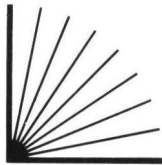


# Melding 1989:3

Berit Hyllseth

## Nytte og dannning — en motsetning?

Universitet og samfunn i et  
historisk perspektiv



Utredninger om forskning og høyere utdanning  
NAVF's utredningsinstitutt  
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

# Melding 1989:3

Berit Hyllseth

## Nytte og dannning — en motsetning?

Universitet og samfunn i et  
historisk perspektiv



Utredninger om forskning og høyere utdanning  
NAVF's utredningsinstitutt  
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd

ISBN 82-7218-220-3  
ISSN 0801-549X

Trykk: Haakon Arnesen as

## Forord

Rapporten «Nytte og danning – en motsetning?» er Berit Hyllseths hovedoppgave til Cand.sociol.-eksamen våren 1988. Under sitt arbeid med denne oppgaven har hun vært knyttet til NAVFs utredningsinstitutt.

Mye av universitetsdebatten på 1980-tallet har dreiet seg om hvordan universitetene kan bli mer nyttige for samfunnet. Forskningen trekkes i sterkere grad inn som et virkemiddel for økonomisk utvikling, og det er blitt reist krav om at utdanningen i større grad skal tilpasses behovene i arbeidslivet. Samtidig er det allmenn enighet om universitetenes rolle innen grunnforskning og som ivaretaker av en vitenskapelig tenkemåte og kulturelle tradisjoner.

Berit Hyllseth anlegger i sin avhandling et historisk perspektiv på hvordan universitetene befinner seg i skjæringspunktet mellom nytte og danning. Et av hovedpunktene er hvordan disse begrepene endrer innhold i takt med den historiske utviklingen. Avhandlingen kaster lys over en viktig side ved høyere utdanning, og har mange berøringspunkter med NAVFs utredningsinstituttets arbeidsområde. Den mest direkte relevans er med prosjektet «Yrkesretting i høyere utdanning – retorikk eller realitet?», et prosjekt støttet av RSFs program Arbeid og utdanning. Den foreliggende avhandlingen må sees på som en delrapport innenfor dette prosjektet.

Oslo, april 1989

NAVFs utredningsinstitutt

*Sigmund Vangsnes*

*Per Olaf Aamodt*

## Forord

Denne oppgaven er blitt til på NAVFs utredningsinstitutt hvor jeg har vært tilknyttet som hovedfagsstudent. Oppgaven var opprinnelig ment å skulle ta utgangspunkt i et bestemt prosjekt, «Studentenes tidsbruk og studieforhold», som i disse tider er under avslutning ved instituttet. Utformingen av oppgaven ble imidlertid noe annerledes enn opprinnelig tenkt. Problemstillingen forble den samme, men i stedet for å bruke de eksisterende data fra prosjektet, ga jeg oppgaven en historisk vinkling.

Regi Enerstvedt og Per Olaf Aamodt har vært mine veiledere. En stor takk til dem for stimulerende og utfordrende samtaler.

Takk også til NAVFs utredningsinstitutt for ypperlige arbeidsforhold, og et hyggelig og stimulerende miljø.

Tom Løland, Werner Christie Mathisen og Jens-Christian Smeby har gitt mange nyttige kommentarer under oppgavens siste fase. Takk!

Til slutt en spesiell takk til Gunnar Åsen for all hjelp og støtte nderveis.

*Berit Hyllseth*

# Innhold

<b>Kapittel 1.</b>	<b>Side</b>
<b>INNLEDNING</b>	
1.1. Hvorfor et historisk perspektiv? .....	11
1.2. Universitetet på dagsorden .....	13
1.3. Problemstilling og definisjoner .....	14
1.4. Om forholdet mellom historiske og sosiologiske metoder .....	16
1.5. Om bruk av litteratur som sosiologisk empiri .....	18
1.6. Oppgavens oppbygging .....	20
 <b>Kapittel 2.</b>	
<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER</b>	
2.1. Innledning .....	22
2.2. Marx' teoretiske utgangspunkt .....	22
2.2.1. Marxistisk forståelse anvendt på universitetet .....	25
2.2.2. Forståelsen av nytte i den kapitalistiske økonomi .....	25
2.2.3. Kunnskapens materielle nytte .....	27
2.2.4. Kunnskapens administrative nytte .....	29
2.2.5. Universitet og danning i lys av marxistisk teori .....	31
2.2.6. Det marxistiske dannelsesideal .....	34
2.3. Webers teoretiske utgangspunkt .....	35
2.3.1. Sosial handling, rasjonalisering og byråkrati .....	36
2.3.2. Webers rasjonaliseringsteori anvendt på universitetet ..	38
2.3.2.1. Universitetets endrede funksjoner .....	38
2.3.2.2. Endring i kunnskapsinnholdet .....	40
2.3.2.3. Endringer i universitetets organisering .....	40
2.4. Habermas' teoretiske utgangspunkt .....	42
2.4.1. Sosial handling og rasjonalisering .....	43
2.4.2. Samfunnets rasjonalisering under kapitalismen .....	44
2.4.3. Kunnskapsteorien .....	46
2.4.4. Rasjonalisering av kunnskapen .....	48
2.4.5. Nytt og danning i lys av kunnskapsteorien .....	49
2.4.6. Sammenfatning .....	50

