dersom vi klarer å fange

og definere hva dannelse er – så kan vi også frembringe fenomenet. Som Lindseth påpeker i rapporten; «vi kan forme og påvirke mennesker, men virkelig dannelse kan ikke påføres noen» (s. 24). Dannelse må med andre ord skje i den enkelte, og ifølge Lindseth, med utgangspunkt og bakgrunn i den enkeltes erfaringer i livet og i studiet.

Rapporten legger frem en rekke forslag om konkrete tiltak for å styrke dannesperspektivet i høyere utdanning. Generelt ønsker Dannelsesutvalget en bred gjennomgang av utdanningsprogrammene for å drøfte innholdet i disse opp imot dannelse. Ex. phil. er et av områdene som blir behørig drøftet, både når det gjelder innhold og hensikt. Utvalget foreslår at fagets innhold drøftes videre og at det tas initiativ til å gjøre dette til en fast del av alle profesjonsutdanninger. Videre foreslår de å øke tidsrammen for bachelorutdanningen til 3,5 år for å ha rom for ytterligere fordypning, og legge opp til forsøk med tverrfaglige/tverrfakultære bachelorprogram. Dannelsesutvalget anbefaler også i sin rapport at de enkelte utdanningsinstitusjonene tar en kritisk gjennomgang av hvilke reelle danneselementer som finnes i bachelorprogrammene.

Rapporten ble bredt debattert i media. Det ble reist spørsmål om dannelse har en mer naturlig plass i humanistisk fagtradisjon enn i den naturvitenskapelige. I tillegg kom også spørsmålene om det var hensiktsmessig å se til USA for å hente inspirasjon til videre utvikling av dannelse i utdanningene her hjemme. Marte Mangset (2010) gir sin tydelige tilbakemelding i artikkelen «Blir studentene bedre mennesker i utlandet?», hvor hun kritiserer utvalget for å formulere dannelse som en enhetlig, abstrakt størrelse utenfor tid og rom og ikke tørre å gå inn i debatten om hva dannelsesbegrepet står i motsetning til. «Hvor bred eller hvor smal kunnskap som gir mest dannelse, er et spørsmål man godt kunne diskutert» sier hun (s. 107). Videre er hun kritisk til utvalgets lovprising av den amerikanske liberal-arts tradisjonen og mener man burde se til mangfoldet av dannelseidealene som finnes ved ulike utenlandske universiteter.

Både Dannelsesutvalgets innstilling og motforestillingene som ble reist i etterkant er relevante for min undersøkelse. Selve rapporten sparker i gang debatten og legger grunnlaget for det arbeidet som er igangsatt ved flere institusjoner i forhold til å se på dannelsens plass i dagens utdanninger. Jeg har tidligere referert til prosjekter bl.a. på UiO, UiB og ved Høgskolen i Buskerud. Samtidig er det viktig i mitt arbeid å ta med i betraktning de kritiske stemmene som eksempelvis etterspør en definisjon av motsetningen til dannelse. Må vi definere denne motsatsen tydelig for å forenes om hva dannelse faktisk er?

3.1.3 UHR-rapporten

Som en oppfølging av Dannelsesutvalgets rapport satte UHR ned en arbeidsgruppe i 2010. Arbeidsgruppens mandat var å ha en mer praktisk tilnærming til begrepet for å komme opp med konkrete forslag som utdanningsinstitusjonene kunne bruke for å ivareta dannelse. Begrepet skulle knyttes spesielt til arbeidet med kvalitet i utdanningen og utforming av læringsutbyttebeskrivelser i henhold til kvalifikasjonsrammeverket. I mandatet ble begrepet omhandlet både i en vid form; hvordan dannes en student ved et lærersted, og i mer avgrenset form; dannelse i et etisk perspektiv, dannelse i et profesjonsperspektiv (Haanes, Arntzen, Kjølsvik, Ransedokken, & Solvik, 2011). Arbeidsgruppen bestreber seg på å være konkret i sine definisjoner og anbefalinger, og slik sett står rapporten noe i kontrast til Dannelsesutvalgets rapport. Arbeidsgruppen skisserte syv dannelseskategorier for å knytte disse mot kvalitet i utdanning:

- *Allmenndannelse*
Kunne litt om alt. Ansvar plasseres hos skoleverket/samfunnet for øvrig (ikke i høyere utdanning)
- *Kulturell dannelse*
Beherske kulturen man er en del av. Allmenndannelse i en gitt kontekst.
- *Akademisk dannelse*
Evne til kritisk refleksjon. Innsikt i vitenskapelig/kunstnerisk tenkemåte. Tradisjonelt ivaretatt i høyere utdanning.
- *Profesjonsutdannelse*
Kulturen, etikken og identiteten som knytter seg til en yrkesprofesjon.
- *Etisk, personlig og identitetsutviklende dannelse*
Ansvarlige holdninger i relasjon til enkeltmennesker, yrke, samfunn, naturen og egne overbevisninger.
- *Demokratisk dannelse*
Ta ansvar i sitt eget liv, bli subjekt for seg selv og ikke primært være objekt for andre.
- *Digital dannelse*
Beherske/forstå mulighetene den digitale virkelighet representerer, samt beherske utfordringene relatert til internett og virtuell kommunikasjon (s. 7-8).

Arbeidsgruppen konkluderer med at de slutter seg til Dannelsesutvalgets forståelse av begrepet dannelse, som er hentet fra Yale University: «Dannelse er evnen til å se seg selv som

medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode» (2009, s. 10)

De legger frem en rekke konkrete forslag til tiltak som rettes både til Kunnskapsdepartementet (KD), UHR og UH-institusjonene. Tiltakene for UH-institusjonene dreier seg om å knytte dannelse til læringsutbyttebeskrivelsene i sammenheng med implementering av kvalifikasjonsrammeverket – og da spesielt under utbyttekategorien «generell kompetanse». Arbeidsgruppen foreslår videre at institusjonene må være i tettere dialog med avtaker i forhold til å forme mål og ha felles forståelse for dannelse, styrke bevisstheten i institusjonene og fagmiljøene i forhold til innholdet i begrepet (spesielt kulturelt mangfold og internasjonalisering), og ikke minst fortsette debatten om dannelse (Haanes, et al., 2011). Arbeidsgruppen legger frem flere forslag til KD. Først og fremst ønsker de at KD skal gjøre en kritisk gjennomgang av begrepsbruken i læreplanverket for grunnopplæring, ettersom dannelse i høyere utdanning bygger på studentenes (ut)dannelse fra tidligere nivåer. De ber også om at det settes fokus på begrepsbruken som høyere utdanning omtales med, og retter søkelyset mot at begrepene i større og større grad hentes fra markedsorientert virksomhet. Til sist trekker de frem at departementet bør se særskilt på dannelsesaspektet i rammeplaner, som legges til grunn for fagplaner for profesjonsutdannelsene.

I ettertid kan det være vanskelig å fastslå hva som er faktiske og direkte oppfølginger av denne rapporten, og hva som er en videreføring av det fokuset på dannelsesbegrepet som ble skapt gjennom Dannelsesutvalgets innstilling. Det er heller ikke viktig. Det kan imidlertid nevnes at UHR i 2013 gjennomførte en konferanse i samarbeid med Høgskolen i Nord-Trøndelag for å sette dannelse på dagsorden. Konferansen hadde tittelen «Teller dannelsen i utdanning og samfunn – og kan vi telle den?» og presenterte bidragsyttere både fra UHR-sektoren og fra avtagersiden. Den direkte oppfordringen til KD om å spisse begrepsbruken og se særskilt på dannelsesaspektet i rammeplaner er interessant. Det presenteres våren 2013 flere nye rammeplaner fra kunnskapsdepartementet. Jeg vil ikke her gå inn i den enkelte plan for å sammenligne med tidligere versjon og ut ifra dette konstatere om KD har endret sin terminologi i beskrivelsen av dannelsesaspektet. Imidlertid kan jeg påpeke at den nye barnehagelærerutdanningen, som erstatter tidligere førskolelærerutdanning, omtaler dannelse i generelle ordelag som ikke gir grunnlag for å si at departementet har spisset sin terminologi på dette feltet. Jeg kommer tilbake til rammeplaner og føringer senere i oppgaven.

3.1.4 Operasjonalisering av begrepet Vi har allerede sett i rapporten fra UHR at dannelsesbegrepet ble delt inn i syv kategorier; allmenndannelse, kulturell dannelse, akademisk dannelse, profesjonsdannelse, etisk dannelse, demokratisk dannelse og digital dannelse. Samtidig har vi sett at Yale har satt opp en liste med presise beskrivelser av talenter som skal fremelskes hos studentene, og listen inneholder således en rekke nøkkelord og beskrivelser på det man er ute etter å fremme (Bostad, et al., 2009).

Begrepet kan altså forstås på mange forskjellige måter og ses på fra ulike perspektiver. For videre operasjonalisering velger jeg her å bruke en egen variant av kategorier og søkeord. Kategoriene er inspirert av Klafkis dannelsesteoretiske treenighet, men innhold er justert for å dekke det jeg mener er hensiktsmessig i denne sammenheng.

1) Studentens forhold til selv (personlig utvikling):

Selvstendig tenkning, kritisk tenkning, etisk bevissthet

2) Studentens forhold til fag, yrke og samfunn (yrkesrollen og borgerrollen):

Kulturforståelse, språklig bevissthet, perspektivtenkning (tverrfaglighet), holdninger og verdier knyttet til rollene

3) Studentens forhold til verden

Ansvarlighet, se seg selv i en større sammenheng

3.2 Hva kan forklare fokus på dannelse i utdanningene?

Hvilke faktorer kan forklare hvorfor det fokuseres på dannelse og at aspektet derved er integrert i studiene, eventuelt ikke integrert? En rekke eksterne ideer, føringer og krav banker mer eller mindre hardt på døra med ønske om å slippe inn for å forme/påvirke det enkelte studieprogrammet. Det kan dreie seg om høgskolens egne overordnede strategier, trender eller retningsgivende politiske føringer som eksempelvis fremkommer gjennom NOU'er, eller forventninger, krav og pålegg fra KD, NOKUT og UHR. Dette er hva vi kan kalle det eksterne trykket. Innholdet i dette trykket, knyttet til dannelse, vil bli beskrevet ytterligere i kapittel 4.

For å kunne forklare hvordan dette ytre trykket påvirker studiene og fokus på dannelse, vil jeg se til en side av organisasjonsteorien som omhandler nettopp hvordan organisasjoner forholder seg til påtrykk utenfra. Organisasjoner utsettes for stadig nye sannheter om hvordan

de bør organisere seg og hvilke verdier og ideer de bør etterleve. En vinkling i organisasjonsteorien er at disse sannhetene og ideene fungerer som moter eller myter og inkorporeres i organisasjonen ved hjelp av translasjon eller oversettelse til lokale forhold. En annen vinkling er at ideer tas inn, men håndteres på en mer distansert måte, hvor målet er å opprettholde organisasjonens legitimitet uten å måtte inkorporere ideene fullstendig, eller i det hele tatt forandre på så mye. På sett og vis er dette to sider av samme sak, men for å kunne se på nyansene og sette dette i sammenheng med konkrete forhold på høgskolen, velger jeg å presentere begge vinklingene. Jeg vil til slutt i kapitlet fremsette hypoteser knyttet til disse forskjellige vinklingene for senere å kunne plassere og forklare funn i lys av disse teoriene.

3.2.1 Moter, myter og translasjoner

Organisasjoner må altså forholde seg til stadig skiftende påtrykk utenfra, i form av trender og organisatoriske moter. Det handler om eksterne forventninger i forhold til hva organisasjonen skal være, eller sosialt skapte normer som Christensen, Lægreid, Roness og Røvik definerer som myter (2009). På samme måte som moter sprer disse seg raskt, og organisasjonene ser seg nødt til å følge motebildet for å oppleve aksept utad, uten nødvendigvis å etterleve motebildet fullstendig. På denne måten fungerer myten som et ferniss for organisasjonen (ibid.). Dersom man ser på dannelse som en slik myte og trend, vil det tilsi at ingen høgskole eller universitet kan hevde at de ikke er opptatt av dannelse uten å risikere og miste ansikt. Dette kan ha vært tilfelle også før Dannelsesutvalget la frem sin rapport og revitaliserte debatten, ettersom dannelse alltid har vært en integrert og naturlig del av høyere utdanning. Men det er liten tvil om at begrepet har fått en oppsving de senere år. Dersom dagens fokusering på dannelse defineres som en trend eller motesvingning, kan det altså være slik at høgskolen implementerer og forholder seg til begrepet kun i den grad det er nødvendig for å opprettholde sin ferniss eller ansiktet utad.

