



Studenter fra flere europeiske land kom til Bergen i mai 2005 for å protestere mot en usosial europeisk utdanningspolitikk. Foto: Arne Nilsen, Bergens Tidende.

# Kapittel 1

## Kvalitetsarbeid og danningsdiskusjoner

*Hege Roll-Hansen*

De to begrepene – danning og kvalitet – er sterkt tilstedeværende i universitetsdebatten, men ikke alltid like lette å gripe verken definisjoner eller implikasjoner av. Mens danning eller dannelse alltid har inngått i samtalen om hva et universitet skal være, er begrepet kvalitet i denne sammenhengen av nyere dato. Tanken om at omfattende systemer for å måle og sikre kvalitet i utdanningene er nødvendig, er kommet inn i de senere tiårene. Kapitlet tar utgangspunkt i reformene innenfor høyere utdanning i årene rundt år 2000 og diskusjonene ved Universitetet i Bergen om de nye styringsteknologiene, forankret i overnasjonale avtaler og prinsipper. Hvilke idealer om danning og utdanning ligger til grunn for diskusjonen om kvalitet og kvalitetssikring? Hvilke konkrete tiltak har UiB gjennomført for å imøtekomme påleggene om styrket kvalitetsarbeid, og hvordan har disse blitt mottatt av ansatte og studenter?

## Bologna i Bergen

Hundrevis av studenter fra hele Europa kom til Bergen i mai 2005 for å demonstrere. Byen skulle være vertskap for møtet mellom 50 europeiske utdanningsministre, som skulle følge opp prosessen som var satt i gang i Bologna i 1999. Bolognaprosessen innebar gjennomgripende reformer av landenes systemer for høyere utdanning, blant annet for å sikre fri flyt av kompetanse og studenter og europeisk konkurranseevne i en tid da verdens sterkeste økonomier vokste helt andre steder enn i Europa. I de seks årene som var gått siden Bolognaavtalen ble undertegnet, hadde Norge gått lengre enn de fleste andre land i å endre utdanningssystemene i tråd med intensjonene. Bergen var derfor et nærliggende valg da ministermøtet skulle avholdes for tredje gang, mente rektor Kirsti Koch Christensen.<sup>1</sup> Hun var i ferd med å avslutte sin andre valgperiode som rektor ved UiB og hadde ledet institusjonens innføring av kvalitetsreformen – en svært viktig del av den norske tilpasningen til en europeisk utdanningsstandard. Tilpasningen og de vedtatte standardene var ikke ukontroversielle verken i Bergen, Norge eller resten av Europa.<sup>2</sup>

I samarbeid med Forum for universitetshistorie ved Universitetet i Oslo arrangerte forskere ved UiB en internasjonal konferanse parallelt med ministermøtet. Den rettet et kritisk blikk mot de gjennomgripende reformene i de europeiske utdanningssystemene.<sup>3</sup> Det ble også arrangert et åpent forum for dem som ifølge medisinstudent Ragnhild Eide Skogseth burde ha vært spurt om hvordan utdanningene skulle endres – studentene: «Bologna-prosessen tres nedover hodet på studenter og forskere og er en dramatisk omveltning av utdanningssystemet.»

European Education Forum (EEF) var etablert som protest mot Bolognaprosessen og de europeiske utdanningstoppmøtene, og ble arrangert første gang parallelt med ministermøtet i Berlin to år tidligere. EEF sto bak demonstrasjonene mellom skulpturen og landemerket «Den blå steinen» og Hotel Norge, der møtet pågikk.

1 Bergens Tidende (BT) 20.5.2005: 11.

2 Takk til Cecilie Boge for hjelpsomme innspill til dette kapitlet.

3 Tor Halvorsen & Atle Nyhagen ved Institutt for administrasjon- og organisasjonsvitenskap, «Europa – en utdanningsunion?», BT 19.5.2005: 29.

Studenter fra 15 land protesterte mot det de oppfattet som en uønsket kommersialisering av høyere utdanning. Parolene handlet om uniformering og markedstilpasning av studietilbudene. «Utdanning som rettighet ikke som vare – Vår utdanning er ikke til salg.»<sup>4</sup> Demonstrasjonene gikk for det meste fredelig for seg, bortsett fra at to tyske studenter ble arrestert. Ifølge politiet hadde de forsøkt å ta seg inn i ministermøtet ved hjelp av falske papirer, en versjon de selv kunne avkrefte.<sup>5</sup> Både de tilreisende demonstrantene og de norske arrangørene var skuffet over oppslutningen i Bergen. En av de tyske studentene kunne fortelle at han hadde reist i 36 timer med buss og ferge og hadde forventet en annen respons:

Det er altfor lite folk her, skuffende fremmøte av studenter, det er ikke slik vi hadde trodd. Vi trodde det skulle komme tusenvis på demonstrasjonen her, så var det bare et par hundre.<sup>6</sup>

Protestene i Bergen i mai 2005 inngikk i en europeisk bølge av studentprotester som skulle toppe seg noen år senere, med til dels voldelige opptøyer i universitetsbyer over hele kontinentet. I november 2010 demonstrerte 50 000 studenter i London mot økte studieavgifter. Bekymringen for dyrere studier, ikke minst som konsekvens av de nye forventningene om mastergrad som inngangsbillett til arbeidsmarkedet, ble forsterket av finanskrisen som rammet mange europeiske land svært hardt.<sup>7</sup>

Under festmiddagen for ministrene i Håkonshallen 19. mai 2005 økte dramatikken noe. Kristin Clemet, som i kraft av minister for høyere utdanning var vertskap for møtet, ble i løpet av middagen informert om at det var kommet en bombetrussel mot lokalene, med avsender «Bologna is bullshit». Statsråden ble anbefalt av bergenspolitiet og politiets sikkerhetstjeneste å ikke respondere på trusselen, og middagen ble gjennomført som planlagt.<sup>8</sup>

Bologna-skepsis, demonstrasjoner og bombetrusler hindret ikke utdanningsministrene i å vedta bergenskommuniket. Det viktigste innholdet i kommuniket var tilslutningen til et euro-

4 Studvest: [http://old.studvest.no/nyhende9cfc.html?art\\_id=2755](http://old.studvest.no/nyhende9cfc.html?art_id=2755)

5 BT 21.5.2005.

6 BT 22.5.2005: 4.

7 Helsvig 2011: 190–191.

8 BT 20.5.2005.

peisk kvalifikasjonsrammeverk – en konstruksjon som skulle få betydelige konsekvenser for norsk utdanningspolitikk i årene som fulgte. Rammeverket omfattet beskrivelser av kvalifikasjonene studentene skulle sitte igjen med etter å ha gjennomgått høyere utdanning på bachelor-, master- og ph.d.-nivå.<sup>9</sup> Kvalifikasjonene på hvert nivå ble beskrevet ved hjelp av et sett med standardiserte kjennetegn (deskriptorer). Til sammen skulle de uttrykke de kunnskapene, ferdighetene og kompetansene som arbeidsgivere kunne forvente at ferdig uteksaminerte kandidater fra ulike lands utdanningsinstitusjoner var gode for. Rammeverket skulle inngå som et sentralt element i det formaliserte europeiske samarbeidet om høyere utdanning (EHEA). Ministrene samlet i Bergen lovet å få utviklet nasjonale rammeverk bygget over samme mal innen kort tid; dette arbeidet skulle være i gang i alle landene innen 2007 og ferdig i 2010, ifølge erklæringen.<sup>10</sup>

Selv om demonstrasjonene ved ministermøtet samlet færre enn de tilreisende aktivistene hadde forventet, var motstanden mot resolusjonen og mot den universitetspolitiske utviklingen den var en del av, betydelig ved UiB, slik den altså også var i det akademiske miljøet i landet generelt, og ikke minst i det øvrige Europa. Selv om mange innså at endringer var nødvendig for å møte den voksende studentmassen og samfunnets behov for kompetanse, var skepsisen mot de utdanningspolitiske reformene sterk. Kritikken gjaldt både endringer som handlet om styringsformer, som ble oppfattet å være i strid med universitetsdemokratiet, og dem som gjaldt utdanningens innhold og struktur.<sup>11</sup> Bolognaprosessen og reformene som fulgte etter Mjøs-utvalgets innstilling, handlet mest om utdanning, men hadde selvfølgelig store konsekvenser for all virksomhet ved universitetene. Universitetshistoriker Kim Helsvig skriver om Bolognaprosessen som grunnleggende tvetydig, den var motivert både av et ønske om å sikre akademisk uavhengighet og som markedstilpasning, ved å styrke utdanningens relevans for arbeidsmarked og næringsliv.<sup>12</sup> Endringene i utdanningssystemet hadde en parallell på forskningssiden: EU-toppmøtet i Lisboa

9 <https://w2.uib.no/filearchive/kvalifikasjonsrammeverk.pdf>

10 Sst.

11 Endringene i styringssystemer, som valgt eller tilsatt ledelse og finansieringsmodeller, er tema i bind 1.

12 Helsvig 2011: 122 flg.

i 2000 fastla målet om å skape et felles europeisk forskningsområde. Sammen med Bolognaprosessen skulle nye systemer for europeisk forskningssamarbeid bidra til byggingen av «Kunnskapens Europa» – verdens mest konkurransedyktige, kunnskapsbaserte økonomi.<sup>13</sup>

Noen uker før ministermøtet i mai 2005 oppnådde sosiologiprofessor Sigmund Grønmo en overlegen seier i rektorvalget.<sup>14</sup> Grønmo ble, sammen med prorektor Anne Gro Vea Salvanes og viserektorene Berit Rokne Hanestad (utdanning) og Kjersti Fløttum (internasjonale relasjoner), valgt med et reformkritisk program. Fortsatt valgt ledelse ved universitetet var et viktig punkt i programmet, det var også løftet om en kritisk gjennomgang av konsekvensene av kvalitetsreformen, for både studenter og lærere. I årene som fulgte, ble det nedlagt et stort arbeid i utviklingen av systemer for å vurdere og forbedre kvaliteten av studiene ved UiB. Dette skjedde som en konsekvens av politiske krav og nye retningslinjer, men også på institusjonens og fagmiljøenes premisser.

### Hva er utdanningskvalitet?

Kunnskapssamfunn og masseuniversitet er to stikkord som går igjen i all historieskriving om utdanning og utdanningspolitikk de siste tiårene. Det er ingen tvil om at universitetenes rolle i samfunnet er blitt en ganske annen enn da UiB ble opprettet rett etter den andre verdenskrig, eller da kampen om Ottosen-komiteens forslag raste to tiår senere.<sup>15</sup> Den sterke studentdrevne veksten som bidro til at masseuniversitetet kan sies å ha erstattet eliteuniversitetet, blir fra statlig side brukt som det kanskje viktigste argumentet for at politisk styring av universitetene må foregå med andre virkemidler enn tidligere.<sup>16</sup> Dette gjelder alle sider ved virksomheten, men ikke minst utdanningene. I den franske økonomen Thomas Piketys analyse av ulikhetens historie i et globalt perspektiv, er utdanningsnivå definerende for de økende politiske, sosiale og politiske spenningene i vestlige samfunn de senere tiårene.<sup>17</sup>

13 Helsvig 2022.

14 Jf. universitetsstyret sak 31-4/2005 med vedlagt protokoll fra Det sentrale valgstyret.

15 Se også kapittel 3 i bind 1.

16 Se også flere kapitler i bind 1 og Thue & Helsvig 2011, kapittel 8.

17 Se f.eks. Jakobsen 2019, eller Hansen & Ljunggren 2021 om norske forhold.

Universitetsutdanning har alltid vært en avgjørende faktor for fordeling av makt og innflytelse i samfunnet. I dag er dette litt annerledes; selv om universitetsutdanningene nå preger langt bredere lag av befolkningen, er noen grupper mer innflytelsesrike og privilegerte enn andre. Før utdanningsrevolusjonen på 1960-tallet var universitetene forbeholdt en eksklusiv elite. Universitetene utgjorde en relativt beskjeden post på statsbudsjettene, i motsetning til i dag. De hadde betydelig makt, og stor grad av autonomi. Situasjonen i dagens «kunnskapssamfunn», der høyere utdanning ses som en avgjørende økonomisk innsatsfaktor og forutsetning for så vel teknisk-industriell som velferdsstatlig utvikling, er behovet for politisk kontroll med utdanningssystemet større og også nokså annerledes begrunnet.<sup>18</sup> I et økonomisk system og et arbeidsmarked der stadig færre jobber er aktuelle for folk uten høyere utdanning, blir behovet for å standardisere og kvalitetssikre innholdet i (og særlig utbyttet av) utdanningene stadig viktigere, sett fra arbeidsgiveres og myndigheters side.