### **Kapittel 3.**

PERIODEN FRA CA. 1100 TIL CA. 1500

#### **MIDDELALDEREN – UNIVERSITETETS FRAMVEKST**

3.1.	Innledning	52
3.2.	Hva betyr betegnelsen universitet?	52
3.3.	Historiske forutsetninger for universitetets framvekst	53
3.4.	Universitetet i Bologna	55
3.5.	Universitetet i Paris	56
3.6.	Universitetsvesenets videre utvikling i Europa i middelalderen	58
3.7.	Middelalderuniversitetets funksjoner	59
3.8.	Utdanningsidealer	60
3.9.	Middelalderens bidrag til den senere universitets- utvikling	62
3.10.	Sammenfatning	62

### **Kapittel 4.**

PERIODEN FRA CA. 1500 TIL CA. 1800.

#### **UNIVERSITETETS VIDERE UTVIKLING I NORD-EUROPA.**

4.1.	Historiske hovedtrekk	64
4.2.	Perioden fra ca. 1450 til ca. 1700 Renessanse og reformasjon	65
4.3.	Perioden fra ca. 1700 til ca. 1800 Klassisisme og ny naturvitenskap	67
4.4.	Tre europeiske universitetstradisjoner tar form	68
4.5.	Endringer i studieorganiseringen	72
4.6.	Universitetets funksjoner	73
4.7.	Utdanningsidealer	74
4.8.	Sammenfatning	76
4.9.	Kommentar	77

### **Kapittel 5.**

PERIODEN FRA 1811 TIL 1945.

#### **DET NORSKE UNIVERSITETETS ETABLERING OG UTVIKLING**

5.1.	Historiske hovedtrekk	79
5.2.	Det Kongelige Fredriks Universitet blir til	80
5.3.	Universitetets organisering	81
5.4.	Organisering av studiene	83
5.5.	Vekst og differensiering ved fakultetene	85
5.6.	Universitetets økonomiske og organisatoriske tilknytning	88

5.7.	Økt studenttilstrømning og utvikling av høgskole-systemet .....	89
5.8.	Universitetets funksjoner .....	90
5.9.	Utdanningsidealer .....	91
5.10.	Sammenfatning .....	92

## **Kapittel 6.**

### PERIODEN FRA 1945 TIL I DAG.

#### UNIVERSITETET ETTER DEN 2. VERDENSKRIG MED

#### HOVEDVEKT PÅ UNIVERSITETET I OSLO

6.1.	Innledning .....	94
6.2.	Historiske hovedtrekk .....	95
6.3.	Perioden fra 1945 til ca. 1960. Utdanningspolitisk debatt i dvale .....	96
6.4.	Perioden fra ca. 1960 til ca. 1970. Utdanningsøkonomien vinner gjennomslag .....	98
6.5.	Perioden fra ca. 1970 til i dag. Utbygging av høgskolevesenet og rasjonalisering av universitetssektoren .....	99
6.6.	Endringer i universitetets organisering .....	101
6.7.	Endringer i studiestruktur .....	102
6.8.	Endringer i faginnhold .....	105
6.9.	Ulik vekst ved fakultetene .....	106
6.10.	Utdanningens funksjoner .....	108
6.11.	Utdanningsidealer .....	110
6.12.	Sammenfatning .....	113

## **Kapittel 7.**

### NYTTE OG DANNING - EN MOTSETNING?

7.1.	Innledning .....	115
7.2.	Ulike forståelser av nytte og danning .....	115
7.3.	Ulike forklaringsmåter .....	120
7.4.	Hva kan historien si oss om dagens og framtidens universitet? .....	126

Litteraturliste .....	129
-----------------------	-----



## KAPITTEL 1.

# Innledning

### 1.1. Hvorfor et historisk perspektiv ?

Denne oppgaven handler om universitetets utvikling sett i lys av generelle samfunnsendringer. Formålet er å vise hvordan ulike oppfatninger av hva som skal være universitetets oppgave som utdanningsinstitusjon har nedfelt seg i universitetets organisering og innhold, og hvilke konsekvenser dette har fått for universitetets samfunnsmessige funksjoner. Et grunnleggende utgangspunkt er oppfatningen om at historiske perspektiver er en viktig og nødvendig forutsetning for å forstå universitetet av i dag.