Kjell Arne Røvik beskriver hvordan organisasjoner forholder seg til nye trender når de søker å implementere disse i egen organisasjon. I boka *Trender og translasjoner* (2007) gjennomgår han hvordan idé- og kunnskapsoverføring kan betraktes som oversettelsesprosesser. Hans teori har utspring i klassisk translasjonsteori, eller *translation studies*. Han drar paralleller mellom oversettelse av tekster fra ett språk til et annet, til oversettelse av organisasjonsideer fra en organisasjon til en annen. En god del sammenfallende utfordringer peker seg ut: Som ved oversettelse av språk er det like viktig ved oversettelse av organisasjonsidéer å ta hensyn

til kulturaspektet. Oversettelse ord for ord, idé for idé, uten å ta hensyn til kulturelt bakteppe, vil ikke kunne overføre opprinnelig betydning inn i ny kontekst.

Røvik deler oversettelsesprosessen i *dekontekstualisering* og *kontekstualisering*:

Dekontekstualiseringen handler om prosessen der ideen eller praksisen tas ut av sin omgivelse for å kunne overføres til en annen omgivelse (organisasjon). Hvor vellykket denne uthenting er, vil avhenge av hvor oversettbar ideen eller praksisen er. Oversettbarheten kan eksempelvis knyttes til hvor kommuniserbar og eksplisitt ideen/praksisen er. Taus kunnskap trekkes inn som en faktor som kan komplisere oversettelsesprosessen. Slik kunnskap er gjerne erfaringsbasert og i mindre grad språkliggjort, og dermed vanskelig å hente ut for deretter å oversette og overføre.

Ideen/praksisen kan eksempelvis hentes ut gjennom benchmarking og best-practice. Disse metodene kan imidlertid vise seg ufullkomne for å formidle det totale bildet av ideen/praksisen, og stiller store krav til translatøren som ikke nødvendigvis har førstehåndskunnskap til opprinnelig ide/praksis. En annen metode for å viderebringe ide/praksis er gjennom kurs/konferanse og foredrag, hvor en representant fra den organisasjonen som har utviklet ideen/praksisen fungerer som oversetter. Graden av vellykkethet i denne type oversettelse vil avhenge av oversetters bruk av konkrete eksempler fra praksisen opp mot bruk av teori og prinsipper (Røvik, 2007).

Kontekstualisering betegner det som skjer når en idé eller praksis forsøkes implementert i en ny organisasjon. Dette kan skje gjennom en top-down-orientering, hvor eksempelvis en nasjonal enhet innen offentlig sektor fungerer som oversetter og pådriver for å implementere ideen videre nedover i sektorens underenheter. Enheten kan ha tydeliggjort hvordan ideen skal tolkes og brukes, og gi lite rom for lokal tilpasning i underenheten. Men det kan også være slik at det utvikles lokale varianter i underenhetene av den samme ideen/praksisen, med bakgrunn i at disse innhenter inspirasjon og påvirkes av eksterne aktører som underenhetene har tilknytning til, eksempelvis i kraft av fagtilhørighet. Da foreligger det nødvendigvis ingen klar definert versjon, eller «masterversjon» av ideen i egen enhet (Røvik, 2007).

Ved oversettelse av begrepet dannelse, kanskje fra en kultur til en annen slik vi har sett Dannelsesutvalget forsøke i sine referanser Yale University, er det i henhold til denne teorien vanskelig å få med hele bakteppet og meningsdybden i translasjonsprosessen. Ifølge hvordan

dekonseptualisering beskrives her, betyr det at viktige perspektiver kan gå tapt i et forsøk på å hente ut dannelsesbegrepet fra en setting eller organisasjon for så å implementere samme forståelse og bruk av begrepet i egen organisasjon. Og ved selve implementeringen av dannelsen i egen høyskole, er det ifølge denne teorien fare for at man både utvikler en fast og stram forståelse av begrepet som alle må forholde seg til, og at det utvikles egne versjoner innenfor det enkelte fagmiljøet. Ved alternativ én kan denne forståelsen være et resultat av en mer eller mindre god dekontekstualisering som hele organisasjonen må forholde seg til. Dersom dette er tilfelle i høyskolen, vil jeg møte på en likelydende forståelse av begrepet i alle studieprogram. Dersom alternativ to er fremtredende, vil det imidlertid bety at jeg vil støte på ulike versjoner av begrepet alt ettersom hvilket fagområde jeg undersøker.

3.2.2 Hykleri

Punktet kan sannsynligvis virke upassende og lite i takt med tema i oppgaven for øvrig. Hykleri er et begrep som vanligvis gir negative assosiasjoner, og noe vi helst ikke vil befatte oss med. Imidlertid argumenterer Nils Brunsson for at hykleri er nødvendig for organisasjoners overlevelse. I boka *The Organization of Hypocrisy* (2002) hevder han at hykleri er umulig å unngå, og at det er mer en del av løsningen enn av problemet. I dette legger han at organisasjoner stadig utsettes for motstridende eller inkonsistente forventninger og krav. Han deler organisasjoner inn i to ideelle typer; handlings-organisasjonen og den politiske organisasjonen. Disse to typene preges av ulike karakteristikk. Den ene fokuserer på handling og produksjon, og med dette som eneste mål preges organisasjonen av hierarkisk oppbygging og liten grad av konflikt. Den andre har imidlertid motsetninger og interessekonflikter som et eksistensgrunnlag, og kjennetegnes ved å være multi-ideologisk. De aller fleste organisasjoner har trekk fra begge disse ideelle typene. Med andre ord karakteriseres de fleste organisasjoner ved å ha ulike og motstridende målsettinger, normer og verdier. Ifølge Brunsson (2002) håndteres dette ved å innarbeide det motstridende i organisasjonen. Organisasjonens prosesser og ideologier bærer preg av inkonsistens og motstridenhet, og motstridigheter håndteres med hykleri. « Hypocrisy means that ideas and action do not directly support one another » (s. 172). Organisasjoner kan snakke på et vis, beslutte på et annet vis og handle på et tredje vis. Disse faktorene beskytter hverandre. Det handler til syvende og sist om å opprettholde sin legitimitet, og for å oppnå dette tvinges aktørene i organisasjonen til å håndtere motstridighetene. En endelig løsning finnes ikke,

siden kravene som stilles fra forskjellig hold er med på å opprettholde organisasjonens legitimitet.

Brunsson skisserer videre hvordan organisasjoner håndterer motstridende krav ved å forsøke å skille politikk og handling.

- a) Ved å respondere på ulike krav til ulik tid (politiske krav i en periode, handlingskrav i en annen)
- b) Ved å skille mellom saker, noen brukes for å utøve politikk, andre for å handle
- c) Ved å skille på omgivelser; spørsmål håndteres i forskjellige komiteer og møter for å dempe konflikt
- d) Ved å skille organisatorisk; enkelte enheter i organisasjonen håndterer politiske krav, en annen håndterer handling/produksjon (s. 34-39).

Ved hjelp av slike grep kan organisasjonen leve med og opp til motstridene krav og forventninger fra omgivelsene rundt.

Dette er en videreføring av Røviks mote-teori. Motene og trendene må følges for å opprettholde ferniss og organisasjonens legitimitet, men her tydeliggjøres at disse motene/trendene innarbeides i organisasjonen og håndteres sammen med motstridende verdier eller forventninger. I lys av denne teorien kan høgskolen først og fremst defineres som en politisk organisasjon, men med trekk fra handlings-organisasjon. Organisasjonen er tuftet på demokratiske prinsipper og preges av motstridende interesser. På den ene siden skal skolen fremme akademisk frihet og sikre at undervisning og forskning holder et høyt faglig nivå, men på den andre siden skal skolen produsere kandidater, telle og rapportere. Et fokus på dannelse i utdanningene satt opp mot telling og måling, kan fremstå som motstridige forventninger. Etter Brunssons teori vil disse motstridigheten være innarbeidet hos de ansatte i høgskolen, fordi det er eneste måte å opprettholde legitimiteten på.

Motstridighetene kan være adskilt i både tid og sted. Det kan være slik at enkelte grupper, eksempelvis administrativt tilsatte, håndterer enkelte saker og vitenskapelig ansatte håndterer andre, nettopp for å unngå at motstridighetene lager for mye uro i organisasjonen. Dette er et interessant perspektiv som kan forklare hvordan organisasjonen håndterer motstridende verdier og forventninger i praksis. I min undersøkelse vil jeg imidlertid begrense meg til å se

på hvilke motstridigheter organisasjonen er preget av og hvorfor, men ikke gå nærmere inn på hvordan disse håndteres i praksis.

3.2.3 Sammendrag og forklaringshypoteser

Jeg har pekt på at Røvik og Brunssons vinklinger er nært beslektet med hverandre. Likevel finnes det nyanser som er interessante å forfølge, og som kan forklare situasjonen på høgskolen på ulike måter. Røvik vektlegger oversettelsesprosessen for ideer fra en organisasjon eller enhet til en annen og ansvarliggjør oversetteren i forhold til graden av vellykkethet i denne prosessen. Brunsson argumenterer med at organisasjonen må opptre hyklersk for i det hele tatt å overleve i en virkelighet med motstridende forventninger.

Jeg ønsker å ha med meg disse to vinklingene når jeg skal beskrive og forklare hvilket fokus dannelse har i høgskolens utdanninger. For å få frem de ulike aspektene setter jeg teoriene på spissen og fremsetter følgende to forklaringshypoteser:

a) Dannelsesoptimistisk hypotese à la Røvik:

Dannelse har et fokus i utdanningene og er et resultat av en oversettelsesprosess av ideer med fundament i det eksterne trykket på dannelse. Studieleidere har en oppfattelse av hva dannelse er basert på sin oversettelse, og denne formen for dannelse vil gjenspeile seg i studiene. Formen kan være et tydelig avtrykk av en «masteryversjon» eller en lokal fortolkning forankret i eksempelvis fagtilhørighet.

b) Dannelsespessimistisk hypotese à la Brunsson:

Dannelse er kun et honnørord som organisasjonen og dets medlemmer smykker seg med for å følge motebildet og for å opprettholde sin legitimitet. Begrepet har ikke et definert innhold og fremkommer ikke tydelig i utdanningene. Høgskolen preges av å etterleve forventningene om måling og telling, og et eventuelt påstått fokus på dannelse er kun hyklери for å opprettholde legitimiteten.

DEL II - EMPIRI

4 Trykket utenfra

Som tidligere beskrevet er det ulike påtrykk utenfra som er med å forme utdanningene og utdanningsinstitusjonene. Det kan dreie seg både om hva utdanningene skal inneholde, og hvordan utdanningsinstitusjonene skal organiseres og drives. I dette kapitlet vil jeg beskrive og dokumentere dette ytre trykket. Jeg ønsker først og fremst å vise til forhold som kan kobles til dannelsesaspektet i høyere utdanning. Imidlertid vil det være andre forhold som også er interessante og relevante å peke på. Disse forholdene vil jeg sammenfatte på slutten av kapitlet under betegnelsen *av-dannelsestrykket*.

4.1 Dannelsestrykket

Som det fremgår av glimtet inn i dannelsens historie i forrige kapittel, er dette et fenomen som har vært aktualisert i århundrer. Dagens utdanninger er blant annet formet og påvirket av debattene rundt utdanningspolitikk og dannelse. For å forstå dagens situasjon og rammebetingelser, er det naturlig både å se noe tilbake i tid, samt ta en nærmere kikk på gjeldende styringsdokumentene.

4.1.1 Offentlige utredninger

Jeg vil trekke frem noen utredninger som har vært med på å forme høyere utdanning de siste tiår, og starter sent på 80-tallet:

Gudmund Hernes ledet utvalget som i 1988 la frem NOU rapporten «Med viten og vilje». Utgangspunktet var en bevissthet rundt at potensialet ikke ble utnyttet godt nok blant de som tok høyere utdanning, og en visshet om at utfordringene som ventet fremover i tid ville fordre en bedre utnyttelse av dette potensiale. Utvalget legger følgende klassiske mål for utdanning til grunn før de gir seg i kast med å foreslå tiltak som skal bidra til å utvikle kvaliteten i høyere utdanning: «... at mennesket skal tøyne sine evner, utvikle overgripende forståelse og ta seg selv i bruk for å skape et rikere samfunn og en spennende verden for hverandre» (Kultur- og vitenskapsdepartementet, 1988, s. 7). Av konkrete forslag foreslår utvalget blant annet en styrking av examen philosophicum «som almindannende del av høyere utdanning på cand.mag.-nivå» (s. 91). Ex.phil. trekkes frem som et virkemiddel for å motvirke faglig ensidighet og utvalget oppmuntrer til at vitenskapelige høyskoler også skal inkludere vitenskapelige og etiske kurs i sin portefølje.