Et startpunkt for den politiske satsingen på studiekvalitet blir ofte satt til 1990 og arbeidet til det departementsnedsatte Studiekvalitetsutvalget, kalt Handal-utvalget etter lederen Gunnar Handal, professor i universitetspedagogikk ved UiO. Oppnevningen av dette utvalget fulgte i kjølvannet av NOU 1988: 28 Med viten og vilje (Hernes-utvalget). Hernes-utvalget regnes, i likhet med Ottosenkomiteen, som en av de viktige milepælene på veien mot dagens masseuniversitet, og det var ikke mindre omstridt. Behovet for å avklare, på nasjonalt nivå, kriterier for å vurdere utdanningenes kvalitet var en konsekvens av de omfattende reformene som var i gang, med et nytt gradssystem, nye undervisningsformer og også et nytt system for finansiering av institusjonene, der gjennomstrømming og «produksjon» av studiepoeng ble viktige faktorer.<sup>19</sup> Både Hernes- og Handal-utvalget refererer til en OECD-rapport fra 1987 når de etterlyser systemer for dokumentasjon av elevers og studenter progresjon og kompetanse. Uten at begrepet læringsutbytte ble etablert, var de altså inne på tanken om at studenters og elevers læring må forstås i en bred samfunnskontekst, og at kvalitetssikringen må skje på systemnivå.<sup>20</sup>

18 Thue & Helsvig 2011: 217.

19 Se også kapittel 10 i bind 1.

20 Aamodt, Prøitz, Hovdhaugen, & Stensaker 2007.

Selv om de politiske og institusjonelle rammene for kvalitetsarbeid var nye, hadde mange selvfølgelig også tidligere vært opptatt av å gi studentene et best mulig studietilbud. Lars Skjold Wilhelmsen fra UiB var med i Handal-utvalget, som hadde som mandat å vurdere behovet for tiltak for å forbedre undervisningen, kvalifisere universitetslærerne og evaluere studietilbudet ved norske universiteter og høyskoler, på bakgrunn av intensjonene i bl.a. Hernes-utvalgets innstilling.<sup>21</sup> Et annet sted i dette verket handler det om hvordan Wilhelmsen sto helt sentralt i oppbyggingen av et universitetspedagogisk tilbud i Bergen.<sup>22</sup> Da studie-kvalitetsutvalget ble nedsatt i 1989, var Wilhelmsen og Hans-Jørgen Gjessing i ferd med å avslutte forskningsprosjektet «Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon» (UNIBUT), satt i gang for å utrede årsakene til alarmerende strykprosenter midt på 1980-tallet.<sup>23</sup> Det var nærliggende å velge ham da en nasjonal komité for å foreslå virkemidler for kartlegging og forbedring av studiekvalitet skulle settes sammen.

Handal-utvalget dokumenterte behovet for å styrke og overvåke kvaliteten ved norske høyere utdanningsinstitusjoner, og det kom med en rekke forslag til tiltak. I rapporten ble det nokså omfattende og mangetydige begrepet kvalitet definert, blant annet ved å bryte det ned til fire underbegrep: rammekvalitet, inntakskvalitet, programkvalitet og resultat-kvalitet. Rammekvalitet handlet om de fysiske og formelle og juridiske betingelsene for utdanningen, inntakskvalitet var et uttrykk for studentens forutsetninger ved studiets start, programkvalitet gjaldt selve studietilbudet – undervisningen og kontrollen med den formidlede kunnskapen – og med resultat-kvalitet mentes det de oppnådde læringsresultatene, målt ved karakterer. Tiltakene utvalget foreslo, gjaldt særlig rammekvalitet og programkvalitet – det vil si lærestedenes ressurser og betingelser og organiseringen av undervisningstilbud og vurderingsformer.<sup>24</sup>

Ifølge utdanningsforsker Bjørn Stensaker ble Studiekvalitetsutvalgets ganske åpne og helhetsorienterte tilnærming til stu-

---

21 Handal 1990: 14.

22 Se også kapittel 5 i bind 2.

23 Sst. UNIBUT innførte begrepet «undervisningskvalitet» for studiekvalitet var etablert.

24 Handal 1990.



diekvalitet operasjonalisert i stortingsmeldingen som fulgte, med forslag om nye systemer for evaluering av institusjonene. Veien fra kvalitetsarbeid, via evaluering, til kontroll og styring er ikke lang; satsingen på studiekvalitet ble derfor møtt med ikke så lite skepsis: «[M]ange i sektoren mistenkte departementet for å ha skjulte motiver bak satsingen på evaluering.»<sup>25</sup>

Arbeidet med å utvikle både forståelsen av hva kvalitet i høyere utdanning er, og systemer for å sikre slik kvalitet, lokalt og nasjonalt, fortsatte parallelt med de store strukturelle endringene i universitets- og høyskolesystemet det siste tiåret før årtusenskiftet. Høyskolereformen i 1994, som fulgte forslagene i Hernes-utvalgets innstilling, innebar blant annet at 98 høyskoler ble slått sammen til 26 statlige høyskoler.<sup>26</sup> Selv om målsettingen handlet om å øke kvaliteten i utdanningssystemet, la ikke Hernes-utvalget skjul på at effektivitet var et viktig stikkord. Det handlet om styrings- og omstillingseffektivitet, og begrepet studieeffektivitet ble lansert, for å rette søkelyset mot norske studenters tendens til å bruke lang tid på studiene. Slagordet «Gjenreis heltidsstudenten» stammer fra Hernes-utvalgets innstilling og understreker den politiske bekymringen for hele utdanningssystemet.<sup>27</sup>

Høyskolereformen ble fulgt av en bred debatt både om styring av institusjonene og innholdet i utdanningene. Denne debatten hadde en del norske særtrekk, men var også, som nevnt tidligere, del av en bredere internasjonal diskusjon, som ses i det Helsvig skriver i historien om Kunnskapsdepartementet:

I løpet av 1980- og 90-årene økte en politisk bekymring over nær sagt hele Europa for at mange universiteter var i ferd med å bli overbefolkede, tilstivnede og fabrikkliknende institusjoner som i verste fall risikerte å produsere køer ved arbeidsledighetskontorene.<sup>28</sup>

Kvalitetsreformen må knyttes til Norges tilslutning til Bolognaavtalen i 1999, men var altså også resultat av en lengre nasjonal reform-

---

25 Stensaker 2000.

26 St.meld. nr. 40 (1990–91).

27 Skodvin & Aamodt 2001.

28 Helsvig 2017.

prosess.<sup>29</sup> Mjøs-utvalget ble oppnevnt mens Jon Lilletun (KrF) var kirke-, utdannings- og forskningsminister, og leverte sin innstilling i 2000; den la grunnlaget for kvalitetsreformen.<sup>30</sup> Et viktig element i den var et nytt gradssystem. Den fireårige cand.mag.-graden ble erstattet av den treårige bachelor-graden (BA), det toårige hovedfaget av den toårige mastergraden (MA), mens ulike doktorgrader ble erstattet av ph.d.-graden. Bokstavkarakterer erstattet det tidligere finmaskede tallsystemet med bruk av desimaler. Det ble lagt vekt på mer seminarundervisning, tettere oppfølging og nye vurderingsformer – med flere mindre eksamener i stedet for de gamle store eksamenene etter fullført grunn-, mellom- eller hovedfag.

Opprettelsen av Nasjonalt organ for utdanningskvalitet – NOKUT – fra 1. januar 2003 var også resultat av kvalitetsreformen. Sekretariatsdirektøren for Norgesnettrådet, Oddvar Haugland, ble første direktør for NOKUT. Det nye organet overtok en del av oppgavene til Norgesnettrådet, i tillegg til at det fikk ansvaret for systematisk evaluering av utdanningskvaliteten ved 45 statlige og private institusjoner. Professor i middelalderhistorie ved UiB, Narve Bjørgo, ble styreleder, han hadde også vært leder for interimstyret. Sommeren 2002 ble forslaget til nye forskrifter for evaluering og akkreditering av utdanninger sendt til høring. Det var fortsatt ikke helt klart hva som skulle bli mandatet til NOKUT, men styreleder Bjørgo kunne berolige dem som måtte frykte storebrormentaliteten:

Det er svært viktig for oss å ha legitimitet hos universitetene og høyskolene. Vi vil ikke fungere som et utvendig kontrollerende organ, men samarbeide med institusjonene om forbedringer.<sup>31</sup>

Som instans for å føre tilsyn og akkreditere utdanninger har NOKUT hatt mye makt i landskapet av norske universiteter og høyskoler de siste tiårene. For å sikre tilliten til institusjonene har det vært lagt stor vekt på en formell avstand til departementet. Hvor uavhengig NOKUT i realiteten er, er likevel diskutert. NOKUTs styringsrolle og forholdet mellom faglige og politiske hensyn var

29 Helsvig 2018.

30 NOU 2000: 14.

31 Universitas 18.9.2002.

viktige tema i Bjørn Stensakers evaluering av det nye organets tre første funksjonsår i 2006.<sup>32</sup> I og med at departementet kan pålegge NOKUT å gjennomføre alle slags evalueringer som vurderes som av betydning for kvalitetsarbeidet, må det likevel sies at uavhengigheten har klare grenser.

Det er vanskelig å argumentere mot å vektlegge kvalitet – likevel ble akkurat det en utbredt øvelse i årene etter at kvalitetsreformen i høyere utdanning ble vedtatt av Stortinget i 2001. Diskusjonen angikk ikke bare universiteter og høyskoler, men hele det norske utdanningssystemet. Kvalitetsutvalget for grunnutdanningen, ledet av Astrid Søggen, ble oppnevnt i oktober 2001. Også for grunnskolen gjaldt det at systemene for kvalitetsvurdering måtte utvikles i tråd med internasjonale initiativ og prosjekter på utdanningsfeltet, ikke sjelden i regi av OECD.<sup>33</sup> «Ordet 'kvalitet' er i vinden», skrev medieprofessor Jostein Gripsrud ved UiB i en kommentar i Dagens Næringsliv i oktober 2002: «Det foregår en 'kvalitetsreform' ved universitetene som de ansatte der nesten konsekvent omtaler som 'såkalt kvalitetsreform.'»<sup>34</sup> I motsetning til kvantitet kan ikke kvalitet måles eksakt, skrev Gripsrud, og han antydte at det i virkeligheten handlet om en kvantitetsreform – en oppfatning han ikke var alene om.