C. Wright Mills er en av etterkrigstidens samfunnsvitere som hevder at det historiske perspektiv er av vital betydning for sosiologien. Et grunnleggende utgangspunkt i Mills sosiologiske arbeider er at samfunnet er preget av ulike aktørers - det være seg enkeltmenneskers, grupper eller institusjoners - falske bevissthet om seg selv og sine omgivelser. Han hevder at de mangler evnen til å forstå seg selv i samspill med samfunnet og historien - de mangler den sosiologiske fantasi.

På denne bakgrunn mener Mills at all god samfunnsforskning må drives ut fra tre perspektiver; et totaliserende, et historiserende og et individualiserende perspektiv. Å studere universitetet i et *totaliserende* perspektiv, innebærer at institusjonen søkes belyst ut fra de almene, samfunnsmessige forhold den eksisterer under.

Et *historiserende* perspektiv søker å plassere samfunnet og dets institusjoner i en historisk sammenheng. Hensikten er å vise hvordan en periode i historien skiller seg fra andre, hvilke trekk som fører til hhv. opprettholdelse og endring av det sosiale system. For universitetet blir spørsmålet i dette perspektivet hvordan det påvirker, og blir påvirket, av de historiske perioder som det eksisterer i.

Mills framhever mao. det historiske perspektiv som vesentlig for forståelsen av samspillet mellom menneske og samfunn, og mellom ulike institusjoner i samfunnet.

Dette synet uttrykker han på følgende måte:

«It is on the level of historical reality - which is merely to say that it is in terms of specific social historical structures, that the classic problems of social science have been formulated, and in such terms solutions offered.»

(Sitat: C. Wright Mills i Ottar Brox' forelesning januar 1984: Om produksjon og forbruk av generaliseringer.)

Max Weber er kanskje en av de sterkeste eksponenter for anvendelse av dette perspektivet. Hans analyser av fortidens sosiale systemer er ikke «historie» i vanlig forstand, men først og fremst et middel til å sette våre moderne institusjoner i skarpest mulig relieff. (Fivelsdal, 1971.)

Denne oppgaven er ikke ment som en fullstendig sosiologisk analyse i Mills forstand, og den fyller derfor heller ikke hans krav til slike. Det individualiserende perspektivet er i stor grad utelatt, idet det ikke kan sies å falle naturlig inn under oppgavens problemstilling. Tyngdepunktet ligger primært i det historiserende, men også i det totaliserende perspektiv. Oppgaven kan på denne måten sies å representere et *bidrag* til en bredere forståelse av universitetet og dets samspill med samfunnet som det er en del av.

Mills hevder at den sosiologiske fantasi er av vital betydning for aktørens bevisste og aktive deltakelse i samfunnet. Frihet og fornuft er viktige forutsetninger for utviklingen av denne. I våre dager er imidlertid friheten, og dermed fornuften, innskrenket pga. en almen rasjonalisering, byråkratisering og spesialisering. Innenfor det rasjonelt organiserte samfunn mister aktøren evnen og viljen til å resonnerer fordi det handler regelbundet (Mills, 1982). Istedet blir aktøren urolig, bekymret. For at det fremmedgjorte menneske igjen skal bli fritt, må denne utviklingen transformeres til et problem for individet, og til en sak for det offentlige.

Hvilken forbindelse har så det fremmedgjorte individ med denne oppgavens tema, - universitetet?

«Aktøren i Mills sosiologi er først og fremst individet, mennesket. Dersom vi erstatter Mills individ med universitetet, vil vi få følgende

interessante bilde. Ved universitetet er det en tid blitt uttrykt uro, en bekymring for universitetets framtid. Gudmund Hernes brakte denne bekymringen på dagsorden i form av en kronikk i Dagbladet nyttårs-aften 1986. Debatten som fulgte, ga klare signaler om at bekymringen omkring universitetet ble omformet til et problem. Sommeren 1987 oppnevnte Kultur og Vitenskapsdepartementet et utvalg som skal vurdere mål, organisering og prioriteringer ved universitetene fram mot år 2000 - 2010. Problemet ble tatt opp som en offentlig sak.

## **1.2. Universitetet på dagsorden.**

Etter flere års politisk taushet er universitetet igjen mao. tatt opp på den politiske dagsorden. Kritikkk er blitt reist fra flere hold, og mye tyder på at universitetet nå er inne i en vanskelig periode.

Kritikken rammer ikke bare utdanningen, men også forskningen og en byråkratisk og ofte tungrodd organisering. Den kritikkk som er rettet mot universitetsutdanningen kan kort sammenfattes i begrepene *kvalitet og relevans*.

Tiltross for at søkelyset de siste årene i liten grad er rettet mot prinsipielle utdanningspolitiske målsettinger, kan det spores en rekke endringer både mht. universitetsutdanningens organisatoriske og ideologiske sider.