Videre la Mjøs-utvalget frem sin rapport «Frihet med ansvar» i 2000.

Høgre utdanning skal ikke bare kvalifisere profesjonelle fagmennesker og kompetente yrkesutøvere, men også ha som mål å bidra til å utvikle selvstendige og innsiktsfulle mennesker. Mennesket tester sine grenser i en dannelsesprosess der det oppøver og tøyser sine evner. (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2000, s. 22)

Utvalget la vekt på relevans og nytte i utdanningene. I avsnittet «Nyttig dannelse» stilles det spørsmål ved hvordan og for hvem utdanningsinstitusjonene best kan være nyttige. *Nytte* knyttes her til utdanningsinstitusjonenes dannelsesideal, representert ved behov for omstilling og livslang læring: «Målet er å utdanne selvstendig tenkende mennesker som er i stand til å tilegne seg ny kunnskap og fordomsfritt møte nye forhold og forestillinger» (s. 25). Utvalget trakk frem autonomi som en viktig faktor for å håndtere utfordringen med å balansere i farvannet med nytte, relevans og intellektuell og akademisk frihet. Samtidig skal institusjonene samarbeide med nærings- og arbeidsliv for å sikre utdanningenes relevans i arbeidsmarkedet. Rapporten er en opptakt til St. meld. Nr. 27 *Gjør din plikt – krev din rett* (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Kvalitetsreformen endrer gradoppbyggingen i høyere utdanning, og resulterer blant annet i at en 4-årig cand.mag. grad reduseres til et 3-årig bachelorløp. Det blir mindre plass til elementer som ex.phil. Denne type konsekvenser blir ikke drøftet spesielt i Mjøs-utvalgets innstilling, som vektlegger føringene fra Bologna-prosessen. Denne prosessen har som mål å skape et felles utdanningsområde i Europa, og introduserer blant annet felles gradssystem og mer kvalitetssikring som virkemiddel for å nå dette målet. Norge undertegnet erklæringen sammen med en rekke andre land, og forpliktet seg således til å følge føringene og gjøre systemene og utdanningene lik de andre.

I 2008 kom NOU-rapporten *Sett under ett* (Kunnskapsdepartementet). Stjernø-utvalget hadde fått i oppgave å vurdere den videre utviklingen av norsk høyere utdanning i lys av samfunnets behov. I mandatet til utvalget ble det slått fast at «høyere utdanning skal utdanne kandidater til arbeids- og næringsliv, bidra til studentenes personlige utvikling og gi dem et godt utgangspunkt for å bli aktive borgere i et demokratisk samfunn» (s. 11). Ordvalget er tett knyttet til Bologna-prosessen og kommunikéet som 46 utdanningsministre signerte i London i 2007:

Our aim is to ensure that our HEIs have the necessary resources to fulfill their range of purposes. Those purposes include: preparing students for life as active citizens in a democratic society; preparing students for their future careers and enabling their personal development; creating and maintaining a broad, advanced knowledge base; and stimulating research and innovation. (sitert i Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21)

Utvalget spør hvordan disse hensynene kan kombineres, og hvordan institusjonene kan takle eventuelle dilemmaer og konflikter. De tar fatt i dannelsesbegrepet og søker å gi dette et innhold som svarer til samfunnets utfordringer:

- Saklighet, kritisk evne og bredt perspektiv
- Liberalitet, toleranse, demokrati
- Refleksivitet
- Evne til tverrfaglig samarbeid

Det pekes på at konsekvensene av kvalitetsreformen, som kortere utdanningsløp og nedtoning av ex.phil. og ex. fac., kan ha medført en svekkelse av de dannende elementene i utdanningstilbudene. Utvalget trekker frem vitenskapelig metode, vitenskapsteori og etikk som viktige dannende elementer i utdanningene, og fremhever at disse har fått en større plass i utdanningstilbudene sammenlignet med tidligere. Mer overordnet går utvalget inn for å slå sammen flere av landets høgskoler til landsdelsuniversiteter. Målet for utvalget var å presentere en nasjonal strategi for høyere utdanning, men det var og er fortsatt stor uenighet om sammenslåing av institusjoner og opprettelse av flere universiteter er veien å gå.

Alle overnevnte utredninger har i større eller mindre grad vært med å forme norsk utdanningspolitikk de siste tiår. Forslaget fra Hernes-utvalget om å styrke ex.phil. som en allmenndannende del av høyere utdanning kan ikke sies å ha ført frem til større endring, men ble på nytt løftet inn i debatten da Dannelsesutvalget fremla sin rapport i 2009. En gjenoppliving av ex.phil. og implementering av et slikt emne også i høgskolenes utdanningsløp har imidlertid ikke på alvor blitt debattert. Mjøs-utvalgets utredning har fått store konsekvenser for hele sektoren bl.a. i form av kvalitetsreformen som fulgte i dens kjølevann. Utvalget høstet mye kritikk for sin BI-fisering av statlige utdanningsinstitusjoner, som Slagstad kalte det i et intervju i Klassekampen i forbindelse med at Tora Aasland gikk inn i rollen som forskningsminister (Aspevoll & Horn, 20. oktober 2007). Aasland var nestleder i Mjøs-utvalget.

Perspektivene fra overnevnte utredninger er relevante for min undersøkelse av flere grunner. For det første søker de å definere hva høyere utdanning skal være, og for det andre gir de forslag om hvordan denne skal organiseres. I hvilken grad dette har påvirket dirkede føringer til universiteter og høyskoler er varierende. Kvalitetsreformen er et eksempel på en større omveltning. I det følgende punktet vil jeg se på styringsdokumenter som er førende for høyskolens virke i dag, for å se i hvilken grad dannelse har en plass her og/eller hvilke andre perspektiver som vektlegges.

4.1.2 Styringsdokumenter

Hernes-utvalget tok til orde for en heving av resultater og kvalitet i høyere utdanning gjennom måling av resultater og evaluering av prosedyrer. Målstyringsprinsippet skulle bidra til mer effektiv utnytting av ressursene, i tråd med det mandatet utvalget fikk (Kultur og vitenskapsdepartementet, 1988). Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) introduserte målstyring som styringsform i sektoren. Kunnskapsdepartementet utsteder hvert år et tildelingsbrev til den enkelte høyskole og universitet med forventninger og føringer for det kommende budsjettår. Dette sentrale styringsdokumentet gjentar overordnede prioriteringer fra statsbudsjettet og fastsetter langsiktige sektormål med styringsparametere som institusjonene må rapportere etter. Fra 2012 har departementet endret strukturen noe for å gi den enkelte institusjon større rom til å utvikle egne virksomhetsmål og styringsparametere. Dette for å kunne gi et tydeligere bilde av den enkeltes profil, satsinger og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2011). Departementet presenterer fire sektormål:

1. Universiteter og høyskoler skal gi utdanning av høy internasjonal kvalitet i samsvar med samfunnets behov.
2. Universiteter og høyskoler skal i tråd med sin egenart utføre forskning, kunstnerisk og faglig utviklingsarbeid av høy internasjonal kvalitet.
3. Universiteter og høyskoler skal være tydelige samfunnsaktører og bidra til formidling, internasjonal, nasjonal og regional utvikling, innovasjon og verdiskaping.
4. Universiteter og høyskoler skal ha effektiv forvaltning av virksomheten, kompetansen og ressursene i samsvar med sin samfunnsrolle. (s. 7-8)

Målene følges av kvalitative og kvantitative styringsparametere. Eksempelvis har sektormål 1. kvantitative styringsparametere som *gjennomføring på normert tid*, og *andel uteksaminerte*

kandidater tatt opp på doktorgradsprogram seks år tidligere. Kvalitativt styringsparameter knyttet til dette målet er *oppnåelse av læringsutbytte*. Høgskolen har selv utarbeidet egne virksomhetsmål og styringsparametere knyttet til det enkelte sektormål. I denne sammenheng er det mest interessant å se på de virksomhetsmål som er knyttet opp mot sektormål 1.:

Virksomhetsmål 1.1: Høgskolen skal utdanne kandidater med høy kompetanse med relevans for utdannings- og helsesektoren, øvrig offentlig sektor, næringsliv og jord- og skogbruksnæringen.

Virksomhetsmål 1.2: Høgskolen skal tilby stimulerende og aktive læringsmiljøer på campus og i fleksible utdanningstilbud

Virksomhetsmål 1.3: Høgskolen skal tilby forskningsbaserte utdanninger av høy kvalitet med undervisnings-, arbeids- og vurderingsformer som sikrer relevant læringsutbytte og god gjennomstrømning.

Virksomhetsmål 1.4: Høgskolen skal ha et målrettet internasjonalt utdanningssamarbeid som bidrar til økt utdanningskvalitet i bachelor-, master-, og PhD-programmer (Høgskolen i Hedmark, 2011).

I jungelen av mål og parametere, og i tillegg til risikovurderinger og tiltak for å redusere risiko som presenteres i dokumentet Rapport 2011, Planer 2012, er ikke dannelseselementene de mest fremtredende. Det snakkes imidlertid om læringsutbytte som kvalitative styringsparametere, og dannelseselementer kan være en del av disse. Med referanse til tidligere gjennomgått rapport fra UHR, *Dannelsesaspekter i utdanning*, hvor det foreslås at dannelse bør plasseres inn i kategorien «generell kompetanse» i studienes læringsutbyttebeskrivelser, gir dette mening. I så tilfelle er imidlertid dannelsesaspektet gjemt og forankret såpass langt ned i det enkelte studium og emne at det ikke blir naturlig å omhandle det som en overordnet føring.

Ifølge høgskolens strategiske plan (2009 – 2012) har skolen følgende virksomhetside:

Høgskolen skal tilby studenter høyere utdanning basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Studieprogrammet skal ruste studentene til å leve i et internasjonalt kunnskapssamfunn. Høgskolen skal samarbeide om utdanning og forskning med andre høgskoler og universiteter, nasjonalt og internasjonalt. Høgskolen skal ivareta rollen som regional kompetanseinstitusjon, bidra til innovasjon og styrke samarbeidet med arbeids-, samfunns- og kulturliv. Høgskolen har et særlig oppdrag

med å formidle forskningsresultater og med å utbre forståelsen for prinsippet om faglig frihet og bruken av vitenskapelige og kunstneriske metoder. (Høgskolen i Hedmark, 2009, s. 3)

Dette er med andre ord hvordan høgskolen definerer sitt samfunnsoppdrag, i tråd med departementets fire sektormål. Dannelse er heller ikke et fremtredende perspektiv i virksomhetsidéen, kanskje med unntak av at studieprogrammene «skal ruste studentene til å leve i et internasjonalt kunnskapssamfunn». I samme plan defineres skolens verdier som *raushet, respekt og profesjonalitet*.

Som jeg har vist til innledningsvis i oppgaven, er høgskolen underlagt Lov om universiteter og høgskoler. I tillegg foreligger en rekke forskrifter, både nasjonale og lokale, som regulerer skolens virke. Rammeplaner er forskriftsfestede, og her fastsetter departementet klare rammer for hva profesjonsutdanningene skal være og hva de skal inneholde.

4.1.3 Sammenfatning og vurdering

Disse ovennevnte dokumentene forteller mye om hva høgskolen jobber mot og hva som er førende prinsipper for utdanning og forskning. Fokus på dannelse er imidlertid ikke tydelig eller fremtredende i disse dokumentene.

Begrepet dannelse er altså omtalt og behandlet i diverse utredninger, men ikke lett å finne igjen i styringsdokumenter fra eier (KD) eller i høgskolens egne overordnede dokumenter. Dette er i henhold til forventningene jeg skisserte innledningsvis, at det ikke foreligger noen omforent og overordnet ide om hva dannelse skal være og hvilken plass den skal ha i høyere utdanning generelt, og på høgskolen spesielt. *Masterversjonen*, som Røvik omtaler som den overordnede føringen, er altså ikke eksisterende. Hvordan dette arter seg i de enkelte utdanningene vil jeg se på i neste kapittel i forbindelse med gjennomgang av funn fra intervjuene. Selv om begrepet dannelse ikke er presisert eller utdypet i styringsdokumenter, kan det likevel være en omforent forståelse av hva begrepet innebærer og dannelsen kan derfor ha sin tydelige plass i utdanningene. Det kan være slik at dannelse er uløselig knyttet til utdanning, og at dette vil fremkomme både i informantenes definisjoner og i studienes innhold og oppbygging. Dette kan i tilfelle forklares med Røviks teori om kontekstualisering, enten informantene har en omforent begrepsbruk eller har utviklet sine egne versjoner av begrepet forankret i fagtilhørighet. Slike funn vil da kunne kobles til det jeg har kalt en

dannelsesoptimistisk hypotese à la Røvik. Et annet utfall vil kunne være at det ikke er lett å identifisere dannelsesfremmende prosesser i utdanningene, og at dannelse kun er et begrep uten nevneverdig innhold på studienivå. Dette vil i tilfelle kunne kobles til det jeg har fremsatt som en dannelsespessimistisk hypotese à la Brunsson.