«Det er på tide å pirke i ordet kvalitet», skrev redaktøren Kjeril Brottveit i Forskerforbundets *Forskerforum* i februar 2022.<sup>35</sup> I St. meld. nr. 16 (2016–17) hadde han talt opp 514 forekomster av ordet, men ingen entydig definisjon. Pirkingen i ordet kvalitet har strengt tatt pågått nokså kontinuerlig siden 1990-tallet, parallelt med diskusjonen om målsettinger og virkemidler i kvalitetsarbeidet. Mange har påpekt at ordet i seg selv egentlig ikke gir noen mening. Utdanningsforsker Stensaker foreslo i 2014 å erstatte kvalitet med mer presise begrep:

Det beste ville etter min mening derfor være at vi heller snakker om relevans, læringsutbytte, frafall, faglig nivå, gjennomstrømning, nytenkning mer avgrenset.<sup>36</sup>

32 Stensaker 2006.

33 NOU 2002: 10.

34 DN 12./13.10.: 71.

35 Damsgaard 2019 – <https://www.forskerforum.no/kultur-for-kvalitet-i-hoyere-utdanning-konsentrasjon-for-kvalitet-det-er-pa-tide-a-pirke-i-ordet-kvalitet/>

36 Stensaker 2014.

Selv om dette er eksempler på hva arbeidet med å forbedre studieprogram og utdanning konkret handler om, har begrepet kvalitet holdt stand som overskrift, kanskje ikke minst nettopp på grunn av utydeligheten. Alle er opptatt av kvalitet – men ikke alltid på samme måte. Å definere kvalitet betyr å definere hvilken virkelighet som er ønsket, og hvilke mål det skal styres mot. Kampen om både målestokker og virkemidler i kvalitetsarbeidet innenfor høyere utdanning er derfor del av en grunnleggende diskusjon om hvilken utdanningsvirkelighet som er ønsket.

Rapporten *Kvalitet i utdanning* som ble utarbeidet ved UiB i 2011, tar utgangspunkt i den samme flertydigheten. De fire hovedinteressentene ble identifisert som utdannere, studenter, samfunnet og arbeidslivet, samt myndighetene. Disse kan ha ulike forventninger og perspektiver på utdanning, selv om de deler en forståelse av at kvalitet er viktig. Blant utdannerne og til dels blant studentene har det typisk vært en utbredt skepsis til de eksterne føringene på kvalitetsarbeidet – fordi det har vært fryktet at det kan bidra til å senke kvaliteten. Utdanningsforskeren Tone Dyrdal Solbrekke er inne på det samme dilemmaet når hun deler arbeidet med å utvikle studiekvalitet i to: Det som handler om å oppfylle styringssystemenes formaliserte krav, og det som handler om en annen type forpliktelse – ansvarlighet.<sup>37</sup> Spenningen mellom disse to har preget det konkrete arbeidet med studiekvalitet, også ved UiB.

## Kvalitetsreformen under lupen

Som nevnt tidligere var kvalitetsreformen et sentralt tema i valgkampen foran rektorvalget på UiB våren 2005. De store endringene som var gjennomført de siste par årene, hadde medført betydelig slitasje, og det var en voksende bekymring for hvilken retning institusjonen beveget seg i. I en kronikk i BT 6. april oppsummerte Grønmo og Rokne Hanestad en del av kritikken med vekt på reformens konsekvenser for utdanningene.<sup>38</sup> Etter valgseieren ble de to henholdsvis rektor og viserektor for utdanning, med et program som blant annet inneholdt et løfte om en kritisk og grundig gjen-

<sup>37</sup> Solbrekke & Sugrue 2020.

<sup>38</sup> BT 6.4.2005: 27.

nomgang av konsekvensene av kvalitetsreformen for forskning og utdanning ved UiB.

I desember 2005 ble det – som lovet – nedsatt en komité. Komiteen, der både studenter og ansatte var representert, skulle undersøke og kritisk drøfte hvordan reformen hadde fungert i ulike fagmiljøer, og komme med anbefalinger om hvordan den best kunne følges opp og eventuelt justeres. En viktig oppgave var å undersøke hvordan de nye undervisnings- og vurderingsordningene hadde endret arbeidsbetingelsene for både studenter, lærere og administrasjonen, og hva reformen hadde hatt å si for utviklingen av faglig identitet og for muligheten for fordypning og kritisk refleksjon. Rokne Hanestad ledet komiteen som kom med sin innstilling i september året etter.<sup>39</sup>

Debatten om kvalitetsreformen gikk stadig høyt. Forskningsrådet hadde satt i gang et storstilt evalueringsprosjekt, som et samarbeid mellom Røkkansenteret og NIFU Step, ledet av professor Svein Michelsen fra UiB og forsker Per Olaf Aamodt fra NIFU.<sup>40</sup> De første rapportene fra evalueringen kom omtrent samtidig med UiB-rapporten *Kvalitetsreformen under lupen*. UiB var den første høyere utdanningsinstitusjonen i landet som gjennomførte en slik evaluering. Rapporten fikk betydelig oppmerksomhet også nasjonalt.<sup>41</sup> Et hovedtema i rapporten var konsekvensene for forskningen. Studentene var fornøyde med den tettere oppfølgingen, de hyppigere skriftlige oppgavene med tilbakemeldinger og organiseringen i mindre emner og med flere vurderingssituasjoner. Undersøkelsen avdekket også økt gjennomstrømning, i tråd med intensjonene. For de faglig ansattes forskningsvirksomhet var det derimot grunn til bekymring: «Komiteen framhever at tid til forskning er den viktigste problemstillingen å følge, både for å ivareta de ansatte og for å bevare UiB som forskningsuniversitet.»<sup>42</sup>

Komiteen understreket at en reform for å styrke studiekvaliteten hadde vært nødvendig siden ressursgrunnlaget ikke hadde

39 Rapporten *Kvalitetsreformen under lupen* ble behandlet av universitetsstyret i sak 91/2006.

40 Evalueringen resulterte i en lang rekke rapporter, se for eksempel sluttrapporten, Michelsen & Aamodt 2006.

41 Se f.eks. Morgenbladets leder 15.9.06 eller Klassekampens dekning 7.3.06 av et debattmøte på UiB om kvalitetsreformen og evalueringen.

42 Konsekvensene av reformen for både undervisning og forskning var et tema også ved landets øvrige universiteter, se f.eks. Helsvig 2011: 168 flg.

holdt tritt med økningen i studenttallet siden slutten av 1990-årene. Det var behov både for en revisjon av gradsstrukturen og for mer vekt på studentaktive læringsformer. Likevel var det påtrengende nødvendig å finne fram til måter å kompensere den økte arbeidsmengden for faglærerne, og skjerme forskningstid.

Høsten 2009 fulgte forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland (SV) opp en uttrykt bekymring ved UiB og andre universiteter og høyskoler om at det var blitt for liten tid til forskning og for lite handlingsrom for institusjonene. Kunnskapsdepartementet oppnevnte det som siden er kalt Handlingsromsutvalget, med Marianne Harg, president i Tekna, som leder for et bredt sammensatt utvalg. Fra UiB var rektor Grønmo med.

Utvalgets rapport, *Handlingsrom for kvalitet*, ble lagt fram i februar 2010.<sup>43</sup> Utvalget anbefalte blant annet å vektlegge fullfinansiering av nye studieplasser, bedret finansiering av stipendiater og sterkere vektlegging av langsiktighet i forskning, faglig og institusjonell autonomi. Utvalget vektla at anbefalingene ble fulgt opp i styringsdialoger og tildelingsbrev, med mindre detaljerte styringsparametere og mer oppmerksomhet om institusjonenes profil og utvikling. Senere har utviklingsavtaler og færre styringsparametere kommet til. Selv om universitetenes handlingsrom har vært mye omtalt i årene etter 2010, har utfordringene med å kombinere nye undervisningsformer med gode nok betingelser for forskning vært et gjennomgangstema i årene siden.<sup>44</sup>

## Rammeverk på høring

Kvalitetsreformen ble altså vedtatt av Stortinget og iverksatt ved alle landets høyere utdanningsinstitusjoner fra semesterstart høsten 2003. Da Grønmo overtok som rektor to år senere, var vurderingen, justeringen og oppfølgingen av reformen altså fortsatt blant de sentrale arbeidsoppgavene. Kvalifikasjonsrammeverket, som statsråd Clemet på ministermøtet i Bergen i 2005 hadde lovet

43 [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/handlingsrom\\_for\\_kvalitet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/handlingsrom_for_kvalitet.pdf)

44 Se f.eks. utviklingsprosjektet UiB Fram, igangsatt av Hagen-rektoratet i 2021, for å fremme forskningskvalitet ved UiB: <https://www.uib.no/fram>

skulle komme på plass så raskt som mulig, inngikk i det konkrete arbeidet med å utvikle utdanningene i tråd med reformen. Utdanningsforsker Mari Elken har omtalt rammeverket og innføringen av læringsutbyttebeskrivelser i alle studieprogram og emner, som «en stille revolusjon i norsk høyere utdanning».<sup>45</sup> I motsetning til kvalitetsreformen ble ikke rammeverket behandlet og vedtatt av Stortinget, men innført gjennom en forskriftsendring.<sup>46</sup> Før ministermøtet i Bergen vedtok Stortinget en endring i universitets- og høyskolelovens § 3-2 som ga departementet mulighet til å «gi forskrift om et nasjonalt rammeverk».<sup>47</sup>

Tanken om at all utdanning skal bygges opp rundt læringsutbyttebeskrivelser formulert etter en strengt formalisert mal, innebærer en radikal endring: Oppmerksomheten vendes bort fra hva et studium skal inneholde av pensumlitteratur, faglige problemstillinger og hovedtrekk, og over til hva studenten etter endt løp forventes å sitte igjen med av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Disse endringene angår ikke bare høyere utdanning, men hele utdanningssystemet. Internasjonale utdanningsøkonomer og -ideologer innenfor så vel OECD- som UNESCO-systemet er opptatt av å formulere hvilke kompetanser og ferdigheter framtiden vil trenge – «21st century skills».<sup>48</sup> For hele utdanningsløpet gjelder det at rammeverkene og læringsutbyttebeskrivelsene handler om læring, mer enn om undervisning. Endringen, det som kan ses som en stille revolusjon, har både læringsteoretiske og pedagogiske og pragmatisk-administrative begrunnelser. Det handlet om et ønske om å flytte blikket fra disiplinene og profesjonenes mer overordnede og ideelle representasjoner til studentenes faktiske læring og erfaring. En viktig driver for endringene var også ønsket om å ruste europeisk økonomi mot truende konkurranse, ved hjelp av et standardisert system for utveksling av nødvendige kvalifikasjoner.

Forslaget til rammeverk ble sendt på høring sommeren 2007.<sup>49</sup> Forslaget var lagd av en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet, som også hadde vurdert behovet for et slikt system.