Utdanningsplanlegging skjer i dag kanskje mer enn noengang ut fra en markedsøkonomisk tankegang, der arbeidsmarkedsbehov og næringslivsinteresser blir lagt som premissgrunnlag. Dette har ført til at studier med vekt på teknologi, økonomi og administrasjon de siste årene har fått et enormt oppsving, mens de mer tradisjonelle, kulturbevarende studier har opplevd en sterk reduksjon i studenttilstrømmingen.

Det har skjedd en endring i gradsstrukturen i mange fag i retning av mer spesialiserte utdanninger, oppsplitting av fag til mindre enheter eller kurs, sterkere strukturering av studiene osv.

Usikkert arbeidsmarked, dyr studiefinansiering og økte levekostnader har ført til at flere studenter søker seg mot kortere, mer yrkesrettede studier, eller velger fagkombinasjoner som har høy markedsverdi i den forstand at de innehar kvalifikasjoner som sikrer godt betalte jobber. Heltidsstudenten er i stor utstrekning erstattet av deltidsstudenten med inntektsgivende arbeid som bi- eller hovedbeskjeftigelse, med de konsekvenser det får for studiemiljø og gjennomføringstid (Aamodt, 1986).

Universitetet opplever idag økt konkurranse med andre utdannings- og opplæringsinstitusjoner. Det kan synes som et paradoks at bedrifter og private utdanningsinstitusjoner tilstreber universitetets vektlegging på teori og vitenskapelig grundighet, mens universitetet på sin side forsøker å nærme seg næringslivets krav om nyttig og yrkesrelevant kunnskap (Eg Henriksen, 1986).

Et samfunn i endring medfører nødvendigvis nye behov for kunnskap og kompetanse. Et stadig mer komplisert og uoversiktlig samfunn stiller krav til både bredde og dybde i kunnskapen gjennom bl.a. spesialisering og oppdatering av kunnskap. Kanskje viktigere enn noengang er nettopp forståelse, kritisk vitenskapelig holdning og evne til å se sammenhenger i oss selv og i samfunnet. I et samfunn der kunnskapsproduksjonen er større enn noengang, er det viktig å kunne skille godt fra dårlig, relevant fra irrelevant, og ikke minst forholde seg til hvordan kunnskap bør brukes.

Med dette som utgangspunkt kan det synes rimelig å stille spørsmålene: Kvalitet og relevans i forhold til hva? Hva slags utdanningsinstitusjon ønsker vi at universitetet skal være? Hvilke kriterier skal universitetsutdanningen vurderes ut fra? Representerer universitetsutdanningen slik den praktiseres i dag en motsetning til dagens kunnskaps og kvalifikasjonsbehov? Må universitetet endre sin oppfatning av hva som er god og relevant kunnskap?

Oppgaven her er *ikke* å gi konkrete svar på disse spørsmålene. Poenget er snarere å påpeke at universitetet har vært stilt overfor liknende problemstillinger tidligere, og at historiske perspektiver kan gi relevant innsikt, også for dagens og morgendagens universitet.

### **1.3. Problemstilling og definisjoner.**

Universitetets utvikling vil i denne oppgaven søkes belyst med det jeg betrakter som to hovedretninger i forståelsen av hva som er universitetets hovedformål. De to hovedretningene blir her betegnet som hhv. dannelsesperspektivet og nytteperspektivet. Problemstillingen har fått ordlyden:

Danning og nytte i utdanningen: - en motsetning?

*Dannelsesperspektivet* tar her utgangspunkt i forestillinger om utdanning som selvoppdragende virksomhet fram mot personlig selvstendighet, ansvar og som handlingsveiledende ikke bare innen vitenskapelig og yrkesmessig virksomhet, men også for andre livsområder.

Hovedformålet med universitetsstudier i dette perspektiver har vært å vinne innsikt i mennesket og dets omgivelser. Kunnskap og vitenskapelig virksomhet har en verdi i seg selv, er et mål i seg selv, i den forstand at de verdier kunnskapen innebærer for individet og dets utvikling, for samfunnet og kulturen, ikke behøver å anføres som begrunnelse for studienes verdi (Thomsen, 1975). Kunnskapen er et gode i seg selv, et mål i seg selv.

I universitetspedagogikken er et slikt dannelsesperspektiv smeltet sammen med en fagorientert utdanningspraksis, der oppmerksomheten er rettet mot fagets litteratur, teorikompleks og metoder. Perspektivet kan også betegnes som fagorientert.

*Nytteperspektivet* representerer den andre hovedlinjen i universitetets historie og tar utgangspunkt i ulike deler av samfunnets behov for kunnskap til enhver tid. Kunnskapens hovedsaklige berettigelse er her dens nytte i det sosiale og produktive liv. Kunnskap og utdanning finner sin berettigelse og avgrensing *utenfor* selve studievirksomheten.