4.2 Av-dannelsestrykket

I de samme dokumenter som omtaler Dannelsestrykket tidligere i kapittelet, finner vi også elementer som kan plasseres under overskrift med motsatt fortegn; av-dannelsestrykket. Som jeg viste til i innledningen av kapittelet er det forhold i nevnte utredninger og styringsdokumenter som både omhandler innhold og utforming av utdanningene, men også forhold som organisering og nye strukturer fremkommer her. Enkelte av disse kan forklares, og har av mange blitt forklart som motsatsen til dannelse. Forholdene kan kobles til New Public Management [NPM]. NPM er en markedsfokusert reformbølge og ledelsesfilosofi. Idéene fra NPM er hentet fra privat sektor og har blitt anvendt stykkevis og delt i offentlig sektor de senere årene. Indirekte kontroll i styringen av forvaltningen med økt effektivisering som mål, er en del av filosofien. Målstyring, telling og bruk av terminologi hentet fra privat næringsliv er faktorer som kjennetegner NPM.

Det er nettopp disse forhold som har blitt sterkt kritisert etter at de har funnet veien inn i høyere utdanning, spesielt via kvalitetsreformen. Fokus på gjennomstrømming, telling av studiepoeng og publiseringspoeng med dertil økonomisk uttelling. Bostad stiller spørsmål rundt dette i sin artikkel *Dannelse med tellekanter*: «Hvordan skape et dannelsens rom, i en tid med økende forventninger til målbare sluttresultater av utdanning og studier?» (2009, s. 3). Disse ulike perspektivene står i forhold, eller kanskje snarere i motsetning til hverandre. Som jeg tidligere har vist til, håndterer organisasjoner (her: høgskolen) slike motsetningsforhold gjennom en form for hykleri. Forventningene utenfra om eksempelvis rapportering, telling og implementering av ulike verktøy eller strategier er en del av hverdagen. Kvaliteten i utdanningene er selvfølgelig en integrert del av dette, ikke en motsetning. Men dette kan også gjøre at kvalitet, utvikling og dannelse blir en del av en NPM-tenkning. Kvaliteten må rapporteres og dissekteres i virksomhetsmål, styringsparameter og risikovurderinger. Bostad (2009) peker på at denne utviklingen, sammen med en generell økt materialisme i samfunnet, har bidratt til en forsterkning av et økonomisk-instrumentelt syn på utdanning.

Disse forholdene står godt til Brunssons beskrivelse av en politisk organisasjon som må leve med motstridende målsettinger. Høgskolen er pålagt å rapportere etter satte styringsparametere, og hele finansieringsmodellen er bygd opp etter verdier som måling og telling. Dannelse er en type motsats til dette, noe som vanskelig lar seg presse inn i styringsparametere og risikovurderinger. Dersom Brunssons teori anvendes på høgskolen, vil det vise seg ved at disse motstridige verdiene er innarbeidet i organisasjonen og håndteres som en slags selvfølgelighet fordi motstridighetene i seg selv er en del av organisasjonens eksistensgrunnlag. I min dannelsespessemistiske hypotese har jeg lagt dette til grunn, og gått ut ifra at måling og telling som rapporteringskrav bidrar til at hykleriet viser seg ved et svært dempet, eller ikke-eksisterende fokus på dannelse i utdanningene.

5 Funn på case-nivå

Med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål vil jeg i dette kapittelet gjennomgå funn fra intervjuene og sette disse i sammenheng med skissert teori. Forskningsspørsmålene er som følger:

- I. Foreligger det en felles forståelse av dannelsesbegrepet?
- II. På hvilken måte tilrettelegges det for dannelse i utdanningene?
- III. Hvilke faktorer påvirker fokus på dannelse i utdanningene?
- IV. Foreligger det en felles forståelse av samfunnsoppdraget?

I utvalget av informanter, som hver representerer en case, er alle høgskolens avdelinger med. Som tidligere gjort rede for, er casene hentet fra både bachelor- og masternivå. To av utdanningene er profesjonsutdanninger og tre er såkalte fagutdanninger. En av utdanningene ligger i gråsonen mellom fagutdanning og profesjonsutdanning. Utdanningen gir imidlertid ikke en yrkestittel på linje med de rammeplanbaserte utdanningene, og jeg velger derfor her å plassere den i kategorien fagutdanning. Med andre ord opererer jeg med funn fra to rammeplanbaserte profesjonsutdanninger og fire fagutdanninger:

Case/informant	Nivå	Karakteristikk
A	Bachelor	Rammeplanbasert profesjonsutdanning
B	Bachelor	Rammeplanbasert profesjonsutdanning
C	Bachelor	Samfunnsvitenskapelig fagutdanning
D	Master	Humanistisk fagutdanning
E	Master	Helsefaglig/tverrfaglig fagutdanning
F	Master	Naturvitenskapelig fagutdanning

Tabell 1.

Jeg har valgt kategoriseringen profesjonsutdanning – fagutdanning for å kunne se om det eksisterer forskjeller mellom utdanninger som har tydeligere føringer for innhold, i forhold til utdanninger hvor høyskolen selv definerer studiets innhold. Jeg vil underveis i beskrivelse av funn søke å belyse eventuelle forskjeller mellom profesjons- og fagutdanninger relatert til mine forskningsspørsmål.

5.1 Foreligger det en felles forståelse av dannelsesbegrepet?

Jeg har tidligere gjort rede for innholdet i begrepet og sett på en historisk utvikling. Gjennom dette har det vist seg at begrepet kan knyttes til ulike forhold og forklares på ulike nivå. For å strukturere informantenes utsagn har jeg valgt å dele begrepet i kategorier. På denne måten vil det være mulig å sammenligne og sammenfatte ulike case. Kategoriene er som følger:

- 1) Studentens forhold til selv (personlig utvikling):
Nøkkelord: Selvstendig tenkning, kritisk tenkning, etisk bevissthet
- 2) Studentens forhold til fag, yrke og samfunn (yrkesrollen og borgerrollen):
Nøkkelord: Kulturforståelse, språklig bevissthet, perspektivtenkning (tverrfaglighet), holdninger og verdier knyttet til rollene
- 3) Studentens forhold til verden
Nøkkelord: Ansvarlighet, se seg selv i en større sammenheng

Alle informanter ga uttrykk for at det var utfordrende å definere begrepet dannelse. Utfordringen ble enten uttrykt med ord, kroppsspråk eller nøling. Jeg opplevde at alle informantene var opptatt av å gi en korrekt definisjon av begrepet og flere ba om bekreftelse på at de hadde oppfattet begrepet riktig. To av informantene gjorde innledningsvis en oppklaringsmanøver i forhold til begrepets tosidighet; det jeg tidligere har omtalt som dannelse med og uten piano:

Informant A: «...det å være dannet, altså høflig, vise respekt og sånn, det var nok det [den tidligere læreren] tenkte på. Men det jeg kanskje tenker på nå i min jobb her, er vel dannelse inn i profesjonen».

Informant C: «Jeg mener ikke at det er å holde kniv og gaffel riktig, og kunne føre seg i høyere sosiale lag – det er i hvert fall ikke det jeg legger i dannelse. Det er noe mer allment enn det.»

Mange ord og uttrykk ble benyttet for å definere begrepet. For å sammenfatte og sammenligne forskjellige definisjoner har jeg plassert informantenes utsagn inn i de tre ovennevnte kategoriene i følgende tabell:

Case/ informant	1) Forhold til selv	2) Forhold til fag, yrke og samfunn	3) Forhold til verden
A	Modnes som menneske. Selvdannelse. Utvikling av selv. Evne til kritisk tenkning.	Kunnskaper, ferdigheter og holdninger inn i der du har tenkt å gå. Samarbeid med andre. Identitet, etikk og kultur inn i profesjonen. Kulturtilsnitt.	
B	Forstå seg selv. Forstå seg selv i relasjon til andre. Etikk.	Holdninger. Kunnskapsbase knyttet til fag.	Sette seg selv inn i en større sammenheng.
C	Personlig utvikling. Det å være kritisk. Være et helt menneske.	Bruke teori og erfaringer sammen. Kommunisere med andre. Ha nødvendig kunnskap og faktisk bruke den. Tverrfaglig forståelse.	Være del av en større sammenheng. Delta i demokratiprosesser.
D	Bevissthet om selv i et historisk perspektiv.	Bevissthet om samtiden i historisk perspektiv. Bevissthet og kunnskap om kunst, kultur, litteratur.	
E	Utvikle styring og kontroll av samspill med selv. Ta hånd om egen utvikling.	Samspill med omgivelser. Respekt for andre. Vitenskapelig kunnskap.	Samspill mellom individ og miljø.
F	Personlig utvikling. Etikk.	Tilegne seg kunnskap. Fungere i et samfunn.	

Tabell 2.

Alle informantene knytter begrepet til kategori 1); *forhold til selv*. De brukte ulike ord, men alle uttrykk kan kobles til selvforståelse og/eller selvutvikling. Alle informanter har også utsagn som kan knyttes til kategori 2); *forhold til fag/yrke/samfunn*. Denne kategorien er imidlertid vid, og utsagnene som plasseres her spriker mer i innhold enn uttrykkene kategori 1). Alle informantene uttrykker at det å ha, eller tilegne seg kunnskap er en del av dannelsen. Profesjonsutdanningene (A og B) er opptatte av å knytte begrepet til profesjonen. Bare halvparten av informantene har utsagn som kan plasseres i kategori 3); *forhold til verden*. Utsagnene i denne kategorien spriker også i innhold, men relateres til noe som er større en «selv». Dette er også interessant sett i lys av definisjonene som både Dannelsesutvalget og UHR's arbeidgruppe løfter frem som en ledende tolkning, opprinnelig hentet fra Yale: «Evnene til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode» (Bostad, et al., 2009, s. 10). Her vektlegges det brede og store perspektivet i begrepet.

5.1.1 Sammenfatning og vurdering

Ut ifra disse forskjellige utsagn er det vanskelig å trekke konklusjonen at det foreligger en felles forståelse for hva begrepet dannelse innebærer. Men det fremkommer at alle informanter knytter personlig utvikling til begrepet. Profesjonsutdanningene synes å ha til felles at de er svært opptatte av holdninger og kunnskaper knyttet til fag og profesjon, noe som kan relateres både til føringer i rammeplan og fag/profesjonskultur. Informant D fra humanistisk fagutdanning står alene om å være spesielt opptatt av det historiske perspektivet og det litterære og kulturelle aspektet i omtale av dannelse.

At det ikke foreligger en *masterversjon* av begrepet dannelse som de ulike studieledere støtter seg på og viser til, er i tråd med forventningene og styrker deler av hypotesen jeg skisserte innledningsvis: Manglende føringer og utfordringer i forhold til å operasjonalisere begrepet innvirker på muligheten til å lykkes med å oppfylle denne delen av samfunnsoppdraget. Jeg har tidligere vist at begrepet ikke er tydelig nedfelt i styringsdokumenter verken fra eier eller hos den aktuelle høgskole. Alle studielederne har imidlertid et forhold til begrepet og alle presenterer definisjoner som faller inn i to av de tre kategoriene jeg har skissert for å dekke bredden i begrepet. Hvilke faktorer som påvirker og former deres forhold til begrepet kommer jeg nærmere tilbake til, og i den sammenheng blir det naturlig å se funn i lys av Røviks teori

om kontekstualisering og i forhold til den dannelsesoptimistiske hypotesen jeg tidligere har fremmet.