45 Elken 2016.

46 Damsgaard 2019.

47 Karlsen 2010: 10.

48 NOU 2014: 7.

49 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-av-forslag-til-nasjonalt-kvalifik/id476433/>

Ved UiB kom fagmiljøer og studenter med sine vurderinger høsten 2007, og fakultetenes vurderinger ble diskutert i universitetets utdanningsutvalg i begynnelsen av november i 2007.<sup>50</sup> Dette la grunnlag for institusjonens innspill til det foreslåtte rammeverket og retningslinjene for utviklingen av læringsutbyttet.<sup>51</sup>

Mange av fakultetene kommenterte forslaget om å gå bort fra det normative begrepet «holdninger» som en kategori i læringsutbyttene. For de fleste av studieprogrammene ved UiB var «generell kompetanse» et mer dekkende begrep. De disiplinorienterte fakultetene uttrykte derfor støtte til dette forslaget, siden holdninger var vanskelig å tenke som et målbart læringsutbytte på linje med kunnskaper og ferdigheter. Fra Det odontologiske og Det medisinske fakultet så dette annerledes ut. De helsefaglige profesjonsutdanningene brukte allerede inndelingen i kunnskaper, ferdigheter og holdninger i beskrivelsene av læringsmål, og de etterlyste en utdypende begrunnelse for å fjerne denne kategorien.<sup>52</sup>

I likhet med de helsefaglige utdanningene hadde også Det juridiske fakultet allerede før reformene innført en form for læringsutbyttebeskrivelser:

Vi har følgelig beveget oss gradvis over fra en ren beskrivelse av pensum og undervisning, til klart formulerte mål for studentenes læring [...]. Overgangen til kompetansebasert læringsutbyttebeskrivelser var derfor ikke så stor, og er gjennomført for alle emner i masterstudiet i rettsvitenskap.<sup>53</sup>

I motsetning til medisinene, var juristene fornøyd med at generell kompetanse var foreslått i stedet for holdninger som del av læringsutbyttebeskrivelsene. Formidling av gode holdninger var selvfølgelig en viktig del av utdanningen, men bevisstgjøringen om både faglig/vitenskapelig og profesjonell etikk var en overordnet målsetting mer enn noe som meningsfylt kunne innpasses som en del av det konkrete læringsutbyttet.

50 Utdanningsutvalget sak 66/2007.

51 Brev fra UiB til Kunnskapsdepartementet 9.11.2011, undertegnet rektor og universitetsdirektør (2007/10244).

52 Uttalelse fra Det odontologiske fakultet og fra Det medisinske fakultet, vedlegg brev fra UiB til KD 9.11.2007.

53 Uttalelse fra Det juridiske fakultet, vedlegg til samme brev.



Flere av fakultetene mente at formuleringene i det norske forslaget til dels virket uferdige og mindre gjennomarbeidede enn de tilsvarende i det europeiske rammeverket (Dublin-deskriptorene), og at de ikke alltid traff det utdanningsnivået de var ment å beskrive. For eksempel skulle norske ph.d.-kandidater «ha kunnskap om forskningsfronten», mens de etter Dublin-deskriptorene var forventet – mer krevende og mer presist – å

have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication.<sup>54</sup>

Alle fakultetene ga altså sin grunnleggende tilslutning til det planlagte rammeverket, men kom med innvendinger både av prinsipiell og av mer praktisk art. Det ble gitt en rekke eksempler på særtrekk ved enkelte fag som var vanskelig å innpasse i systemet. Det ble for eksempel påpekt fra HF-fakultetet at tredelingen i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse traff beskrivelsen av utøvende musikkutdanninger dårlig.<sup>55</sup> SV-fakultetet kommenterte at formuleringene i det foreslåtte rammeverket var på et svært generelt nivå, slik at det ville være et stort sprang herfra til den konkrete utviklingen av læringsutbytter. Dette ble likevel fremhevet som positivt; det ville gi fagmiljøene det nødvendige handlingsrommet.<sup>56</sup>

I UiBs høringsvar ble det å gjøre formålet og status for kvalifikasjonsrammeverket tydeligere tatt opp.<sup>57</sup> Innstillingen fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe ble sett som et godt utgangspunkt. Et internasjonalt og nasjonalt kvalitetsrammeverk ville særlig ha verdi med tanke på framtidig konkurranse på arbeidsmarkedet og forventet økende mobilitet. Det ble likevel advart mot en for rask innføring av det nye systemet. Som nevnt mente de fleste fagmiljøene at generell kompetanse var en mer egnet betegnelse enn holdninger. Denne formuleringen – generell kompetanse – ble

54 Uttalelse fra MN-fakultetet, sst.

55 Uttalelse fra HF-fakultetet, sst.

56 Uttalelse fra SV-fakultetet, sst.

57 Brev fra UiB til Kunnskapsdepartementet 9.11.2011, undertegnet rektor og universitetsdirektør (2007/10244).

også valgt i det nasjonale rammeverket. I en ny høring av rammeverket i 2011 hadde ikke UiB innvendinger.<sup>58</sup>

I 2007 var studentorganisasjonene bekymret for at rammeverket ville føre til en ensretting av studietilbudet.<sup>59</sup> Denne bekymringen delte de med mange kritikere av reformen. Professor i pedagogikk Gustav E. Karlsen (ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, nå Nord universitet) er blant dem som i den nasjonale debatten har problematisert kvalifikasjonsrammeverket, og stilt spørsmål ved om det er ønskelig – hvis i det hele tatt mulig – å formulere kunnskaps- og meningsinnholdet i utdanningene ved hjelp av «målbare adferds- og mestringstermer». Karlsen var enig i at det var en god å idé å harmonisere de europeiske landenes utdanningssystemer, men mente at måten dette var løst på, kunne forstås som «en tilrettelegging for og en forsterkning av 'den akademiske kapitalismen' i den globaliserte markedsøkonomien».<sup>60</sup> *Akademisk kapitalisme* var tittelen på historieprofessor Knut Kjeldstadli's bok i 2010. Han plasserte kvalitetsreformen inn i en fundamental kritikk av utdanningssystemet og lanserte et nytt program:

Hva skal universitetet være? Spørsmålet stilles ofte som et valg mellom å være en markedsorientert kunnskapsbedrift eller en bærer av verdikonservative idealer og dannelse. Denne boka tar til orde for et tredje syn: et engasjert og forpliktet samfunnsuniversitet, fritt fra statlige og kommersielle føringer.<sup>61</sup>

Hos Kjeldstadli var begrepet «dannelse» plassert på den verdikonservative siden. Denne radikale kritikken gjaldt både dannelsesuniversitetet og det kommersielle markedsuniversitetet.

## Dannelsesrammeverk?

Arbeidet med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket gikk noe langsommere enn forutsatt på ministermøtet i 2005, men kom på

58 Høring om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, 21.1.2011, Høring fra UiB, signert rektor og universitetsdirektør 9.5.2011 (2011/138).

59 Brev fra UiB til KD, med henvisning til høringssvar fra studentene (vedlagt brevet).

60 Karlsen 2010: 5.

61 Kjeldstadli 2010: 10.

plass i 2009. Læringsutbyttebeskrivelser var innført som standard for presentasjon av emner og studieprogram på alle landets høyere utdanningsinstitusjoner. I Kunnskapsdepartementets kommunikasjon om arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket var begrepet «dannelse» hyppig nevnt. Fra Universitets- og høyskolerådet (UHR) ble det observert at «[d]epartementet gjør seg i stadig større utstrekning bruk av begrepet dannelse, som et delmål for utbytte av utdanning».<sup>62</sup> Hva som blir lagt i begrepet «danning» eller «dannelse», er et avgjørende, men i ulik grad tematisert premiss for den løpende utdannings- og universitetspolitiske diskusjonen gjennom tidene. Forsøkene fra forskjellig hold på å definere og feste begrepet avslører et stort spenn – ideologisk, filosofisk og læringsteoretisk.

Mot slutten av det 21. århundrets første tiår gikk dannelsesdebatten høyt i norske universitetsmiljøer – ikke minst som en reaksjon på de omfattende reformene i sektoren. Bakgrunnen for etableringen av *Dannelsesutvalget* i 2007 var debatten om de senere årenes reformer i høyere utdanning, og bekymringen for hva som holdt på å skje med sektoren. Gikk utviklingen mot mer komprimerte utdanningsløp, i større grad instrumentelt innrettet mot et spesifikt eller teknisk innhold, på bekostning av utdanning som skulle «stimulere til studentenes dannelse og allmenndanning»? Det var ikke et statlig nedsatt utvalg, men et initiativ tatt av universitetene i Oslo og Bergen og Høgskolen i Bodø, med viserektorene for utdanning som sentrale, Inga Bostad ved UiO og Berit Rokne ved UiB. Bostad ledet utvalget.

Utvalget startet arbeidet fire år etter at kvalitetsreformen var satt i verk, og innstillingen var klar to år senere. UiB var også representert i utvalget ved professor i filosofi Roger Strand. Utvalget formulerte selv sitt mandat, som temmelig ambisiøst handlet om å formidle universitetenes og høgskolenes grunnverdier til nye generasjoner, definere sektorens ansvar for både den samfunnsnødvendige demokratiske dannelsen og den akademiske dannelsen. Likevel inneholdt sluttokumentet i liten grad ferdige definisjoner og konkrete reformforslag, men var først og fremst ment som en invitasjon til debatt – en debatt som heller ikke uteble.<sup>63</sup>

Dannelsesutvalget ble altså til som en reaksjon mot Bologna-

<sup>62</sup> UHR 2011: 5.

<sup>63</sup> Dannelsesutvalget for høyere utdanning 2009.

prosessen og den mulige trusselen både mot akademisk frihet og norske læresteders autonomi. I innstillingens avsluttende kapittel understrekes det likevel at det ikke er noen nødvendig motsetning mellom de nasjonale og overnasjonale rammeverkene som var under utvikling, og utvalgets forståelse av dannelsesinnholdet i høyere utdanning. «Vi ønsker ikke å erstatte, men supplere Bologna-prosessen vekt på markedets krav; transparens, effektivitet, produktivitet og ansvarlighet.»<sup>64</sup>

Dannelsesutvalget sluttet seg i hovedsak til begrunnelsene bak Bolognaprosessen og var innforstått med behovene for omfattende reformer på så vel overnasjonalt som nasjonalt plan. Utvalget hadde vært på studietur til USA og var optimistiske på vegne av «liberal-arts»-tradisjonen ved amerikanske universiteter, der utvalget mente at alliansen av demokratiske og akademiske dyder hadde holdt stand, på en annen måte enn i Europa. Norske og europeiske universiteter kunne ha mye å lære av den amerikanske dannelsesdebatten og arven fra John Deweys *Democracy and Education* fra 1916: «De siste 20 år har denne debatt tatt en mer spesifikk form gjennom begreper som «civic involvement» «social capital» og «civic voluntarism».<sup>65</sup> Deweys pedagogiske filosofi er minst like framtrepende i dannelsesutvalgets innstilling som den tyske Bildung-teoretikeren Wilhelm von Humboldt. I essayet «Dannelse og profesjon» viderefører komiteens professor i pedagogikk, Lars Løvlie, analysen av det pedagogiske dannelsesbegrepet som en logisk og sammenhengende utvikling fra Humboldt til Dewey.<sup>66</sup> Ifølge Helsvig var Bolognaprosessen ikke minst drevet av et ønske om å endre europeiske universiteter i retning av de amerikanske.<sup>67</sup>

I den omfattende debatten som fulgte i kjølvannet av Dannelsesutvalgets innstilling, er det slående hvor mange ulike eller uklare forståelser av begrepet som verserte. En viktig kritikk av utvalgets rapport handlet om at spørsmålet om dannelse først og fremst var sett fra perspektivet til pedagogiske, filosofiske og teologiske fagmiljøer – var ikke dannelse relevant for dem som drev med teknisk-naturvitenskapelige fag? Naturfagsdidaktiker Svein

64 Sst.: 45.

65 Sst.: 46.

66 Løvlie 2009.

67 Helsvig 2011: 123.

Sjøberg ved UiO var blant dem som påpekte denne blindsonen – «Er ikke realfagene dannelsesfag?» Dersom dannelse skulle handle om hvilken kompetanse og kunnskap som ville kreves i framtiden, måtte også naturvitenskapelig tenkemåte inkluderes, hevdet han: «Vitenskapelig metodikk består av prosedyrer for ikke å bli lurt – verken av deg selv eller andre.»<sup>68</sup>

En grunnleggende og politisk kritikk av Dannelsesutvalget ble formulert fra universitetspolitisk hold av filosofen Hans Ebbing og statsviteren Tor Halvorsen i en kronikk med tittelen «Mindre dannelse, takk» i BT i mars 2010. Den konkrete foranledningen for denne dannede, men tydelige oppfordringen var en større dannelseskonferanse som gikk for seg i bankettsalen på Hotel Norge. Ifølge kronikkforfatterne var Dannelsesutvalget motivert av bekymringen for at utdanningssektoren i Norge utviklet seg mot et sentralt dirigert, strømlinjeformet og arbeidsmarkedsorientert nyliberalistisk system. Ebbing og Halvorsen delte denne bekymringen, men utvalgets medisin – mer dannelse – var ikke det som skulle til for at universitetet skulle kunne være en kraft for nødvendig samfunnsomforming. Her var de altså på linje med Kjeldstadli og hans *Akademisk kapitalisme*. Ifølge deres diagnose var de moderne masseuniversitetene i stadig større grad med på å forme framtidens arbeidskraft på markedets premisser, og var slik med på å opprettholde det eksisterende maktforholdet mellom arbeid og kapital i den globale finanskapitalismens tid. Problemet, ifølge denne analysen, var tilslutningen til den amerikanske «liberal arts»-tradisjonen, som lå til grunn for Dannelsesutvalgets rapport. Denne tradisjonen var med på å videreføre en elitistisk og apolitisk dannelsesstanke, mente Ebbing og Halvorsen:

Evna til å tilpasse seg samfunnsutviklinga på ein kritisk, etisk reflektert måte – men utan å kome i for sterk motsetnad til denne utviklinga, kort sagt: oppføre seg med dannelse [...].<sup>69</sup>

Dannelsesbanketten på Hotel Norge, med høyt prisede inngangsbilletter, egnert seg ikke til å mobilisere den nødvendige motstanden mot nyliberalismen. Ideen om dannelse, slik denne framsto

<sup>68</sup> UHR 2011.