I universitetspedagogikken legges hovedvekten på ferdighetslæring og ferdighetsmåling der de ytre resultater eller atferd spiller en vesentlig rolle. Kunnskaper og vitenskapelig forskning anses som redskaper for å nå klart definerte mål som f.eks økonomisk vekst, stabile maktforhold osv. Fordi perspektivet legger vekt på utdanningens samfunnsmessige funksjoner kan det også kalles et funksjonsorientert perspektiv.

De to hovedretninger i universitetets målsettinger som her er skissert kan oppfattes som to ytterpunkter på en skala. Grovt kan dannelsesperspektivet betraktes som et uttrykk for universitetets selvforståelse, mens nytteperspektivet snarere er et uttrykk for samfunnets krav til nyttig og relevant kunnskap. Begge perspektiver har imidlertid vært å finne ved universitetet, men vektleggingen av dem har variert med ulike historiske epoker, og mellom fag. Universitetets historie har også blitt beskrevet som en slags bølgebevegelse mellom de to retningene (Thomsen, 1975).

En hovedtanke i dette arbeidet har imidlertid vært at også *innholdet* i hhv. danning og nytteforståelsen har endret seg med den samfunnsmessige utviklingen, at oppfatningen av hva som er danning og hva som er nyttig kunnskap har variert med ulike historiske epoker. Sentrale spørsmål i oppgaven blir hvorvidt begrepene kan fange inn sentrale dimensjoner ved dagens universitet, og videre hvilke perspektiver dette gir for universitetet i dag.

#### 1.4. Om forholdet mellom historiske og sosiologiske metoder.

Framstillingen av universitetets utvikling fungerer i denne oppgaven som sosiologisk empiri, som datagrunnlag. Metoden som er benyttet for å samle inn det historiske materialet har således klare likhetstrekk med metoder som benyttes i historisk forskning. I et tidligere avsnitt ble det argumentert for betydningen av historiske perspektiver i sosiologien. Dette avsnittet går videre i et forsøk på å trekke et skille mellom historisk og sosiologisk metodebruk.

Innen metodelæren har det vært vanlig å skille mellom to typer forskning; *nomotetisk* og *ideografisk* forskning. «Forskning kan i siste instans stille mot utforskning av enkeltgjenstander (ideografisk forskning) eller mot klasser eller typer av gjenstander (nomotetisk eller lovmessighetsforskning).» (Sitat: Arne Næss: Logikk og metodelære, Oslo 1966, s.147.)

*Historie* som vitenskapsdisiplin defineres primært under kategorien ideografisk vitenskap. Dette er fordi historikeren i sin forskning søker en mest mulig nøyaktig rekonstruksjon av historiske hendelser og prosesser. I slikt rekonstruksjonsarbeid bruker historikeren generaliseringer fra andre vitenskaper for å belyse spesielle fenomener (Brox, 1984).

I sosiologien skiller Aubert mellom historisk og ahistorisk sosiologi. Under kategorien ahistorisk sosiologi definerer Aubert den positivistiske sosiologi, modellert etter naturvitenskapelig forbilde. Målet for denne type sosiologi er å finne fram til almene lovmessigheter i forholdet mellom samfunnsmessige fenomener. Studieobjektet består i abstrakte relasjoner mellom sosiale faktorer som antas å ha mer eller mindre tidløs gyldighet (Aubert, 1979). Forskning innen denne tradisjonen faller inn under kategorien nomotetisk forskning.

Historisk fundamentert sosiologi har som vitenskapsteoretisk utgangspunkt at enhver beskrivelse av samfunnet må skje ut fra bevisstheten om at alle sosiale prosesser og fenomener skjer under sosiale betingelse som er skapt av en historisk prosess (Aubert, 1979). Sosiologien har klare tradisjoner i denne typen forskning, både Marx, Weber og Habermas har et slikt utgangspunkt.

Ottar Brox er blant dagens norske sosiologer som hevder at historien er av vital betydning i sosiologien. Han hevder at nomotetisk forskning (dvs. søken etter almene lovmessigheter) innen sosiologien hverken er mulig eller interessant, fordi verden og menneskene forandrer seg hele tiden. Brox påstår derfor at sosiologer ikke bør ha ambisjoner om å bli bedre nomotetikere, men snarere bli mer bevisste ideografer.

Undersøkelsesobjektet er for historikeren og sosiologen det samme. Begge er opptatt av samfunnet og dets utvikling, men de orienterer seg mot ulike aspekter ved det. Mens historikeren orienterer seg mot innholdet i den historiske prosessen, vender sosiologen segt mot de *samfunnsmessige strukturer* og deres forandring.