Imidlertid, dersom jeg ser på hvordan informantene jevnt over strevet med å ordlegge seg i forsøk på å formulere innholdet i begrepet *dannelse*, vektlegger at de fleste var opptatt av å fremme en *korrekt* versjon av begrepet, og ser på at ulike definisjonene spriker en god del i innhold, er det også hensiktsmessig å se til den dannelsespessimistiske hypotesen. Denne sier at begrepet ikke har et definert innhold og derfor fremkommer heller ikke dannelse tydelig i utdanningene. La oss derfor ta en nærmere titt på hvilke dannelseselementer studielederne peker på i eget studium:

5.2 På hvilken måte tilrettelegges det for dannelse i utdanningene?

En ting er hvordan informantene definerer begrepet, en annen ting er hvordan de mener at dannelse er integrert i studieløpet de er ansvarlige for. Foregår det mest utdanning, eller er det også fokus på det jeg har karakterisert som inndanning i disse studieløpene? Med dette spørsmålet ønsker jeg å se etter *dannelseselementer i utdanningene*. Altså innsatsfaktorer som kan være med på å tilrettelegge for inndanning. Med utgangspunkt i hvordan informantene tidligere har definert dannelse, vil jeg her ta en gjennomgang av dannelsens plass i de ulike studiene, sett fra studieledernes ståsted. I sine forklaringer la flere av informantene til andre former/definisjoner på dannelse enn hva de opprinnelig hadde presentert.

Informant A: Har bevissthet på at ordet «dannelse» ikke eksisterer i studieplanen: «Dannelse står ikke som et av kulepunktene i studieplanen, det kunne det meget god ha gjort. Men det betyr jo ikke at det ikke er der». I denne utdanningen brukes mye tid første studieår på å opparbeide forståelse for hva det innebærer å være yrkesutøver i dette yrket. Informanten beskriver dette som «å danne de inn i en profesjon». Det tys til praktiske eksempler i undervisningen for å formidle verdiene som er knyttet til profesjonen. Jobbing i grupper, rollespill, tydelige tilbakemeldinger fra student til student og fra lærer til student. Det foreligger en bevissthet rundt at lærerne må by på seg selv for å formidle disse verdiene. Etik og yrkesetikk er en integrert del av undervisningen etter føringer i rammeplanen.

Disse elementene som trekkes frem av informanten synes å stå godt i samsvar med de karakteristikk informantene fremmet under kategori 1) *forhold til selv* og 2) *forhold til*

fag/yrke og samfunn. Det profesjonsrettede trekkes frem og vektlegges når informanten snakker om dannelse. Praktiske eksempler vises til for å understøtte hvordan studiet fremmer det informanten tidligere har definert som «selvdannelse» og det å «modnes som menneske».

Informant B: Informanten er ikke umiddelbart sikker på om dannelse er et begrep som finnes i rammeplanen for studiet. Informanten trekker frem at det jobbes med holdninger knyttet til det å jobbe i grupper og det å samarbeide gjennom ulike arbeidsmåter. Det jobbes også med å bevisstgjøre studentens egen rolle i samspill med andre. Studiet inneholder fag som ifølge informanten er opplagte dannelsesfag, og refererer til humanistiske fag i utdanningen. Rollespill, oppgaver og drama tas i bruk for å fremme dannelseselementene tidligere nevnt; å forstå seg selv i forhold til andre og sette seg selv i et større perspektiv. Gjennom praksisperioden fokuseres det bl.a. på å ta ansvar for egne handlinger og ta ansvar for hvordan kommunikasjon med andre foregår. Informanten er bevisst på betydningen av rollemodeller og det å fremstå eksemplarisk i kommunikasjonssituasjonen overfor studentene. Informanten understreker at de uformelle arenaene er vel så viktig som de formelle når det gjelder å fremme dannelsesaspektene.

Definisjonene på dannelse plassert i kategoriene 1) *forhold til selv* og 2) *forhold til fag/yrke og samfunn* er også her lett gjenkjennbare. Det samme gjelder definisjon plassert i kategori 3) *forhold til verden*: Informantens tidligere definisjon «Sette seg selv inn i en større sammenheng» gjentas i denne sammenheng som «...å sette seg selv i et større perspektiv», men uten å forklare ytterligere hva dette innebærer.

Informant C: Dannelseselementer finnes i oppbygningen i studiet, med andre ord gjennom progresjonen i emnene. Emner som bygger videre på elementer fra tidligere fag, legges på slutten av studiet. Informanten viser til at dette resulterer i at man må «reflektere mangedimensjonalt». Dannelsesaspektet fremkommer også gjennom bruk av varierte vurderingsformer. Dette sikrer at studentene, gjennom undervisning som fører frem til eksamen, får trening i å formulere seg både muntlig og skriftlig. Informanten trekker frem eksempler på utenom-faglige aktiviteter som dannende elementer, men har erfart at det er utfordrende å arrangere aktiviteter som går utenom det obligatoriske i studiet, siden studentene er svært eksamens- og emnefokuseret. Informanten viser til at utdanningen er satt sammen av elementer fra flere forskjellige vitenskaper og på den måten oppfyller det tverrfaglige perspektivet.

Sett i sammenheng med hvordan informanten tidligere har definert dannelse, synes dannelselementene i utdanningen å svare til karakteristikken under punktene 1) *forhold til selv* og 2) *forhold til fag, yrke og samfunn*. Informanten har i sin definisjon av begrepet lagt vekt på tverrfaglig forståelse og bruk av kunnskap og erfaringer. Når det gjelder kategori 3) *forhold til verden*, drar ikke informanten frem konkrete aspekter i utdanning som kan knyttes til sin definisjon av dette.

Informant D: Dannelsesmandatet ligger i en del av emnene i studiene i kraft av faglig tilhørighet. Språklig bevissthet vektlegges som et dannelselement. Det oppøves kritisk refleksjon omkring faget. Pensumlitteraturen beskrives som et dannende element, samt bruk av gruppediskusjoner blant studentene. Det historiske perspektiv og litteratur spiller en avgjørende rolle.

I forhold til hvordan informanten her beskriver dannelsens plass i utdanningen, samsvarer dette med definisjonen tidligere gitt i kategoriene 1) og 2). Informanten vektlegger språk, litteratur og historisk perspektiv både i sin definisjon av dannelse og i sin beskrivelse av dannelselementer i utdanningen.

Informant E: Informanten viser til følgende elementer i utdanningen: Bevisstgjøring i krav til akademiske studier, krav om vitenskapelig metode og bruk av referanseteknikk og databaser. Videre henvises det til at dannelse også skjer gjennom bruk av ulike arbeidsformer i undervisningen; individuell, gruppe- og seminarbasert jobbing. Tverrfaglighet og studentenes ulike bakgrunn vektlegges og brukes bevisst i undervisningssammenheng og i sammensetning av studentgrupper. Gjennom dette settes det fokus på respekt for hverandre. Ansvar for egen læring dras frem som en dannende faktor. Tre forskjellige kunnskapstyper; faktabasert kunnskap, prosesskunnskap, strategisk kunnskap nevnes også som dannende elementer.

Beskrivelsen av dannelsens plass i utdanningen samsvarer med informantens definisjoner i kategoriene 1) og 2). Fokus på det vitenskapelige og akademiske løftes frem både i definisjon av begrepet og som viktige elementer i utdanningen. Samspill med andre og respekt for andre er andre punkt som løftes frem som viktige. Med hensyn til kategori 3) *forhold til verden*, ble «samspill mellom individ og miljø» løftet frem i definisjonen. Dette løftes ikke spesielt frem som et eget element i utdanningen.

F: Dannelseselementer har sin plass i arbeidsformer; kunnskapsbaserte kurs/emner og seminarbaserte kurs/emner. Aktuelle samfunnsspørsmål dras inn i undervisningen for å gjøre denne dagsaktuell. Oppbygningen av studiet er et element som underbygger dannelse; kunnskapsbaserte kurs i starten, breiere kurs senere i studiet. Bruk av gruppearbeid er fremmede for dannelse, det samme gjelder skriving av masteroppgave.

Disse forholdene synes i samsvarer med informantens definisjon av begrepet. Det kunnskapsbaserte aspektet vektlegges.

5.2.1 Sammenfatning og vurdering

Informantene A og B, som begge representerer profesjonsutdanninger, setter begrepene *samarbeid* og *kommunikasjon* i sammenheng med dannelse. Begge informanter drar også frem aspektet med rollemodeller; viktigheten av å være og å ha gode rollemodeller for studentene. På denne måten har de en noe bredere eller fyldigere fortolkning av begrepet enn informantene fra fagutdanningene. Begge studiene har praksis integrert i utdanningene, og bruker også mye praktiske eksempler og oppgaver i undervisningen som de her setter i sammenheng med dannelse. Selv om disse to utdanningene er fra ulike fagfelt har de mange likheter i kraft av å være profesjonsutdanninger. Dette gjenspeiler seg både i måten de omtaler dannelse på og måten de viser til hvordan dannelse har sin plass i utdanningene. Teorien til Røvik om at det kan utvikles lokale varianter av en ide eller praksis (her: tolkning og formidling av dannelse) i kraft av tilhørighet kan her komme til anvendelse. Disse utdanningene deler altså ikke fagtilhørighet, men tilhørighet til en kultur som praksisrettet profesjonsstudium.

Det er ikke like opplagt å peke på faktorer som fagutdanningene har til felles. En av utdanningene vektlegger sterkt vitenskapelig kunnskap som dannende element, en annen vektlegger det historiske perspektivet sterkt. To av fagutdanningene drar frem progresjon i oppbygging av studiene som en dannende faktor. Disse utdanningene er imidlertid en blanding av bachelor- og masterutdanninger, noe som kan forklare ulike fokus på dannelsesaspektet. To av informantene fra fagutdanningene underviser både på bachelor- og masternivå, og disse ble spurt om de anså at dannelsesaspektet måtte håndteres forskjellig på ulike nivå. Begge informanter viste til at det må være forskjell i innhold i henhold til nivå, men at dannelsens plass som sådan ikke avhenger av gradsnivå.

Det jeg finner minst av i disse beskrivelsene er aspektet av dannelse som faller inn under kategori 3) *studentens forhold til verden* og som tidligere er løftet frem via Yale sin karakteristikkk: «Dannelse er evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode». Den ene tidligere omtalte setningen fra høgskolens virksomhetside som jeg knytter til dannelse; «Studieprogrammet skal ruste studentene til å leve i et internasjonalt kunnskapssamfunn» kan også plasseres innenfor denne kategorien. Da er det ekstra interessant at nettopp dette perspektivet har minst fokus i studieledernes beskrivelser. Men totalt sett, etter å ha slått fast at det er tynt med overordnede føringer relatert til dannelse, er det ingen overraskelse at dannelsesaspektet fremkommer ulikt og noe sprikende i de ulike utdanningene.

La meg relatere funnene til forklaringshypotesen: Alle informantene peker på dannelseselementer i sine utdanninger. Imidlertid er det store ulikheter mellom informantene i deres beskrivelser og eksemplifisering av dannelseselementer i studiene. Dette kan forklares ved hjelp av kontekstualiseringsteorien og på den måten opptre som en styring av den dannelsesoptimistiske hypotesen. Imidlertid kan dette også være et uttrykk for at begrepet egentlig er uten faktisk innhold, noe som mer vil være en styrking av den dannelsespessimistiske hypotesen og dermed et uttrykk for det Brunsson omtaler som hykleri.

5.3 Hvilke faktorer påvirker fokus på dannelse i den enkelte utdanning?

Som jeg har nå har vist, er det slik at dannelse som idé forekommer i ulik form innenfor samme organisasjon. Røviks teori om kontekstualisering forklarer dette gjennom at den enkelte underenhet, i dette tilfelle studium, kan være påvirket av ytre forhold i sin tolkning av ideen. Som eksempelvis ulik fagtilhørighet og ulike fagtradisjoner. Det er derfor interessant å se på hva informantene selv mener er med å påvirke fokus på dannelse i studiene. Jeg vil her se på studieledernes bakgrunn og fagtilhørighet. Deretter vil jeg presentere informantenes egne koblinger mellom innhold i studiene og det eksterne trykket. Dette trykket har jeg i kapittel 4 beskrevet som *dannelsestrykket* i form av politiske føringer og styringsdokumenter, og *av-dannelsestrykket* i form av fokus på aspekter som står i et motsetningsforhold til dannelse.

5.3.1 Studielederens bakgrunn og fagtilhørighet

Fagets og utdanningens særpreget og karakteristika kan altså være faktorer som virker inn når informanten definerer begrepet. Det er sannsynlig å anta at studielederne er påvirket og formet av den fagtradisjonen de har bakgrunn fra. På spørsmål om hvordan dannelse har vært en del av deres eget utdanningsløp, blir flere ulike forhold løftet frem.