<sup>69</sup> Kronikk i BT 17.3.2010, H. Ebbing & T. Halvorsen.

i 2000-tallets utdanningspolitiske diskurs, hadde ikke lenger noen forankring i den kritiske dannelsen som var blitt formulert av 1960-tallets universitetsopprørere. Ebbing og Halvorsen avsluttet kronikken med å minne om «Universitetskritisk uke», åpen og gratis, som ble arrangert av Det historisk-filosofiske fakultet 31 år tidligere, på sen vinteren 1969.<sup>70</sup>

Pedagogisk filosofi og ikke minst danningsteori hadde vært viktige elementer i universitetskritikken og protestene fra studenter og ansatte ved UiB fra slutten av 1960-tallet og framover. Det aktive fagmiljøet ved Filosofisk institutt var drivende for utviklingen av motekspertisen og universitetskritikken rundt 1970. Ved siden av Jon Hellesnes var Gunnar Skirbekk, Hans Skjervheim og Audun Øfsti sentrale. Hellesnes essay «Ein utdana mann og eit dana menneske – eit framlegg til eit utvida dannelsesomgrep» ble opprinnelig skrevet som innlegg på et seminar på Voss i desember 1968, og utgitt i antologien *Pedagogikk og samfunn*.<sup>71</sup> Skjervheim var hovedarkitekt for seminarprogrammet, som hadde Ottosen-komiteens arbeid og utredning som en viktig referanseramme. Hellesnes' artikkel har fått stor betydning for norsk skole- og utdanningsdebatt og for utviklingen av et dannelsesbegrep i opposisjon til den finkulturelle klassiske dannelsen. Skjervheims artikkel om «Det instrumentalistiske mistaket» tematiserte den samme krisen som Hellesnes beskrev: Utdanning og danning hadde skilt lag, og pedagogikken var redusert fra filosofisk tradisjon til instrumentalistisk styringsvitenskap.<sup>72</sup> Helsvig omtaler seminaret på Voss i desember 1968 som en viktig katalysator for den videre utviklingen av det norske studentopprøret.<sup>73</sup>

Kritikken av kvalitetsreformen og Bolognaprosessen ble på 00-tallet ikke sjelden artikulert som en bekymring for dannelsen og selve universitetsidéen. Fra politikktutviklernes og departementets side ble det, kanskje ikke så overraskende, hevdet at situasjonen var den motsatte: at reformene var nødvendige for å redde universitetsidéen. Dannelsesidealene ble altså brukt som argument for reformene – og stor energi gikk med til å skrive dannelsesidealene inn i rammeverk, utbytter og kvalitetssikringssystemer.

70 Se også kapittel 3 i bind 1.

71 Ytreberg mfl. 1969.

72 Skjervheim 1972.

73 Helsvig 2008.

I juni 2010 satte UHR ned en arbeidsgruppe for å følge opp ideene og motforestillingene som var kommet på bordet i Dannelsesutvalgetes innstilling og i debatten som fulgte. Hensikten var å finne måter å omsette de prinsipielle og overordnede diskusjonene i det videre praktiske arbeidet med kvalitet i utdanningene. Ambisjonen var altså å formidle mellom dannelsesdebatten og kvalifikasjonsrammeverket. Arbeidsgruppens mandat var å tilrettelegge for det omfattende arbeidet institusjonene skulle ta fatt på, med å utvikle læringsutbyttebeskrivelser i tråd med de nye malene «på et fritt grunnlag som ikke binder/ legger føringer på den enkelte institusjons måte å arbeid med dette feltet på».<sup>74</sup>

Koblingen mellom danning, kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte var helt eksplisitt i denne sammenhengen. Arbeidsgruppen ønsket å operasjonalisere og konkretisere dannelsesbegrepet, å «se på dannelse knyttet til arbeidet med kvalitet i utdanningen og kvalifikasjonsrammeverket: Hvordan konkretisere dannelse i læringsutbyttebeskrivelsene?» Et fornyet begrep om dannelse skulle utvikles med tanke på det sentrale apparatet for kontroll og kvalitetssikring av utdanninger.

Som nevnt gikk ikke Dannelsesutvalget inn for å erstatte, men supplere dannelsesbegrepet fra Bolognaprosessen. UHR-rådets arbeidsgruppe ønsket i sin tur å supplere Dannelsesutvalget med mer konkrete og operasjonaliserbare kriterier for danning. For å få dette til foreslo utvalget en viss systematisering, for å få oversikt over det som nødvendigvis var et ganske mangfoldig begrep. Danning kunne deles i syv kategorier: allmenndannelse, kulturell dannelse, akademisk dannelse, etisk dannelse, profesjonsdannelse, demokratisk dannelse og digital dannelse. Ikke helt ulikt Handalutvalgets tilnærming 20 år tidligere, da begrepet «studiekvalitet» ble brutt ned i en rekke delbegreper for å operasjonalisere det, håpet utvalget nå også å gjøre dannelsen håndterbar. Kategoriseringen var muligens nyttig, men avsluttet på ingen måte diskusjonen om hvordan dannelse egentlig skulle forstås.<sup>75</sup>

---

74 UHR 2011.

75 Sst.

## Redelighet, etikk og akademisk dannelse

Både Dannelsesutvalgets innstilling og arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket har hatt en lang rekke konkrete nedslag i studieordningene i Bergen. I universitetets uttalelse til UHR-rapporten «Dannelsesaspekter i utdanning» i 2009 ble begge sidene, både dannelsen og rammeverket, framhevet. Før det første ble det nye rammeverket sett som viktig og nyttig for UiBs arbeid med «å kartlegge arbeidslivets kompetansebehov og synliggjøre den kompetansen universitetsutdanningene gir overfor arbeidslivet». Det ble videre pekt på UiBs lange tradisjoner med å knytte den akademiske dannelsen til ex.phil. og førstesemesterstudier. Dessuten var det blitt opprettet egne dannelsesemner som et tilbud på bachelornivå. Men ikke minst var utviklingen av etisk bevissthet og akademisk redelighet et aspekt det i senere tid var blitt lagt stor vekt på.<sup>76</sup>

Det juridiske fakultet ble nevnt spesielt. I forbindelse med en pågående prosess med revisjon av studieprogram for rettsvitenskap var etterrettelighet, etikk og refleksjon om balanseringen av samfunnsverdier og rettslige verdier framhevet som helt sentrale (dannelses)elementer i juridisk metode. Å knytte det vanskelige begrepet «dannelse» til etikk gir mening i en rettsvitenskapelig sammenheng, og også for universitetets øvrige virksomhet. Utdanningsutvalget ved UiB hadde allerede i 2006 satt ned en arbeidsgruppe, ledet av professor i vitenskapsteori Roger Strand, for å utrede på hvilke måter etiske problemstillinger var relevante for utformingen av studieprogram.<sup>77</sup> En konkret bakgrunn for initiativet var en tydelig økning i antallet saker om fusk og juks. Økningen hadde nok delvis sammenheng med nye teknologiske muligheter til å avsløre slike, men også i den nye teknologiens fristelser og fallgruver.<sup>78</sup> Informasjonsfilmen «Et plagieringseventyr», produsert av universitetsbiblioteket, fritt basert på Charles Dickens, ble nevnt spesielt i UHR-rapporten som eksempel på arbeidet med etisk bevissthet ved UiB.<sup>79</sup>

76 Forslag om dannelsesstema i utdanningen var del av Dannelsesutvalgets forslag, se Rokne & Bostad 2009.

77 Strandutvalgets rapport: *Innstilling Etikk i utdanning* – UiB – 21.05.2007.

78 Det juridiske fakultet oversendte over 200 saker om mistanke om fusk til Den sentrale klagenemnden i april 2008, jf. universitetsstyret, sak 40/2009.

79 <https://www.youtube.com/watch?v=Mwbw9KF-ACY> (lenke til filmen).



Strandutvalget la fram 50 konkrete tiltak for å motvirke fusk og uredelighet. For å overkomme problemet var det nødvendig med en omfattende bevisstgjøring om institusjonens verdier: «De grunnleggende verdier for akademisk virksomhet ved UiB er åpenhet, etterprøvbarhet, vitenskapelig redelighet og kritisk diskusjon.» Akademisk redelighet var forstått som et helt sentralt element i den akademiske dannelsen: «Tillegnelse av akademiske normer og verdier foreslås inkorporert som ønsket læringsutbytte i alle studier og på alle nivå.»<sup>80</sup> I tillegg til å innlemme studie- og forskningsetikk i alle emneplaner ble det utarbeidet en handlingsplan for akademisk redelighet, som blant annet innebar egne kurs i akademiske normer og verdier, for nye studenter.<sup>81</sup>

Strandutvalget foreslo å inkorporere etikkopplæring i læringsutbyttebeskrivelsene. Dette markerer et ønske om å ta i bruk det nye verktøyet for å utvikle utdanningene. Tilsvarende brukte arbeidsgruppen for kvalitet i utdanningene, som ble nedsatt av Utdanningsutvalget ved UiB høsten 2011, retningslinjene som var formulert på sentralt hold, til å utvikle virkemidler på institusjonens egne premisser. Kvalitetsgruppen, som ble ledet av viserektor for utdanning fra 2009, Kuvvet Atakan, tok utgangspunkt i at det til tross for lovverket og forpliktelsen til å tilby utdanning av høy kvalitet hadde vist seg svært vanskelig å bli enige om en universell og generelt operasjonaliserbar definisjon på kvalitet i utdanning.