Både historikeren og sosiologen legger vekt på å si noe om dagens samfunn. Historikeren gjør det indirekte ved å ta utgangspunkt i subjektets handlinger og forestillingsverden i den aktuelle periode hun søker å beskrive. Sosiologen søker å si noe om dagens samfunn ved å holde fast ved bestemte trekk eller strukturer. Dette innebærer at både de grunnleggende problemstillingene som stilles og arbeidsmetodene som anvendes blir forskjellige. I historisk forskning er troen på at kildene kan tale for seg selv dominerende (Brox, 1984). Historisk forskning er således mindre teoretisk orientert. I praksis innebærer dette en søken etter en mest mulig korrekt rekonstruksjon av hendelser og prosesser, og en relativt sterk vektlegging på detaljer. Som en konsekvens av dette blir en søken tilbake til primærkildene av fundamental betydning for historikeren.

Brox hevder at all forskning forutsetter en *hypotese*. Et viktig grunnlag for slike er «gode ideografiske arbeider med komparative situasjoner og forløp» (Brox, 1984). Grundige historiske arbeider er mao. en viktig forutsetning også for sosiologiske analyser. Den historisk fundamenterte sosiologien går imidlertid lenger enn å kartlegge fakta. Den søker også å forklare samtidige fenomener med utgangspunkt i komparative studier. Verdien av oppsamlet kunnskap i denne sammenheng er ikke at disse kunnskapene er sanne, men at de setter oss istand til å formulere nye hypoteser. Allerede eksisterende kunnskap blir et middel til å vinne ny kunnskap. Den eksisterende kunnskap gir mulighet til å utnytte et allerede opparbeidet analytisk potensiale (Brox, 1984).

Brox synes å mene at enhver historisk epoke er unik, og må derfor forstås på egne premisser. Likevel mener han at teorier og begreper om fenomener i en historisk epoke også kan anvendes i nye sammenhenger. Dette forutsetter visse fellestrekk mellom de historiske epoker som sammenlignes.

Skille mellom nomotetisk og ideografisk forskning representerer derfor en problematisk dobbelthet, fordi det er umulig å vise hva som er en lovmessighet og hva som ikke er det. Dette skillet kan på et slikt grunnlag hevdes å være uheldig for sosiologien. En konsekvens av denne erkjennelsen må bli at sosiale strukturer bare kan forstås som

resultater av en historisk prosess, og det er da også dette synet på forståelse av sosiale strukturer som ligger til grunn for denne oppgaven.

### **1.5. Om bruk av litteratur som sosiologisk empiri.**

Hensikten med denne oppgaven er, som det framgår ovenfor, ikke primært å kartlegge historiske fakta. Målet er snarere å vurdere allerede eksisterende historiske materiale i forhold til en problemstilling, ved hjelp av sosiologiske teorier og begreper. Metoden som er anvendt for å bringe tilveie empiri kan således ikke klassifiseres som historisk forskning i tradisjonell forstand. En mer dekkende betegnelse er snarere hva Kalleberg (1982) kaller «feltforskning i biblioteket», dvs. litteraturstudier. Når litteratursøking og lesing kan forstås som feltarbeid, begrunner Kalleberg dette med følgende sitat fra Glaser og Strauss:

«When someone stands in the library stocks, he is, metaphorically, surrounded by voices begging to be heard. Every book, every magazine article, represents at least one person who is equivalent to the anthropologists' informant or the sociologists' interviewee. In those publications, people converse, announce positions, argue with a range of eloquence, and describe events or scenes in ways entirely compatible to what is seen and heard during field work.»

(Sitat Glaser & Strauss, «The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.» Chicago, 1977, s. 163.)

Framgangsmåten, eller metoden, i litteraturstudier kan betraktes som et resultat av en rekke valg og vurderinger. Disse valg og vurderinger har en rekke fellestrekk med de man står overfor i tradisjonell feltforskning. Her skal nevnes noen problemstillinger og dilemmaer som er dukket opp i arbeidet med denne oppgaven.

Som det framgår av sitatet ovenfor representerer biblioteket et vell av informasjon. Forskerens oppgave her blir å finne fram til, og velge ut, den informasjon som er relevant for oppgavens tema. Av den litteratur som er umiddelbart tilgjengelig viser det seg ofte at litteraturen som omhandler akkurat den spesielle problemstillingen man er opp-tatt av snart begrenser seg til noen få sentrale bøker og artikler, - nøkkelinformanter. Det videre arbeid med å skaffe litteratur skjer ofte med utgangspunkt i referansene fra slike nøkkelinformanter. Beskrivelsen av de europeiske universiteter er et resultat av en slik fram-



gangsmåte. Beskrivelsen av det norske universitet (UiO) skapte større vansker, fordi det ikke eksisterer noen helhetlig beskrivelse av utviklingen av universitetssystemet i Norge fram til 1945. Denne delen er derfor sammensatt av en rekke artikler og dokumenter hentet fra historiske festskrifter, artikkelsamlinger osv.