Begge informanter fra profesjonsutdanningene knytter dannelse i eget utdanningsløp til nøkkelpersoner i dette utdanningsløpet. Informant A: «Noen av de menneskene bar med seg noe som jeg kanskje til å begynne med ikke helt skjønnte viktigheten av». Informanten har gjennomgått videreutdanning på et senere tidspunkt i yrkeslivet, og mener at dannelsesaspektet i disse utdanningene var utydelig. «Så jeg vet ikke om det faktisk handler om hvilken person det er som klarer å formidle dette eller ei. Og om dannelse er nedfelt i planer, så er det ikke dermed sagt at noen viser det frem på den måten».

Informant B viser også til personligheter fra eget utdanningsløp. Deres evne til å formidle kunnskap, både faglig og menneskelig, og å bruke det i praktisk sammenheng, dras frem som eksempler på dannende elementer. Dannelsesaspektet var ikke nødvendigvis nedfelt i planverket, men utdanningen hadde dette perspektivet i seg. Dette ble tydeliggjort både i litteraturvalg og ikke minst i møte med lærerne.

At fokus på rollemodeller løftes frem av begge informanter fra profesjonsutdanningene og tydeliggjøres både i definisjoner og i beskrivelse av dannelsesaspektet i studiene, underbygger påstanden om at fagtilhørighet, eller tilhørighet til en profesjon, preger dannelsens form i utdanningene.

Informant D, som knytter dannelse sterkt til fag og bevissthet om både «selv» og fag/kultur i et historisk perspektiv, viser også først og fremst til fagtradisjon og sammenheng mellom fagkategori og fokus på dannelse i eget studieløp. Informanten har utdanning fra både høgskole (profesjonsutdanning) og universitet, og mener at dannelsesaspektet var mer fremtredende i universitetsfagene.

Informant E relaterer hovedsakelig til akademisk dannelse, som informanten senere definerer som vitenskapelig kunnskap og akademiske arbeidsmetoder, i sin beskrivelse av dannelse i eget studieløp. Informanten vektlegger også at man har med seg dannelsesaspekter fra

skolegang inn i høyere utdanning og definerer dette som allmenn dannelse. Informant F trekker også tråden langt tilbake i eget utdanningsløp og mener at dannelsesaspektet var breiest i sin form i barneskolen. Utdanningsløpet videre bar mer og mer preg av ren kunnskapsbygging og pugging. Informanten har ikke utdanning fra Norge.

5.3.2 Sammenfatning og vurdering

To av informantene som har utdanning innen profesjonsfag og som i dag jobber som studieledere for samme utdanning, trekker frem lærerens rolle i omtale av dannelsens plass i eget utdanningsløp. Disse vektlegger også egen rolle i utdanningene de er ansvarlige for i dag: Informant A «Vi er nødt til å vise de (studentene), vi er nødt til å by litt på oss selv... Vi skal fremstå som tydelige og stolte av profesjonen». Informant B: «...og det tror jeg at ikke bare jeg, men mange av oss, vi prøver å fremstå litt eksemplariske når vi kommuniserer (med studentene)». Ingen av de andre informantene trekker frem dette perspektivet helt konkret. Begge nevnte informanter knytter sin definisjon av dannelse til kunnskap om fag og profesjonen studentene skal ut i. Informanten fra humaniora-fag løfter frem sammenhengen mellom denne type fag og dannelsens plass i utdanningen. Informanten fra samfunnsvitenskapelige fag stresser imidlertid at dannelsen har en vel så viktig og naturlig plass innenfor sin fagtradisjon. Dette speiler i grunnen den debatten som har gått i kjølevannet av Dannelsesutvalgets rapport, hvor realfag mente seg plassert på sidelinjen i forhold til humanistiske fag og deres «enerett» på dannelsesbegrepet.

Disse forholdene er beskrivende og underbyggende i forhold til Røviks forklaring om at underelementer i organisasjonen utvikler egne versjoner av en idé med bakgrunn i påvirkning utenfra. Her vist som fagtilhørighet og den enkelte informants faglige bakgrunn.

5.3.3 Sammenheng med trykket utenfra

Trykket utenfra er tidligere beskrevet som bl.a. styringsdokumenter, politiske føringer og rammeplaner. Jeg har vist at det ikke er tydelige overordnede føringer i styringsdokumenter når det gjelder dannelsens plass i utdanningen, men jeg ønsker likevel å se nærmere på om man på studienivå opplever det ytre trykket som formende eller på noen måte førende for dannelsens plass i utdanningene. På spørsmål om hvilke faktorer som innvirker når studiet formes eller endres, får jeg følgende svar:

Informant A: Studiet er rammeplanbasert og har tydelige føringer fra departementet. Informanten peker på reformer som har gjort at utdanningen har utviklet seg i bestemte retninger. Pålegget om å innføre nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk har resultert i mange faglige diskusjoner om hvordan læringsutbytte skal formuleres og hvilke vurderingsformer som skal brukes for å oppnå disse. Mer kritiske spørsmål fra studentene, bl.a. når det gjelder hvordan studiet er organisert og hvilke vurderingsordninger som benyttes på forskjellige emner, er også en faktor som påvirker utformingen av studiet.

Informant B: Rammeplanen legger føringene, men det er likevel rom for å utforme studiet med lokalt preg. Informanten nevner faktorer som økonomi og tilbakemeldinger fra studentene (evalueringer) og fra praksisfeltet når innhold og organisering av studiet justeres. Og informanten påpeker følgende: «Nå er det liksom blitt et nytt mantra, det går ikke an å IKKE snakke om dannelse. Alle slike begreper, det går liksom litt i bølger eller pendler. Dette er en slik pendel. Nå er dannelse så viktig».

Informant C: Påpeker at studiet er ikke rammeplanbasert, men underlagt nasjonale retningslinjer, og disse setter rammene for innhold i store deler av studiet. Det er bl.a. pålegg om å inkludere 5 studiepoeng i etikk og samfunnsansvar i emnene. Pålegg om varierte vurderingsordninger, som er fastsatt i høyskolens eksamensforskrift, påvirker undervisningsform i emnene. Det å trene på muntlig fremlegg knyttet til at det skal være muntlig eksamen, er med på å trene opp studentens muntlig fremstillingsevne. Disse metodene og ordningene er av informantene tidligere beskrevet som dannelselementer i utdanningen.

Informant D: Informanten legger først og fremst vekt på faglige drøftinger i utformingen av studiet. «Og de faglige begrunnelsene kan du godt si strekker seg litt mot samfunnet, som et samfunnsmandat. Hva trenger samfunnet?». Disse endringene henger igjen sammen med forskningskompetansen og sammensetningen i fagkollegiet. Et annet moment som trekkes frem er markedsmessige hensyn for å sikre studentrekruttering.

Informant E: Dialog med studentene, relasjon til avtakere og behov i samfunnet, diskusjoner i studieplanutvalget, utviklingsgrupper på instituttet som ser på sammenheng mellom bachelornivå og masternivå; disse forholdene er med på å utforme og justere studiets innhold.

Informant F: Trekker frem forhold som tilbakemelding fra studentene, diskusjoner i fagkollegiet og ønsker fra administrasjonen i forhold til organisering av studiet.

5.3.4 Sammenfatning og vurdering

To av informantene på masternivå trekker frem samfunnets behov som en faktor i diskusjoner rundt endringer og utvikling av studieprogrammene. Informant A viser til innføring av kvalifikasjonsrammeverket som et eksternt pålegg med konsekvenser for utforming av studiet. Begge profesjonsutdanningene henviser naturlig nok til rammeplaner og en av fagutdanningene viser til nasjonale retningslinjer for faget. Ingen av informantene henviser imidlertid til høgskolens strategiske plan eller andre styringsdokumenter som førende for studienes utforming, innhold og utvikling.

Informant B trekker frem debatten om dannelse som et motefenomen. Dette er i tråd med Røviks mote-teori. Organisasjonen ser seg nødt til å følge motebildet, men ikke nødvendigvis etterleve det fullstendig. Som informanten påpeker, så går det ikke an å IKKE snakke om dannelse. Røvik knytter dette til målet om å opprettholde organisasjonens legitimitet.

5.4 Foreligger det en felles forståelse av samfunnsoppdraget?

Samfunnsoppdrag er et ord som brukes ofte i høgskolen. Det refereres til i ulike sammenhenger og brukes som forklarende element for organisasjonens eksistens. Men hva legges i dette begrepet? Og snakker man om det samme når man refererer til begrepet i ulike sammenhenger? I min undersøkelse stiller jeg spørsmål rundt dannelsens del av samfunnsoppdraget. I kapittel 4 har jeg vist at styringsdokumentene ikke løfter frem dannelsesaspektet på en tydelig måte i sin definisjon av hva høgskolen skal være, hva den skal gjøre og hvordan den skal gjøre det. Men på tross av dette er det interessant å se nærmere på om medlemmene i organisasjonen, her representert ved mine seks informanter, likevel har en idé om at dannelse er en del av samfunnsoppdraget. For å belyse dette ba jeg dem definere høgskolens samfunnsoppdrag. Jeg fikk seks ganske ulike svar. Spørsmålet ble stilt med utgangspunkt i *høgskolens* samfunnsoppdrag. Dette resulterte imidlertid i at noen informanter definerte samfunnsoppdraget for høgskolen som helhet, mens andre definerte oppdraget ut fra eget fagområde/studium. Spørsmålet ble stilt åpent og informantene ble ikke spesielt oppfordret til å dra inn dannelsesaspektet i sine svar.

Informant A: Tar utgangspunkt i høgskolens samfunnsoppdrag: «Å utdanne kandidater i de forskjellige utdanningene som kan møte hverdagen der ute. Utdanne endringskompetente mennesker som kan samarbeide. Forme våre utdanninger, men samtidig sikre relevans til arbeidslivet».

Informant B: Tar først utgangspunkt i eget studium: «Å utdanne dyktige, kyndige kandidater med faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, utvikling- og endringskompetanse, sosial kompetanse, yrkeskompetanse. Det er jo liksom de der motebegrepene som brukes i forhold til hva dette er». Informanten peker også på høgskolen nedslagsfelt i regionen som en del av samfunnsoppdraget.

Med utgangspunkt i høgskolen som helhet: «Det er jo så stort så det har jeg ikke full oversikt over... Å tilby studier som er viktige og nødvendige i regionen? Utdanne gode kandidater som bidrar inn i samfunnet med kompetanse og kunnskap og ev. danningen da som de har. Ha et bredt tilbud.».

Informant C: For høgskolen som helhet: «Å være i regionene, utøveren til regionen; å gi folk i regionen mulighet til å få høyere utdanning». Informanten peker på at han/hun ikke har hørt om danning i forhold til samfunnsoppdraget. «Men selvfølgelig skal vi oppdra kritiske borgere!».

Informant D: For høgskolen som helhet: «Å bedrive forskning på de områdene vi er kompetente til å drive forskning på. Sørge for at vi utdanner så gode og kunnskapsrike studenter som mulig til de forskjellige yrkene, uavhengig av hvilken utdanning de tar».

Informant E: For høgskolen som helhet: «Å utdanne til samfunnsnyttige borgere innenfor sine profesjoner, med relevant verktøy og relevant kunnskap. Samhandle med samfunnet lokalt, regionalt og nasjonalt. Bidra med kunnskap ut i samfunnet. Delta i samfunnsdebatter. Gi tilbake til samfunnet det vi forsker på. Tilby studentene relevant utdanning. Følge nasjonale føringer, planer og rammeverk». Informanten viste også til etikk og moral, verdier, holdninger i sin omtale av samfunnsoppdraget. Løftet også frem verdiene fra høgskolens strategisk plan; *raushet, respekt, profesjonalitet*.

Informant F: Tar utgangspunkt i eget fagområde/egen avdeling: «At kandidater kan bidra til at samfunnet utvikler seg bærekraftig».

5.4.1 Sammenfatning og vurdering

Fra høgskolens strategiske plan har vi sett at «Høgskolen skal tilby studenter høyere utdanning basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.» Virksomhetsideen fastsetter videre at internasjonalisering, samarbeide med andre UH-institusjoner, det å ivareta sin rolle som regional kompetanseinstitusjon, samarbeide med arbeidslivet og formidling av forskning, er overordnede mål (2009). De samme poengene er gjentatt i høgskolens virksomhetsmål som er en videreføring av KDs sektormål, og representerer på denne måten samfunnsoppdraget på institusjonsnivå.