Kvalitetsbegrepet kan anta ulik mening ut fra historiske og kulturelle forutsetninger, sentrale aktørers interesser og forskjeller gitt ved ulike utdannings- og utdanningsinstitusjoners målsetninger.<sup>82</sup>

Arbeidsgruppen brukte sin egen erfaring fra undervisning som utgangspunkt for arbeidet med å operasjonalisere begrepet «kvalitet» innenfor institusjonens rammer. Kvalitetsgruppen la altså vekt på at kvalitet måtte forstås situert, men også at ulike grupper innenfor samme kontekst kunne ha ulike oppfatninger av begre-

80 Etikk i utdanning, vedlegg til Styresak 34/2009.

81 Bergensavisen 25.8.2008: 10: «Sender studentene på etikk-kurs ... for nå går jukset til himmels.»

82 UiB 2012: 6.

pet. Lærere, studenter, samfunnet/arbeidsmarkedet og tilsynsmyndigheter ville nødvendigvis ha forskjellige perspektiver og forventninger. Rapporten la vekt på å få fram dette mangfoldet, ved å gjengi betraktninger fra to lærere og to studenter, i tillegg til en oppsummering av innspill fra arbeidslivet, via undersøkelsen «Kompetanse 2020».<sup>83</sup> Arbeidsgruppen foreslo en rekke konkrete kriterier og hjelpespørsmål som støtte for fagmiljøer og emneansvarliges daglige arbeid med utdanningskvalitet. Kriteriene var altså utledet av praktisk erfaring, men hvilte også på idealer om forskningsbasert utdanning og akademisk dannelse.<sup>84</sup> Akademisk dannelse innebar at studentene skulle «innføres i et utfordrende læringsrom» der de skulle få anledning til

å tenke selvstendig, utprøve sine argumenter i dialog med studenter fra andre fagområder, danne egne perspektiver, samt å utvikle en refleksiv og kritisk holdning til egen dannelsesprosess innenfor sine respektive fag og i forhold til andre kunnskapsområder.<sup>85</sup>

### Ex.phil. og universitetet

Debatten om dannelse og universitetsidealer leder ofte til examen philosophicum. Fredag 6. mars 2009 brukte Morgenbladet meste parten av forsiden på å slå fast at ex.phil. var i krise. Det var filosofi-professor Skirbekk som slo alarm: På grunn av de siste reformene i studieopplegget ved UiB var ex.phil. kuttet ned forbi det forsvarlige, mente han. Og det gjaldt selvfølgelig ikke bare UiB: Ved alle norske universiteter hadde ex.phil. gjennomgått til dels drastiske endringer. Det handlet om færre studiepoeng, endret innhold, og åpning for andre plasseringer i studieløpet enn i første semester. En rekke akademikere uttalte seg til Morgenbladet, både om egne ex.phil.-erfaringer og om prinsipielle holdninger til forberedende prøver – og alle delte Skirbekks bekymring.

Examen philosophicum, eller forberedende prøver, har

83 Ryssevik mfl. 2011. Undersøkelsen var gjennomført av Ideas2evidence.

84 UiB 2012: 27.

85 UiB 2012: 27 ff.

vært en del av universitetsutdanningen i Norge helt siden starten. Ex.phil. har de fleste steder siden 1996 vært supplert av en fakultets-spesifikk innføring i vitenskapshistorie, examen facultatum (ex.fac.). Til tross for endringer i omfang og innhold hersker det stor enighet, i det minste blant universitetsansatte, om verdien av ex.phil. som et generelt innføringsemne i vitenskapelig tenkemåte og akademisk argumentasjon. Ex.phil. og ex.fac. blir ofte trukket fram som en slags norsk parallell til den amerikanske «liberal arts»-tradisjonen, som altså var et viktig ideal for Dannelsesutvalget.

For Dannelsesutvalget var ex.phil. «et særdeles viktig dannelseselement». Dannelse ble her definert som

tilegnelse av kulturgoder [...] noe som mennesker til alle tider må arbeide for. Den vitenskapelige kunnskapsproduksjon er kanskje vår tids mest dominerende kulturgode. Derfor er det helt nødvendig at både universiteter og høyskoler prioriterer arbeidet med kritisk fordypelse i denne tradisjonen ved å bruke tid på filosofiens historie og en allmenn orientering om etikk og vitenskapsteori.<sup>86</sup>

Kampen om ex.phil. var fra Dannelsesutvalgets perspektiv altså en kamp om dannelsen. Skirbekks essay «Ex.phil. – eit reformforslag» sto gjengitt i sin helhet i innstillingen, riktig nok med en innledning der det blir presisert at utvalget ikke sluttet seg til Skirbekks konkrete reformideer, men delte oppfatningen om ex.phil.s betydning. «Selv et ex.phil. som ikke er ideelt, er langt å foretrekke framfor utdanningsforløp der ex.phil. eller tilsvarende er utelatt.» Skirbekk hadde siden 1960-tallet engasjert seg i spørsmålet om ex.phil., som han knytter tett til forståelsen av hva universitetet skal være. «Ex.phil. skal fostre ei filosofisk danning som er verdifull for den enkelte student som studerende, som samfunnsborgar, og som menneske.» Skirbekks bok om filosofihistorie, utgitt første gang i 1970 og gjennom tre tiår i en rekke omarbeidede versjoner, har preget mange studentgenerasjoner.<sup>87</sup>

Da gradsstrukturen ble endret som følge av kvalitetsreformen,

<sup>86</sup> Dannelsesutvalget for høyere utdanning 2009: 13.

<sup>87</sup> Ifølge BT 3.2.2010 s. 32 solgt i til sammen 150 000 eks., om lag halvparten på norsk, resten oversatt til en rekke språk. Nils Gilje medforfatter etter 1987.

kom også spørsmålet om organisering og plassering av ex.phil. opp. I utgangspunktet var ex.phil. tenkt som en introduksjon til høyere studier og var derfor lagt til utdanningenes første semester. Ved UiB var det på 1990-tallet åpnet for en valgfri plassering av ex.phil. og ex.fac. innenfor cand.mag.-graden. Dette ble strammet inn med kvalitetsreformen i 2003. Et helhetlig førstesemester, bestående av ex.phil., ex.fac. og et innføringsemne i faget man skulle studere, ble sett som vesentlig for den nye bachelorgraden. Seminarmodellen for examen philosophicum er en spesialitet ved UiB. Den ble utviklet på begynnelsen av 00-tallet, delvis som et ledd i kvalitetsreformen og den nye gradsstrukturen, men særlig for å få ned strykprosenten i emnet. Modellen bygger på studentaktivitet; i stedet for forelesninger har studentene seminarer med obligatorisk oppmøte, muntlige presentasjoner og oppgaveskriving med tett oppfølging.<sup>88</sup> Seminarmodellen, som ifølge en arbeidsgruppe nedsatt i 2019 for å vurdere ex.phil. i Bergen «må se iast å ha vore sær vrellukka», legger vekt på problemorientering: Det filosofiske stoffet skal kobles til aktuelle spørsmål i samfunnet. Studentene skal øves opp i praktisk argumentasjon og i å evaluere argumentasjon.

Filosofen Arne Næss har hatt stor innflytelse på innretningen av ex.phil. ved norske universiteter. Mye takket være Næss ble de tidligere «forberedende prøver i filosofi» i 1967 avløst av et mer problemorientert emne. Filosofihistorien, som noe studentene skulle lese og tilegne seg snarere enn å anvende på konkrete problemer, fortsatte likevel som en tung komponent i examen philosophicum. På den måten kan seminarmodellen ved UiB ses som en tilnærming til Næss' opprinnelige intensjon.<sup>89</sup> Arbeidsgruppa påpekte at UiB hadde stått i spissen for en sterkere tematisk og problemorientert innretning på ex.phil. på bekostning av «åndshistorisk danning». Hovedsaken i mandatet var å vurdere plasseringen av ex.phil. i studieløpet. Flere av fakultetene ved UiB hadde allerede gått bort fra første semester. Ved MN-fakultetet ble for eksempel ex.phil. lagt til femte eller sjette semester, i tillegg til at pensum og innhold måtte innrettes for å øke relevansen fra et realfagsperspektiv.<sup>90</sup>

Denne endringen inngikk som en del av fakultetets «prosjekt

88 Rapport frå arbeidsgruppa for examen philosophicum, 2020.

89 Sst.

90 Referat fra 1. møte i arbeidsgruppen for ex.phil. (mat.nat) 11.01.2019.

for generiske ferdigheter» – et initiativ som tok sikte på å ruste opp realfagsutdanningene for framtidens arbeidsmarked. Oljenæringen hadde tradisjonelt vært en viktig arbeidsplass for realfagskandidatene. Problemene i denne sektoren, som ble tydelige rundt 2015, var en medvirkende årsak til bevisstgjøringen om de generelle ferdighetenes plass i utdanningene. Den tettere integreringen av naturvitenskapelige problemstillinger i ex.phil. (og omvendt) kan forstås som et ledd i denne strategien, og en styrking av dannelsesaspektet ved utdanningsprogrammene ved fakultetet. Dette var også i tråd med Svein Sjøbergs innvending mot Dannelsesutvalget, om manglende forståelse for realfagene som dannelsesfag.

Spørsmålet om plassering av ex. phil. tematisert tidligere. I 2012 oppnevnte Studentparlamentet i Bergen et utvalg, foreslått og ledet av jusstudenten Heidi Fuglesang. Fuglesang-utvalget gjennomførte en spørreundersøkelse blant studentene, der det ganske entydig ble anbefalt en flytting:

[M]ange gir uttrykk for at det er først senere i studieløpet faginnholdet i ex.phil. oppleves som relevant og viktig. Flere gir også uttrykk for at ville ha vært enklere å forstå og drøfte ex.phil.s innhold dersom de hadde større faglig ballast.<sup>91</sup>

Spørreundersøkelsen fikk også fram sterk kritikk av pensum, som studentene opplevde som tungt og lite relevant. Arbeidsgruppa var delt i spørsmålet om den mest hensiktsmessige plasseringen av ex.phil. Argumentet om at mer modne studenter ville ha mer utbytte av stoffet, sto mot argumentet om ex.phil.s tradisjonelle rolle som samlende og dannende innføringsemne.

### Fiskehelse og eksistens – dannelse i Bergen

Spørsmålet om vitenskap og dannelse hadde satt i gang en bølge av diskusjoner om verdien av kunnskap, akademisk frihet og samfunnets behov – også på Nygårdshøyden.<sup>92</sup> I 2011 kom den store boken *Dannelse. Tenkning – modning – refleksjon*, redigert av Bernt

91 Fuglesang-utvalgets rapport 2013.

92 Se f.eks. Hagtvet & Ognjenovic 2011, Fremstad 2011.

Hagtvet og Gorana Ognjenovic, med nesten 50 kapitler og med forord fra statsråd Aasland. Boka ga perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning, og var nordisk innrettet. Det nystartede Forum for vitenskap og demokrati, ved UiB, arrangerte vinteren 2009/2010 flere møter om tematikken, 19. januar innledet for eksempel Inga Bostad, medisineren Edvin Schei ved UiB og sosiologen Marte Mangset fra UiO om «Dannelse og utdanning – (er allmenndannelse nødvendig for demokratiet? Hva slags kandidater trenger morgendagens samfunn?»).<sup>93</sup> Og i mars 2010 ble dannelsesdebatten som nevnt tema for en stor nasjonal konferanse i regi av UiB: «Er utdanning irrelevant? En debatt om verdien av dannelse og samfunnets forventninger.»