Litteratursøking kan lett gi følelsen av å arbeide med et uendelig felt. Sjansen er alltid tilstede for at man går glipp av sentral informasjon ved ikke å lete opp neste referanseliste. En forskningsoppgave kan imidlertid lett bli for full av detaljer som spiller liten rolle i en større sammenheng. Spørsmål som melder seg ganske raskt er: Når har man nok informasjon? Når kan man avslutte litteratursøkingen?

Dette er spørsmål som det er umulig å gi gode svar på. Forskeren må selv finne ut når hun mener at temaet er tilstrekkelig belyst, og når sjansen for å finne bedre litteratur er minimal.

Aktuell litteratur er imidlertid ikke noe man finner en gang for alle i løpet av en forskningsprosess. Litteratursøking er en kontinuerlig prosess fra oppgavens start og til siste slutt. Ettersom oppgaven finner sin form og man finner nye innfallsvinkler, dukker og behovet for nye søk i litteraturen opp.

Bruk av litteratur som sosiologisk empiri innebærer at man i liten grad kan forme dataene selv. Man er henvist til den informasjon som allerede eksisterer. Tilgjengelig data kan ha blitt samlet inn ut fra andre problemstillinger enn de man selv opererer med. Dette innebærer bla. at kildemateriale varierer både mht. innfallsvinkel og bearbeidingsgrad. Interessante kilder kan være alt fra saksdokumenter, brosjyrer, tabeller og statistikk til grundig bearbeidet og teoretisk belyst materiale. Alle typer data blir imidlertid å betrakte som «ny» empiri i en oppgave som baserer seg på eksisterende litteratur. Dette fordi data settes inn i en ny sammenheng. Bearbeidet empiri bør imidlertid ikke betraktes som uttrykk for ubestridelige sannheter, men snarere som perspektiv som kan vise seg fruktbare for å belyse bestemte temaer.

Spørsmål som dukker opp i en slik sammenheng er hvorvidt bearbeidet materiale kan erstatte primærkildene. I siste instans dreier dette spørsmålet seg om hvorvidt informasjonen er dekkende for de hendelser og prosesser som faktisk fant sted.

En måte å utforske slike problem i forskningen på, er å dobbeltsjekke, dvs. sammenholde funnene, teoriene, hypotesene, med andre kilder for å se om disse er i overenstemmelse med andre funn forskerfellesskapet på feltet har kommet frem til.

En annen måte å forholde seg til problemer av denne art på, er å bruke referansesystemet for om mulig å gå tilbake til de kilder som ligger til grunn for arbeidet. Av tids- og ressursmessige hensyn er dette en metode som kun kan anvendes i begrenset omfang.

Spørsmål som videre reises i arbeidet med eksisterende litteratur, er hvorvidt de tilgjengelige data sier noe vesentlig og meningsfullt om problemstillingen om temaet i oppgaven. Sekundærkilder kan være ufullstendige, og belyser ikke alltid problemstillingen man selv arbeider med direkte. I denne oppgaven har slike problemer primært oppstått som et spørsmål om avgrensning mellom mer eller mindre relevant litteratur, der hensynet til sammenlignbarheten med data som belyser andre historiske epoker også har spilt en sentral rolle.

### **1.6. Oppgavens oppbygging.**

I denne oppgaven har jeg valgt å legge relativt stor vekt på samfunnsmessige utviklingstrekk. Dette er fordi jeg oppfatter universitetet som en del av en større helhet, som både påvirker og lar seg påvirke av den. En slik gjensidig samhandlingsprosess kan vanskelig la seg beskrive med mindre begge aspekter, dvs. både universitet og samfunn blir belyst.

I teorikapitlet har jeg likeledes valgt å ta utgangspunkt i generelle samfunnsperspektiver, for deretter å komme nærmere inn på hvordan disse perspektivene kan belyse sentrale trekk ved universitetets utvikling. De sosiologiske perspektivene er primært framstilt med henblikk på forholdet mellom universitet og samfunn. Dette betyr at jeg har valgt teorier som søker å forklare fundamentale samfunnsmessige endringer snarere enn spesifikt universitetspolitiske problemstillinger.

Min oppgave i denne sammenhengen har da blitt å forsøke å vise hvordan slike generelle samfunnsmessige endringer kan ha samspilt med universitetet, og hvilke konsekvenser det eventuelle samspillet har fått for institusjonens form og innhold. Teoriene kan etter mitt syn vise seg fruktbare nettopp mht. å belyse forholdet mellom dannelses- og nytteaspektet ved utdanningen.