Det fremkommer av informantenes ulike svar at disse ikke har en enhetlig forståelse av begrepet *samfunnsoppdrag*. Men mange av elementene fra høgskolens virksomhetsidé er å gjenfinne i informantenes utsagn. Enkelte av informantene vektlegger imidlertid *det regionale ansvaret*, andre vektlegger *forskning*, og andre igjen vektlegger *kandidatenes kompetanse etter endt utdanning*. Alle informanter ga uttrykk for at det var vanskelig å forklare og formulere høgskolens samfunnsoppdrag. Dette kom også til uttrykk gjennom utsagn som «Dette står sikkert kanskje i en strategisk intensjonserklæring...» og «Jeg kan jo ikke si på tape at jeg ikke har tenkt over dette...». En av informantene stadfestet at han/hun ikke hadde hørt om dannelse som en del av samfunnsoppdraget. Men tok dette allikevel som en selvfølgelig del av oppdraget: «Men selvfølgelig skal vi oppdra kritiske borgere!».

Denne situasjonen kan også forklares med Røviks translasjonsteori. I dette tilfelle foreligger det en masterversjon av ideen *samfunnsoppdrag* i form av en virksomhetsidé i høgskolens strategiske plan. I motsetning til idéen *dannelse*, som jeg har vist ikke har en overordnet og tydelig definisjon. Informantene, som her representerer underenhetene, viser imidlertid til ulike deler av virksomhetsidéen når de definerer samfunnsoppdraget. Flere informantene definerer samfunnsoppdraget ut fra sitt ståsted og studium, og kanskje er deres versjon også farget av fagtilknytning. Masterversjonen av innholdet i begrepet *samfunnsoppdrag* er altså ikke godt kjent nedover i organisasjonen. Mitt poeng med dette er imidlertid ikke å avklare om informantene tolker samfunnsoppdraget rett eller galt. Det viktigste jeg mener å observere her, er at alle informanter synes å ha en klar oppfatning av at dette er et viktig begrep med et selvfølgelig innhold som de absolutt burde vite eller vet hva er, men som de fleste allikevel synes er vanskelig å skulle definere og formulere. Samfunnsoppdraget kan vanskelig beskrives som en trend eller mote, det er en konstant faktor. Det er likevel relevant å se til Røviks teori og hans beskrivelse av forventninger til hva organisasjonen skal være. Det er helt

klart en forventning at en organisasjon som høghskolen arbeider for å oppfylle samfunnsoppdraget. På samme måte som en av informantene hevdet at det ikke går an å IKKE snakke om dannelse, så går det heller ikke an å IKKE snakke om samfunnsoppdraget. Det er en del av det å opprettholde organisasjonens legitimitet.

Kun én av informantene bruker *dannelse* i sin definisjon av samfunnsoppdraget, men de fleste drar inn elementer som kan plasseres innenfor dannelseskategoriene: «Endringskompetente mennesker som kan samarbeide», «Kyndige kandidater med utviklings- og endringskompetanse, sosial kompetanse», «Oppdra kritiske borgere», «Samfunnsnyttige borgere», «Bærekraftig utvikling». Med andre ord relaterer de fleste begrepet *samfunnsoppdrag* til forhold som kan knyttes til dannelse; altså at studentene skal tilegne seg noe mer enn det instrumentelle og faglige gjennom studietiden. Dette til tross for at dannelse og dannelsesaspekter ikke i stor grad er vektlagt i overordnede styringsdokumenter.

DEL III – DRØFTING OG KONKLUSJON

6 Sammenfatning og drøfting

Det jeg har ønsket å gjøre i denne oppgaven er å se på om høgskolen oppfyller sitt samfunnsoppdrag med hensyn til dannelsesaspektet. Dette har jeg forsøkt å belyse gjennom empiriske undersøkelser i form av dokumentgjennomgang og dybdeintervjuer. Ulike forskningsspørsmål har vært til hjelp undervegs for å få svar på aspekter som kan belyse problemstillingen.

- I. Foreligger det en felles forståelse av dannelsesbegrepet?
- II. På hvilken måte tilrettelegges det for dannelse i utdanningene?
- III. Hvilke faktorer påvirker fokus på dannelse i utdanningene?
- IV. Foreligger det en felles forståelse av samfunnsoppdraget?

Før jeg ga meg i kast med undersøkelsene, så jeg nærmere på dannelsesbegrepets betydning, både historisk og i dagens debatt. Målet med dette var ikke å finne den faktiske og ultimate definisjonen på dannelse. Begrepets natur tilsier at noe slikt ikke er mulig. Imidlertid var det viktig å gjøre begrepet operasjonaliserbart for min undersøkelse. Dette jobbet jeg meg frem til gjennom å se på begrepets historiske utvikling og innholdet i dagens debatt rundt dannelse.

Videre har jeg gjort en gjennomgang av styringsdokumenter og relevante utredninger om høyere utdanning for å danne et bilde av hvordan dannelse omhandles og omtales. Her fant jeg at dannelse er diskutert og debattert bl.a. i NOU'er, men ikke er tydelig på plass i styringsdokumenter verken fra KD eller hos høgskolen selv.

6.1 Essens av funn

Jeg mener først og fremst å ha funnet en subjektiv, eller *fagsubjektiv* form for dannelse i utdanningene. Det er først og fremst fagtilhørigheten som påvirker studieledernes forståelse av begrepet. Gjennom analyse av funn fra intervjuer med studieledere i høgskolen har jeg vist at det ikke foreligger en omforent forståelse av dannelsesbegrepet. Jeg har imidlertid vist at informantene har et visst forhold til begrepets innhold og disse beskriver flere forskjellige aspekter ved dannelse i samsvar med hvordan jeg på forhånd har definert og kategorisert begrepet. Jeg har videre vist at dannelse har sin plass i de utvalgte studiene, på forskjellige måter og i forskjellig form, men i samsvar med hvordan den enkelte studieleder definerer og fremstiller dannelse. Det har vist seg å være større samsvar mellom de to

profesjonsutdanningene som er representert i denne undersøkelsen enn mellom fagutdanningene. Både når det gjelder definisjon av begrepet og bruk av dannelseselementer i undervisningen, har jeg vist til sammenfallende eksempler mellom profesjonsutdanningene. Denne likheten har jeg forklart ved hjelp av Røviks teori om kontekstualisering og utvikling av egne versjoner av en idé i én og samme organisasjon, gjennom fagtilhørighet og i dette tilfelle tilhørighet til en kultur som profesjons- og praksisrettet fag. Denne forklaringen ble ytterligere styrket ved å se på dannelsesfokuset i informantenes eget utdanningsløp og trekke paralleller til hvordan de i dag definerer begrepet.

Ingen av informantene viser til institusjonelle eller overordnede styringsdokumenter i sine beskrivelser av hva som påvirker utformingen og endringer i studienes innhold. Her er unntaket rammeplaner for profesjonsutdanningene og nasjonale retningslinjer for en av fagutdanningene. Disse spiller naturlig nok en hovedrolle i utformingen av studiene. Men at høgskolens egne strategiske dokumenter ikke trekkes frem av informantene i denne forbindelse, tolker jeg som manglende forventninger om at det foreligger noen felles, retningsgivende faktorer for hva som skal prege utdanningene og uteksaminerte kandidater fra denne høgskolen.

Jeg har fremsatt to forklaringshypoteser: En dannelsesoptimistisk hypotese basert på Røviks translasjonsteori, og en mer pessimistisk hypotese basert på Brunssons teori om hykleri. Mine empiriske funn kan ikke sies kun å styrke den ene og svekke den andre hypotesen. Det er flere faktorer som går i retning av å styrke den dannelsesoptimistiske hypotesen, men også faktorer som peker i retning av den mer pessimistiske forklaringshypotesen. Alle informantene definerer dannelse med beskrivelser som kan plasseres i to av de tre kategoriene jeg har delt dannelsesbegrepet i. Imidlertid spriker definisjonene innenfor disse kategoriene, og forklaringene er mer eller mindre fyldige. Den enkeltes definisjoner går igjen når informantene skal peke på dannelseselementer i de respektive utdanningene, og på denne måten er også dannelseselementene sprikende i sin form. Jeg har videre vist at måten informantene omtaler og diskuterer dannelse på, er farget av fagtilhørighet. Det foreligger ingen institusjonell *masterversjon* som farger deres beskrivelser.

Min innledende hypotese om at dannelse ikke finnes i en *omforent form* i utdanningene på grunn av manglende føringer, er styrket. Begrepet har det innhold som den enkelte studieleder gir det, og dette gjenspeiler seg i studienes innhold og organisering når det kommer til dannelsesaspektet. Jeg mener å ha funnet forklaringer som styrker både den

dannelsesoptimistiske hypotesen og den dannelsespessimistiske hypotesen: Det foreligger en forståelse av dannelse ut ifra den enkelte studieleders forutsetning og fagtilknytning som gjenspeiler seg i studienes innhold. Samtidig foreligger det *ikke* en omforent forståelse av dannelse eller en forståelse av dannelse som kan sies å være institusjonelt forankret, noe som er med å styrke den dannelsespessimistiske hypotesen om at begrepet er mer som et honnørord å regne.

Gjennom empiri har jeg vist at dannelse er en implisitt del av samfunnsoppdraget: Selv om begrepet ikke har en tydelig plass i styringsdokumenter, foreligger det en underliggende forståelse av og forventning til at dette er en del av oppdraget. Styringsdokumentene bærer imidlertid preg av fokus på måling, telling og risikovurdering. Begrepsbruken speiler et syn på utdanning som ikke først og fremst kan knyttes til dannelsesaspektet. Men ettersom fokuset på dannelse i overordnede styringsdokumenter er såpass vagt, og siden jeg har pekt på dannelseselementer i alle utdanninger i undersøkelsen, ville det være uriktig å påstå at høgskolen ikke oppfyller denne delen av samfunnsansvaret.

7 Konklusjon

Ut ifra det forutgående mener jeg altså at det foreligger en subjektiv, eller mer *fagsubjektiv* form for dannelse i studiene. I praksis er det studielederne på det enkelte studiet som definerer innhold i dannelsesbegrepet, og sørger for at dette er ivaretas i studiene - *i den grad de finner dette hensiktsmessig og i den grad de har et gjennomtenkt forhold til dette*. Unntaket er dannelseselementer som er nedfelt og pålagt gjennom rammeplaner og nasjonale retningslinjer.

I lys av de sprikende definisjoner på dannelse og i forhold til graden av ulikhet i hvordan dannelseselementer er på plass i utdanningene, er det et spørsmål om denne måten å ivareta dannelsesaspektet på er ønsket modell for høgskolen. Dersom skolen ønsker å ha fokus på dannelse og dannelseselementer i utdanningene, i tråd med de forventninger som foreligger bl.a. gjennom tidligere nevnte rapporter og gjennom dagens debatt i media om hva høgskoler og universiteter skal være, må det tas konkrete grep. Slik dannelsesbegrepet ivaretas i utdanningene i dag, synes dette for vagt og lite strukturert i forhold til nå målet om å «bidra i dannelsen av engasjerte, ansvarlige og deltakende samfunnsborgere» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 4).

Men hva kan gjøres for å løfte fokuset på dannelse og tilrettelegge for mer inndanning?

I tråd med forslagene i rapporten fra UHR, er det å sette dannelse på dagsorden og å foreta en gjennomgang av begrepsbruk, et godt sted å begynne. Dette har også høgskolen gjort, ved å løfte diskusjonen om dannelse inn i utdanningsutvalget, og ved å arrangere en intern konferanse med fokus på dannelse.

Jeg spurte informantene mine om hva de ville gjøre dersom de fikk frie tøyler til å utforme et opplegg der dannelsesaspektet skulle ha en tydeligere plass. Dette resulterte i mange gode innspill og ideer. Det som gikk igjen hos de fleste (fem av seks) av informantene var et ønske om mer arbeid i grupper og mer seminarvirksomhet. Dette er en arbeidsform som er ressurskrevende og derfor vanskelig å få til i ønsket utstrekning i dag. Jeg utfordret også informantene til å tenke på et opplegg for en hel avdeling eller campus hvor dannelse skulle ha en klar plass. To av informantene skisserte et opplegg der nye studenter ville bli introduserte for spesielle temaer ved studiestart. En av informantene ville basere dette på verdier og egenskaper høgskolen mener det er viktig at studentene bærer med seg etter endt utdanning. Den andre informanten la frem et forslag med en mer tverrfaglig vinkling i forhold til avdelingens profil, og ønsket å samle alle studentene på avdelingen til et tverrfaglig emne eller kurs med fokus på filosofisk utvikling knyttet til avdelingens overordnede fagprofil. Opplegget skulle være kjemisk fritt for nytte eller relevans.

Disse forslagene står noe i samsvar med opplegget ved Høgskolen i Buskerud som jeg tidligere har vist til, og som jeg mener er en god modell for å introdusere et konkret dannelseselement på tvers av fagtilhørighet.