Det kanskje mest vellykkede resultatet av implementeringen av Dannelsesutvalget ideer i studiekvalitetsarbeidet ved UiB var likevel de nye dannelsesemnene. Filosof Jan Reinert Karlsen var faglig ansvarlig, sammen med Strand ved Senter for vitenskapsteori. Det ble gjennomført undervisning i dannelsesemnene som et pilotprosjekt i 2010–2011, som oppfølging av Dannelsesutvalgets innstilling.<sup>94</sup>

I informasjonsmaterialet til studentene om dette tilbudet ble dannelse definert som innsikten i at livet er usikkert – og evnen til å håndtere den samme usikkerheten. I stedet for å tenke dannelse som en etablert og gitt, felles kulturell referanseramme som kunne tilegnes – en kanon-tenkning – skulle den felles referanserammen utgjøres av menneskehetens felles utfordringer: alt det som kunne sammenfattes under overskriften «Sentrale spørsmål i forskning og samfunn». Eksamensoppgaver gitt de første årene avspeiler ambisjonsnivået: «Hva er meningen med livet? Hva er et menneske? Hva bør universitetet være?»<sup>95</sup>

Dannelsesemnene ble raskt en suksess. Allerede i 2011 fikk Strand og Karlsen UiBs læringsmiljøpris for arbeidet med prosjektet, og etter en positiv evalueringsrapport samme år ble dannelses-

93 <https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/20100119.pdf>

94 Dette temaet ble diskutert i universitetets utdanningsutvalg, jf. sak 08/2009, 66/2009, 10.f/2010, 33/2010 og 48.b/2010. I utvalgsmøtet 7.9.2011 ble også evalueringsrapporten fra Senter for vitenskapsteori (SVT) drøftet.

95 Evaluering av pilotprosjektet: «Sentrale spørsmål i forskning og samfunn» – bør dannelsesemnene videreføres som et permanent undervisningstilbud ved UiB? Vedlegg til utvalgets sak 30/11, 7. september 2011. [https://kvalitetsbasen.app.uib.no/rapport.php?rapport\\_id=4152](https://kvalitetsbasen.app.uib.no/rapport.php?rapport_id=4152)

emnene et permanent tilbud. I evalueringen av pilotprosjektet ble det konkludert med at disse emnene tok fatt i noe av essensen av hva et universitet burde være. Et slikt tilbud, og slike emner, burde ikke et samfunnsansvarlig universitet være foruten. Studentenes tilbakemeldinger i forbindelse med evalueringen var sterke argumenter for å gjøre tilbudet permanent: «Endelig fikk jeg oppleve hvordan det er å gå på et universitet!»

Den unge studenten på profesjonsstudiet i fiskehelse, Håvard Eggestøl, var en av mange fornøyde studenter. Innsiktene og perspektivene fra 5-poengsemnet han tok i 2012, var både viktige og nyttige, mente han, for en framtidig yrkeskarriere i en sektor i rask utvikling og med overveldende ansvar for økonomiske og økologiske beslutninger. En vitenskapelig artikkel om fiskehelse og eksistensialisme var kanskje ikke så sannsynlig for hans egen del, mente Eggestøl, men forståelsen av at vitenskapelig kunnskap er del av en større sammenheng, var vesentlig: «behovet for å reflektere rundt vitenskapelige sannheter, hvorfor er vi så sikre – og kanskje kan det være noe i det forskeren på den andre siden av gangen sier – selv om man er sterkt uenige.»<sup>96</sup>

I 2021 ble seks tematiske emner tilbudt. Emnene tar for seg selve universitetsideen – de mange kulturene ved universitetet, og grunnleggende trekk ved det norske samfunnet: Norges grunnlov: Hva er den? Hvordan bør den være? Men ofte tar dannelsesemnene utgangspunkt i akutte samfunnsmessige og politiske spørsmål, og globale utfordringer – Klima: Hva vet vi? Hva bør vi gjøre? Eller: Mennesker på flukt: Hva vet vi? Hva bør vi gjøre? Våren 2022 kunne UiB-studentene velge emnet Global helse: Etikk, politikk og menneskerettigheter, om pandemier generelt og selvfølgelig koronapandemien spesielt.

Emnene er tverrfaglige, og de tar – i tråd med intensjonen – utgangspunkt i påtrengende globale utfordringer. Overskriftene avspeiler målsettingen om å kombinere epistemologisk refleksjon – hva kan vi vite – med den etiske, normative – hva bør vi gjøre. Pronomenet «vi» refererer til menneskeheten – til enkeltindividet – og til vitenskapssamfunnet. I alle omtaler og presentasjoner av dannelsesemnene legges det vekt på viktigheten av å kommunisere og

96 «Den nye dannelsen». Video om dannelsesemnene, 2012 <https://www.youtube.com/watch?v=CmrEtoQxa6M>

finne løsninger, på tvers av faglige grenser, og studentene blir møtt av lærere fra ulike fag – tverrfaglighet er et hovedpoeng.

Som ledd i kvalitetsarbeidet ble det i 2009, året da dannelse var det store temaet i norsk universitetsdebatt, også opprettet et eget *dannelsesutvalg* ved UiB. Alle fakultetene var representert, dessuten hadde utvalget flere studentrepresentanter. Gruppen skulle arbeide med dannelse ved UiB, med et viktig, men kanskje noe upresist mandat. Noen dilemmaer ble tydelige da utvalgets leder Karlsen presenterte en foreløpig oppsummering for Utdanningsutvalget i møtet 10. september 2014. Selv om utvalget gikk inn for å stimulere til tverrfaglighet, var det ikke uten videre enighet om hvordan dette skulle gjøres, og heller ikke om hvordan dannelsesaspekter skulle gjøres til en del av det regulære utdanningstilbudet.

Et viktig spørsmål er om dannelsesinnslaget ved utdanningene ved UiB bør styrkes. Svaret er ikke nødvendigvis «ja». Krav til studiepoengproduksjon kan være et hinder her.<sup>97</sup>

Spenningen, eller ambivalensen, når det gjaldt koblingen av størrelsene kvalitet og dannelse, kom altså til syne i Dannelsesutvalgets sluttrapport. Selv om dannelse er kjernen i kunnskapsarbeidet, er den kanskje ikke helt enkel å feste til studiepoeng?

### Magre utbytter?

Grunnenheten i den nye styringsteknologien er læringsutbyttebeskrivelsene. De er ment å konkretisere de overordnede målsettingene fra de generelle rammeverkene på studieprogram- og emnenivå. Begrepet «læringsutbytte» og det formaliserte apparatet knyttet til å utforme beskrivelsene av disse læringsutbyttene brukes både til å utvikle utdanningenes innhold og kvalitet (innenfra) og til å styre, administrere og uniformere utdanningstilbudet (ovenfra). Læringsutbyttebeskrivelsene er med andre ord interessante å analysere og diskutere både ut fra et statsvitenskapelig/styringsteoretisk

97 Utdanningsutvalget sak 32/2014. [https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/protokoll\\_uu-motet\\_10\\_september\\_2014\\_o.pdf](https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/protokoll_uu-motet_10_september_2014_o.pdf)



og et pedagogisk/læringsteoretisk perspektiv. Allerede i 2007, før det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket var på plass, konkluderte en NIFU-rapport med at begrepet «læringsutbytte» er tvetydig og problematisk, og den foreslo å erstatte det med to begrep for å dekke begge anvendelser: læringsmål og læringsresultater. Det ville tydeliggjøre at det ikke er noe nødvendig sammenfall mellom det utdanningsinstitusjonene legger opp til at studentene skal lære, og det faktiske resultatet.<sup>98</sup> En slik kritikk ble som kjent ikke tatt til følge.<sup>99</sup> Et større forskningsprosjekt om læringsutbytte ut fra dette doble perspektivet, læringsutbyttene som pedagogisk verktøy og styringsredskap, ble gjennomført i årene 2012–2017.<sup>100</sup> Et viktig funn dreide seg igjen om ambivalens; den nye styringsteknologien betød økt kontroll og universalisering, men medførte også et pedagogisk og faglig handlingsrom både for institusjonene, de enkelte fagmiljøene og de individuelle underviserne.<sup>101</sup>

Fra politisk hold var det selvfølgelig viktig å finne ut hva «den stille revolusjonen» hadde gjort med høyere utdanning i Norge. Hvordan fungerer læringsutbyttebeskrivelsene som pedagogiske verktøy, og som styringsverktøy? Hvordan treffer de faktisk formulerte beskrivelsene kriteriene fra kvalifikasjonsrammeverket?

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utførte NOKUT i 2014 en evaluering av 127 studieprogram, på 6 fagområder ved 32 institusjoner – blant dem UiB.<sup>102</sup> Systemet var fortsatt relativt nytt, men gjennomført. For alle emner og studieprogram var det formulert tredelte læringsutbytter – som skulle beskrive hva studentene etter bestått eksamen skulle sitte igjen med. Resultatet av evalueringen var ikke veldig oppløftende, heller ikke for UiB. For bachelorprogrammet i administrasjon og organisasjonsvitenskap heter det for eksempel i konklusjonen i evalueringen at

[l]æringsutbyttebeskrivelsen for bachelorprogram i administrasjon og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen er ikke i samsvar med NKR, og universitetet må utvikle flere

98 Aamodt mfl. 2007.

99 Ottesen 2011, Havnes & Prøitz 2016, Karlsen 2010, Prøitz 2010, Østrem 2011.

100 Bleiklie, Frølich, Sweetman & Henkel 2017, Caspersen & Frølich 2017, Michelsen, Vabø, Kvilhaugsvik & Kvam 2017.

101 Michelsen mfl. 2017.

102 Gynnild 2020.

deskriptorer under alle kategorier for at det skal være et slikt samsvar.<sup>103</sup>

Tilsvarende dommer ble felt over svært mange av de evaluerte programmene – det var misforståelser og unøyaktigheter og lite samsvar med rammeverket.

Resultatet av evalueringen i 2014, tre år etter at systemet var innført, er kanskje ikke så overraskende. I høringsrunden om det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket i 2007 så vi at fagmiljøene ved UiB nærmest unisont advarte mot å forsere innføringen av læringsutbytter, ikke nødvendigvis fordi ideen var dårlig, men fordi prosessen måtte ta tid. For at utbyttene skulle gi mening som beskrivelse av innholdet i emner og studieprogram, måtte de springe ut av den reelle virksomheten til lærere og fagmiljøer. Pålegget om å formulere læringsutbytter i tråd med malene ble ikke sjelden oppfattet som nok en administrativ instruks. I sin doktoravhandling fra 2019 undersøkte Jo Ese motstanden som mobiliseres i akademiske miljøer, mot styringssystemer og rapporteringskrav. Han finner at denne motstanden oftest ikke handler om «motstand for motstandens skyld», eller om å slippe å jobbe, men om et ønske om å gjøre en bedre jobb.<sup>104</sup>

## Kvalitetskultur og handlingsrom

Mye har altså skjedd siden studiekvalitet ble satt på den politiske dagsordenen i 1990. I analysen av kvalifikasjonsrammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene peker Elken på mange sammenfallende utviklingstrekk som har preget sektoren.<sup>105</sup> Flere eksterne interessenter og krav har gjort seg gjeldende. Dette har ført til et sterkere søkelys på utdanningenes relevans og nye, systematiserte koblinger til arbeidslivet. Omleggingen må altså forstås ikke minst som et resultat av et ønske om å kalibrere utdanningene i forhold til arbeidslivets og samfunnets (antatte) behov. Nye meritteringsordninger for undervisning er innført for å øke statusen for denne

103 Sørskår 2015: 15.

104 Ese 2019.

105 Elken 2016.

delen av virksomheten og skape større balanse mellom forskning og utdanning.<sup>106</sup> Ikke minst henger utviklingen av systemene for kvalitetssikring av utdanningene nøye sammen med den generelle utviklingen av styringssystemer og strukturelle endringer i det norske landskapet av universiteter og høyskoler.