Jeg har i oppgaven satt *telling og måling* som motsetningsforhold til dannelse. Ideen om å plassere dannelseselementer inn i læringsutbyttebeskrivelsene synes derfor ikke som en god veg å gå. Læringsutbyttebeskrivelsene skal vise hva alle uteksaminerte kandidater innehar av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse, og skal kunne måles for å vise at uteksaminerte kandidater faktisk innehar de definerte utbyttebeskrivelsene. Det er imidlertid en løsning å forankre dannelse som overordnede mål, både på institusjonsnivå og på studienivå. På studienivå kan dette utformes som overordnede mål, uten å operasjonalisere disse i utbyttebeskrivelser.

Høgskolen bør definere hva dannelsesbegrepet skal ha av innhold. Hva skal kjennetegne kandidater som uteksamineres fra denne høgskolen? Min erfaring etter en begrenset

intervjurunde er at det absolutt er interesse for, og ønske om å ta denne diskusjonen. Men det vil ikke være nok å definere hva dannelse skal være. Jobben vil bestå i å integrere dette aspektet tydeligere i utdanningene. Eller med andre ord, fokusere på *inndanning* med bakgrunn i hvilke kvaliteter kandidatene skal kjennetegnes ved.

Referanseliste

- Ariansen, P. (2011). Hva er Dannelse? En ide- og begrepshistorisk vandring. I B. Hagtvvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perpesktiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdannng og forskning* (s. 39-55). Oslo: Dreyers forl.
- Aspevoll, T. & Horn, A. (20. oktober 2007). - Sto ikke for SV-politikk. *Klassekampen*. Lokalisert på http://www.klassekampen.no/48237/mod_article/item
- Bostad, I. (2009). Dannelse med tellekanter. *Samtiden*, (2), 118-126. Lokalisert på <http://www.idunn.no/ts/samtiden/2009/02/art11>
- Bostad, I. et al. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Oslo: UiO.
- Brunsson, N. (2002). *The organization of hypocrisy: Talk, decisions and actions in organizations*. Oslo: Abstrakt forl.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: Instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforl.
- Doseth, M. (2011). Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 13-38). Trondheim: Tapir Akademisk forl.
- Elvebakk, B. (2010). Dannelse som fag, eller fag som dannelse? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 27(1-2), 97-105.
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse? I B. Hagtvvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perpesktiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdannng og forskning* (s. 105-121). Oslo: Dreyers forl.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforl.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor: Nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Stockholm: Liber AB.
- Haanes, V., Arntzen, Ø., Kjølsvik, I., Ransedokken, O. & Solvik, K. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. Lokalisert på <http://www.uhr.no/documents/DannelseRapportEndelig.pdf>
- Høgskolen i Buskerud. (2013). *Citizenship, etikk og samfunnsansvar*. Lokalisert på <http://www.hibu.no/studietilbud/citizenship/>
- Høgskolen i Hedmark. (2009). *Strategisk plan*. Lokalisert på http://webfronter.com/hihm/kvalitetsarkiv_2/index.shtml#m-menu0_Lokale_styrende_dokumenter_
- Høgskolen i Hedmark. (2011). *Rapport 2011 planer 2012*. Lokalisert på http://webfronter.com/hihm/kvalitetsarkiv_2/menu0/Rapporter_og_planer/images/Rjapport_2011_Planer_2012.pdf

- Imerslund, K. (2000). Om dannelse og kompetanse. Hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? *Samtiden* (5/6). Lokalisert på http://www.samtiden.no/00_5-6/art5.htm
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kant, I. (2006). *Toward perpetual peace and other writings on politics, peace, and history*. New Haven: Yale University Press.
- Key, E. & Stafseng, O. (1996). *Barnets århundrade*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2000). *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge*. (Norge offentlige utredninger [NOU] 2000:14). Oslo: Departementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *St. meld. nr. 27, Gjør din plikt - Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Departementet.
- Kultur- og vitenskapsdepartementet. (1988). *Med viten og vilje*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 1988:28). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Sett under ett: Ny struktur i høyere utdanning* (Norges offentlige utredninger (NOU) 2008:3). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Statsbudsjettet for 2012 kap. 260 - Tildelingsbrev for Høgskolen i Hedmark*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Tildelingsbrev2012/HiHE.pdf>
- Mangset, M. (2010). Bli studentene bedre mennesker i utlandet? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 27 (01-02), 105-113.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Opplæringsloven. LOV-1998-07-17-61 (2012). Lokalisert på www.lovdata.no.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener: En regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- UiB. (2012). *Dannelsesemner*. Lokalisert på <http://www.uib.no/studiekvalitet/kvalitetsutvikling/dannelse/dannelsesemner>
- UiO. (2012). *Global Citizen*. Lokalisert på <http://www.uio.no/om/aktuelt/arrangementer/global-citizen/om-forelesningsrekken.html>
- Universitets- og høyskoleloven. LOV-2005-04-01-15. Lokalisert på www.lovdata.no.

Sammendrag

Begrepet dannelse har alltid vært nært knyttet til utdanning, men har hatt ulikt fokus opp gjennom historien. Begrepet har fått økt fokus de senere år, bl.a. takket være Dannelsesutvalget som i 2009 la frem sin rapport «Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre». Begrepets natur vanskeliggjør en enhetlig og tydelig definisjon, men enkelte karakteristika går igjen i beskrivelsene av hva dannelse er, eller bør være. Disse karakteristika er forsøkt identifisert i et utvalg studier ved en utvalgt høgskole i denne studien. Formålet ved studien er å belyse dannelsesaspektet som en del av samfunnsoppdraget: Oppfyller institusjonen sitt samfunnsoppdrag med hensyn til dannelsesaspektet? En empirisk studie av dokumenter er gjennomført for å kartlegge på hvilken måte dannelse faktisk fremstår som en del av høyere utdanningsinstitusjoners samfunnsoppdrag. Dokumentstudien viser at det ikke foreligger tydelige føringer i styringsdokumenter som definerer hvordan begrepet skal forstås og på hvilken måte dannelse skal være en del av utdanningene. En kvalitativ undersøkelse ble deretter gjennomført for å belyse fenomenet på studienivå ved høgskolen.

Innhold i begrepet dannelse, og dannelsens plass i utdanningene viser seg å være sprikende. 6 ulike case i studien representerer ulike fagområder fra ulike nivåer i høgskolesystemet. Det er størst sammenfall i begrepsbruk mellom profesjonsutdanninger som er styrt av overordnede rammeplaner. Funnene belyses med forklaringer fra organisasjonsteorien. Idéer, eller i denne sammenheng begreper som organisasjon må forholde seg til på ulike tidspunkt, kan karakteriseres som moter eller myter. Organisasjonen forholder seg til disse på ulike vis; ved å oversette og implementere begrepene, og/eller ved å ta i bruk begrepene på en overfladisk måte for å opprettholde organisasjonens legitimitet. Oversettelsesprosessen foregår på ulike vis og påvirkes av ulike faktorer. Ved høgskolen viser det seg at fagtilhørighet spiller en avgjørende rolle i oversettelsen av begrepet. På samme måte ilegges også begrepet samfunnsoppdrag ulik betydning innenfor organisasjonen. Men til forskjell fra dannelse har dette begrepet en mer avklart betydning i form av overordnede definisjoner. Begrepene oppfattes som viktige og som en del av høgskolens eksistensgrunnlag. Forståelsen av innholdet i begrepene er likevel ikke uniform, og dette forklares i oppgaven med translasjonsteori.

Abstract

The Concept of Formation in Higher Education

The concept of formation or general education has always been closely linked to education, but had different focuses throughout history. The concept has received increased attention in recent years, including thanks to Dannelsesutvalget, which in 2009 presented its report "Education and general education in front of a new century." The term nature complicates a unified and clear definition, but certain characteristics recur in descriptions of what formation is, or should be. These characteristics are tried identified in a variety of studies at a university college chosen in this study. The purpose of the study is to elucidate the formation concept as part of the social mission; Meets the institution's social mission with regard to the concept of formation? An empirical study of documents is carried out to ascertain the manner in which formation actually appears as part of the higher education community projects. The document study showed that there are no clear guidelines in the key documents that define how the term should be understood and the way in which formation should be part of higher education. A qualitative study was then conducted to elucidate the phenomenon at this university college.

Contents of the concept and its appearance in the courses appear to be inconsistent. Six different cases in this study represent different disciplines from different levels. The greatest overlap in terminology is found in vocational programs that are controlled by overall curriculums. The findings are highlighted with explanations from organization theory. Ideas or concepts that the organization has to deal with at different times can be characterized as fads or myths. The organization relate to them in different ways, by translating and implementing concepts, and / or by applying the concepts in a superficial way to maintain the organization's legitimacy. The translation process takes place in different ways and are influenced by various factors. In this university college, it appears that affiliation to a discipline plays a crucial role in the translation of the term. Likewise imposes the term social mission different meanings within the organization. But formation, this term has a more clarified significance in terms of overall definitions. The concepts are perceived as important and as part of the college's existence. The understanding of the nature of the concepts is still not uniform, and this is explained in the task of translation theory.

Intervjuguide – studieledere

Forskningsspørsmål:

Oppfyller høyere utdanningsinstitusjoner sitt samfunnsansvar med hensyn til dannelsesaspektet?

Hva ønsker jeg svar på?

- På hvilken måte og i hvilken grad er dannelse integrert i studieløpene ved høgskolen i dag?
- Hvilke faktorer er avgjørende for hvordan dannelsesaspektet tydeliggjøres og ivaretas i utdanningene?
- Er det «nok» dannelse integrert i studieopplegget slik det organiseres i dag? Nok til at vi kan si vi oppfyller samfunnsansvaret vårt?

Før intervjuet starter:

- Fortelle kort om oppgaven min og bakgrunnen for denne
- Forklare hvorfor jeg ønsker å intervju nettopp denne personen, og hva slags betydning det har for oppgaven
- Fortelle om hvordan intervjuet dokumenteres (lydopptak) og hvordan dataene behandles i etterkant
- Informere om at man har rett til å avbryte intervjuet
- Informere om ca. lengde på intervjuet

Spørsmål til intervjuobjektet:

A. Bakgrunnsinformasjon:

- 1) Stilling, type studium
- 2) Kan du fortelle litt om hva jobben din består i?
- 3) Eventuelt oppfølgingsspørsmål i forhold til undervisningsprosent og ansvarsforhold i forhold til utvikling og sammensetning av studiet, hvor mye administrativt arbeid, hvor mye undervisning, og for øvrig kontakt med studentene.

B. Begrepsavklaring:

- 1) Hva tenker du på når du hører begrepet *dannelse*?
- 2) Oppfølgingsspørsmål for å avgrense begrepet til i denne sammenheng å omhandle dannelse i høyere utdanning. Stikkord: Akademisk dannelse – demokratisk dannelse...
- 3) I hvilken form har dannelse vært en del av ditt eget utdanningsløp? (oppfølgingsspørsmål knyttet til detaljene rundt dette)
- 4) Om aktuelt: Hvordan har dette påvirket deg?

C. Dannelsesaspektet i studieløp:

- 1) På hvilken måte er dannelse en del av studiet du er ansvarlig for? (eventuelt oppfølgingsspørsmål for å konkretisere):
 - Er det grep dere gjør, eksempelvis med undervisningsmetode, i utvalg av pensumlitteratur eller faglig vinkling som ikke er knyttet til direkte faglige utbyttet?
- 2) Har begrepet *dannelse* vært en del av diskusjonen når studiet er blitt utformet eller revidert?
- 3) I forbindelse med revidering i forhold til Kvalifikasjonsrammeverket, med læringsutbyttebeskrivelser definert som kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse; mener du det er hensiktsmessig å definere dannelse som et læringsutbytte innen en av disse kategoriene?
- 4) Hvilke faktorer innvirker når endringer gjøres i studiets innhold eller et helt nytt studium opprettes? (føringer fra departement/NOKUT, nasjonale/internasjonale trender, samarbeid med arbeidslivet, forventninger fra ledelsen, tilbakemelding fra studentene)
- 5) Dersom du fikk i oppgave (og frie tøyler til) å utforme et opplegg for dette studiet hvor dannelsesaspektet skulle ha en tydeligere plass, hva ville du gjøre?
- 6) Dersom det skulle være et opplegg som favnet hele avdelingen, eller et helt campus, ville du utformet det annerledes?

D. Samfunnsoppdraget:

- 1) Hva vil du si høgskolens samfunnsoppdrag består i?
- 2) Hva er de viktigste redskapene studentene fra ditt studium har med seg ut i arbeidslivet og samfunnet etter endt utdanning?
- 3) Oppfylles samfunnsoppdraget i dag på en god (nok) måte?