I sin doktoravhandling fra 2021 om læringsutbytteskrivelser, arbeidsmarkedspaneler og kvalitetssikringssystemer i høyere utdanning diskuterer statsviteren Hanne Kvilhaugsvik hvordan disse best kan forstås i en bredere samfunnskontekst. Ved hjelp av en historisk-institusjonell tilnærming viser hun hvordan styringsteknologien får svært ulike konsekvenser og anvendelser innenfor forskjellige utdanninger og profesjoner. Det er derfor nødvendig å undersøke utformingen og bruken i konkrete kontekster. Et generelt funn er likevel at disse systemene har sin bakgrunn i velferdsstatlige idealer om universell tilgjengelighet, offentlig finansiering av utdanning og full sysselsetting – og at denne ideologiske forankringen er minst like relevant for forståelsen av de nye systemene i en norsk utdanningsvirkelighet som nyliberalistiske strømninger og markedsorientering som ofte nevnes av kritikerne.<sup>107</sup>

Tvetydigheten i forholdet til nyliberalismen er et viktig tema i nyere tilnærminger til historien om de nordiske velferdsstatene. Utdanningsreformene som har vært tema her, inngår i de store reformprosessene i offentlig sektor som ofte blir sagt å starte med Hermansen-utvalgets innstilling fra 1989, *En bedre organisert stat*, altså nokså parallelt med de første initiativene fra statlig hold om systematisk arbeid med utdanningskvalitet.<sup>108</sup> Kvalifikasjonsrammeverkene og resten av systemene for kvalitetssikring er typiske utslag av mål- og resultatstyringen som preger New Public Management-ideologien, samtidig som de, slik Kvilhaugsvik påpeker, implementeres innenfor en velferdsstatlig ideologisk kontekst.<sup>109</sup>

I dette kapitlet er det vist hvordan dannelsesdebatten engasjerte den akademiske offentligheten – og satte spor i systemet for

---

106 Meld. St. 16 (2016–2017).

107 Kvilhaugsvik 2021.

108 NOU 1989: 5.

109 Den svenske historikeren Jenny Andersson har vært opptatt av hvordan nyliberalismen kan sies å ha fått en distinkt nordisk utforming. Se f.eks. Andersson 2009 og «Neoliberalism in the Nordics: Developing an absent theme» <https://www.rj.se/en/grants/2019/neoliberalism-in-the-nordics-developing-an-absent-theme/>

høyere utdanning i Norge. Diskusjonene om utdanningsreformene hang på sin side sammen med overordnede diskusjoner om universitetsdemokrati, autonomi og forholdet til staten. Utviklingen av styringssystemene i norsk høyere utdanning og betydningen for UiB blir behandlet i mange av kapitlene i dette verket.<sup>110</sup> Her har diskusjonene om konsekvensene for organisering og oppbygging av utdanningene vært det sentrale. De gjennomgripende reformene som fulgte Bologna-prosessen, var et langt stykke på vei et resultat av politisk-byråkratiske initiativ for å standardisere kvaliteten på kandidatene. Hensynet til et internasjonalt arbeidsmarked og europeisk konkurransevne var viktig – men bildet var mer sammensatt.<sup>111</sup> Også ved institusjonene og i fagmiljøene argumenterte mange for at det var nødvendig med endringer, og at det var betydelig rom for forbedring av undervisningsformer og studieprogram. Kapitlet har handlet om motstanden mot universitetsreformene, men også om hvordan de nye rammene og systemene har virket ansporende for utviklingen av nye undervisningsformer, emner og studieprogram ved UiB. Bologna-prosessen og kvalitetsreformen tidlig i det 21. århundret førte til en bred debatt om dannelse og kvalitet. De ulike aktørene kan være enige om både dannelse og kvalitet uten å nødvendigvis være enige om utdanningspolitikken. Den retoriske kraften i begge disse begrepene henger i noen grad sammen med at de er enkle å bruke og vanskelige å definere.

Det er lagt vekt på implementeringen ved UiB av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Rammeverket er utformet i tett kontakt med overnasjonale systemer for beskrivelse av utdanningenes innhold. Siden innføringen av rammeverket i 2011 har læringsutbyttebeskrivelsene vært en slags grunnenhet i oppbyggingen av studieprogram og enkeltemner ved norske utdanningsinstitusjoner. Formuleringen og fortolkningen av læringsutbyttebeskrivelser gir et interessant eksempel på hvordan styringsteknologien i utdanningsfeltet fungerer i praksis. I egenevalueringen av rammeverket som ble gjennomført ved UiB på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet høsten 2021, kommer dette tydelig fram. Spenningen mellom rammeverket som verktøy for byråkratisk styring på den ene siden og faglig utviklingsarbeid på den annen ble grundig diskutert.

110 Se for eksempel kapittel 1 og 2 i bind 1.

111 Kim Helsvig diskuterer den tilsvarende utviklingen ved UiO, se Helsvig 2011: 144.

Både i evalueringen av praksisen ved UiB og i en NIFU-undersøkelse fra 2020 om styring i høyere utdanning blir det påpekt at institusjonene og fagmiljøene har en tendens til å tolke rammeverket og reglene som faglige styringsdokumenter mer bokstavelig enn de hadde behovd å gjøre.<sup>112</sup>

## Litteratur og kilder

- Andersson, J. (2009). *The library and the workshop: Social democracy and capitalism in the knowledge age*. Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Bleiklie, I., Frølich, N., Sweetman, R. & Henkel, M. (2017). Academic institutions, ambiguity and learning outcomes as management tools. *European Journal of Education*, 52(1), 68–79. <https://doi.org/10.1111/ejed.12200>
- Caspersen, J. & Frølich, N. (2017). Higher education learning outcomes – transforming higher education? *European Journal of Education*, 52(1), 3–7. <https://doi.org/10.1111/ejed.12204>
- Damsgaard, H. (2019). *Studielivskvalitet*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009). Innstilling: *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*.
- Elken, M. (2016, 06.12). *Læringsutbytte-debatt og høyere utdanning i endring: Noen sentrale utviklingstrekk*. NOKUT-seminar om læringsutbytte.
- Ese, J. (2019). *Defending the university? Academics' reactions to managerialism in Norwegian higher education* (Doktorgradsavhandling). Karlstad.
- Fremstad, E. (2011). Hvordan danne gjennom høyere utdanning? *Nytt Norsk Tidsskrift*, 28(2), 195–199.
- Gynnild, V. (2020). *Læringsutbyttebeskrivelse som profesjonell utfordring: En metastudie*.
- Hagrøt, B. & Ognjenovic, G. (red.) (2011). *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers.
- Hansen, M.N. & Ljunggren, J. (2021). *Arbeiderklassen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Havnes, A. & Prøitz, T.S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 28(3), 205–223. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9243-z>
- Helsvig, K. (2008). *Positivismestriden og studentopprøret i norsk pedagogikk*. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, <https://uddannelseshistorie.dk/a-2008-kim-helsvig/>
- Helsvig, K. (2011). *1975–2011: Mot en ny samfunnskontrakt?* Oslo: Unipub.
- Helsvig, K. (2017). *Reform og rutine: Kunnskapsdepartementets historie 1945–2017*. Oslo: Pax.
- Helsvig, K. (2018). The road to Bologna and beyond. I: K.H.J.P. Collett (red.), *The making of a modern university*.
- Helsvig, K. (2022). Kunnskapssamfunnet og nasjonen: Den internasjonale vendingen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1, 5–17.
- Jakobsen, K.A. (2019, 13. desember). Ulikhetenes verdenshistorie. Thomas Pikettys «Capital et idéologie» forklart. *Agenda magasin*.
- Karlsen, G.E. (2010). Kvalifikasjonsrammeverk: Virkemiddel for kvalitet eller ensretting? *Uniped*, 3, 5–17.
- Kjeldstadli, K. (2010). *Akademisk kapitalisme*. Siggerud: Res Publica.
- Kvilhaugsvik, H. (2021). *Governing massified higher education: A cross-national comparative case study of policy instruments for relevance and quality* (doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I: Dannelsesutvalget, *Kunnskap og dannelse for et nytt århundre* (s. 28–38).

112 Evaluering av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket NKR: Sjølvevaluering fra Universitetet i Bergen.

- Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*.
- Michelsen, S., Vabø, A., Kvilhaugsvik, H. & Kvam, E. (2017). Higher education learning outcomes and their ambiguous relationship to disciplines and professions. *European journal of education*, 52(1), 55–67. <https://doi.org/10.1111/ejed.12199>
- Michelsen, S. & Aamodt, P.O. (2006). *Evaluering av kvalitetsreformen*. Oslo: NIFU. NOU 1989: 5. *En bedre organisert stat*.
- NOU 2000: 14. *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge*.
- NOU 2002: 10. *Førsteklasses fra første klasse: Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingsystem av norsk grunnsopplæring*.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*.
- Ottesen, G. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk: Riktig intensjon, men feil virkemiddel. *Uniped*, 4(4), 34–48.
- Prøitz, T.S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational assessment, evaluation and accountability*, 22(2), 119–137. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9097-8>
- Rokne, B. & Bostad, I. (2009). Et skritt i retning allmenndannelse Forslag om semestererme i bachelorgraden. I: *Dannelsesutvalget, Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 19–20).
- Ryssevåg, J., Høgestøl, A., Dahle, M. & Holthe, I.C. (2011). *Kompetanse 2020: Universitetsutdanningenes synlighet og relevans og samfunnets behov*. Ideaszevidence, rapport nummer 4/2011.
- Skjervheim, H. (1972). Det instrumentalistiske mistaket. *Dagbladet*. Hentet fra <https://pedagogiskefenomener.cappelendamm.no/enkel/seksjon.html?tid=2160742>
- Skodvin, O.-J. & Aamodt, P.O. (2001). *Effektivitetsbegrepet i høyere utdanning: Hvordan er begrepet brukt i norsk høyere utdanningspolitikk?* Oslo: NIFU.
- Solbrekke, T.D. & Sugrue, C. (2020). *Leading higher education as and for public good: Rekindling education as praxis*. London: Taylor and Francis.
- Stensaker, B. (2000). *Høyere utdanning i endring: Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989–1999* (vol. 6). Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Stensaker, B. (2006). *Kvalitet som forhandling: NOKUT i norsk høyere utdanning 2003–2006* (vol. Delrapport 5).
- Stensaker, B. (2014, 25. mars). Kronikk: Kvalitet i høyere utdanning: behov for en mer nyansert debatt. *Forskningpolitikk*. Hentet fra <https://www.fpol.no/kronikk-kvalitet-i-hoyere-utdanning-behov-for-en-mer-nyansert-debatt/>
- Studiekvalitet: Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget: Avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990 (1990). Handal-utvalget.
- St.meld. nr. 40 (1990–91). *Frå visjon til virke. Om høgre utdanning*.
- Sørskår, A.K. (2015). *Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser. Evaluering av læringsutbyttebeskrivelser i statsvitenskap*, NOKUT-rapport 5/2015, Oslo: NOKUT.
- Thue, F.W. & Helsvig, K.G. (2011). *1945–1975: Den store transformasjonen*. Oslo: Unipub.
- UiB (2012). *Kvalitet i utdanning Notat 2012*. Hentet fra [https://w2.uib.no/filearchive/kvalitet\\_i\\_utdanning\\_.pdf](https://w2.uib.no/filearchive/kvalitet_i_utdanning_.pdf)
- Universitets- og høyskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning: Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg, september 2011*. Oslo: Universitets- og høyskolerådet.
- Ytreberg, Ø., Slaattelid, H., Øfsti, A., Berntsen, H., Kalleberg, R., Grenness, C.E., ... Skjervheim, H. (1969). *Pedagogikk og samfunn: Foredrag på Vosse-seminaret 13.–15. desember 1968*. Oslo: Gyldendal.
- Østrem, S. (2011). Den nye grammatikken i høgere utdanning. *Uniped*, 4(1), 34–44.
- Aamodt, P.O., Prøitz, T.S., Hovdhaugen, E. & Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning: En drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. NIFU-rapport 40/2007, Oslo: NIFU.