Den historiske framstillingen består i fire deler som hver representerer ulike historiske epoker. De to første epokene handler om universitetets framvekst og utvikling i Europa fra middelalderen og fram til ca. 1800-tallet, da skillet mellom tre ulike europeiske universitetstradisjoner tok endelig form. De to siste epokene i den historiske framstillingen fortsetter med etableringen og utviklingen av det norske uni-

versitetet etter mønster fra den tyske tradisjonen, fra 1811 og fram til i dag. Hovedvekten i framstillingen er lagt på universitetet i Oslo.

I framstillingen har det vist seg funksjonelt å skille mellom fire sentrale aspekter ved universitetsutdanning som er hhv. universitetsurdanningens organisering, innhold og funksjoner, samt utdanningsidealene. De fire aspektene er imidlertid nært forbundet, og kan bare forstås i sammenheng.

Det siste kapittelet har fått form som en *sammenfatning* der hovedlinjene fra den teoretiske og den empiriske delen blir forsøkt trukket opp. Kapittelet avsluttes med en kort framstilling av mulige måter å tolke utviklingen på, og hvordan de kan relateres til dagens universitet.

## KAPITTEL 2.

# Sosiologiske perspektiver

### 2.1. Innledning.

I dette kapittelet vil jeg trekke fram tre samfunnsteoretikere som søker å gripe fundamentale sider ved de samfunnsmessige endringer som har gjort seg gjeldende siden de første universiteter ble etablert, og som videre har øvd innflytelse over institusjonens form og innhold.

Både Marx og Weber oppfatter overgangen til det kapitalistiske samfunnssystem som sentralt for forståelsen av samfunnsutviklingen fram mot vår tid. Habermas tar primært utgangspunkt i den senere samfunnsutviklingen, dvs. den fasen i kapitalismens utvikling som han kaller senkapitalismen.

Analysene til både Marx, Weber og Habermas representerer teorier om samfunnet. En målsetting i denne oppgaven blir derfor å se hvilken fruktbarhet slike generelle samfunnsanalyser kan ha for forståelsen av universitetets utvikling. Habermas behandler foruten de generelle utviklingstrekk i senkapitalismen også problemstillinger som er spesifikke for kunnskapsutvikling, og som derfor er mer direkte anvendbare for analysen av universitetets utvikling.

Framstillingen av de tre perspektivene er ikke ment som noen korrekt eller dekkende beskrivelse for den utviklingen som faktisk har funnet sted ved universitetet. Perspektivene som anvendes her er snarere en presentasjon av begreper og tankemodeller som kan vise seg fruktbare for forståelsen av universitetet slik det er - og har vært.

### 2.2. Marx' teoretiske utgangspunkt.

Marx analytiske utgangspunkt er det som i samfunnslæren i ettertid har blitt kalt den historiske materialisme, eller den dialektiske materialisme.

Historieforståelsen refererer til forestillingen om at alt er foranderlig, at enhver tilstand ikke er evigvarende, men stadig i endring mot noe nytt (Østerberg, 1988).

Det *materialistiske* utgangspunkt refererer til forestillingen om produksjonslivets grunnleggende betydning i forhold til samfunnets sosiale organisering, - til politikk, filosofi, religion og kunst. Menneskets utvikling søkes her forklart primært ut fra måten det produserer sine livsmidler, produksjonsmåten. Produksjonsmåten er betegnelsen på ulike grunnleggende former for vareproduksjon og utbytting. Produksjonsmåten skifter gjennom historien, og er bestemt av bla. hvilke råstoffer, maskiner og teknikker som anvendes, hvordan arbeidskraft utnyttes og organiseres (produktivkrefter), og hvordan rikdom og makt fordeler seg blant ulike samfunnsgrupper (produksjonsforhold). I tråd med dette danner Marx' analyse av varen, et grunnleggende utgangspunkt for en samfunnsanalyse:

«What they are, therefore, coincides with their production, both with what they produce and with how they produce.»

(Sitat: The German Ideology, (1845-46), KMSW, s.161.)

Den *dialektiske* tilnærmingen viser til en bestemt metode som samfunnsutviklingen søkes beskrevet ut fra. Metoden bygger på forestillingen om at menneskelig eller historisk utvikling skjer gjennom motsetninger, gjennom negasjon. Dette innebærer bla. at enhver menneskelig eller samfunnsmessig tilstand innehar kimen til sin egen negasjon eller opphevelse, dvs. en forandring til noe annet, noe nytt. Mc.Lelland beskriver forholdet som følger:

«Every state of affairs contain within itself the seeds of its own destruction and transformation to a higher stage. Each stage was a progress beyond those that had proceeded and contained elements from them.»

(Sitat: Mc.Lelland, 1981, s.134.)

Grunnleggende for den historiske utvikling er dialektikken mellom menneske og natur. Denne dialektikken uttrykkes primært i motsetningen mellom produktivkrefter og produksjonsforhold ved at eksisterende produksjonsmåte skaper nye behov, og nye midler til å tilfredsstille disse behov (produktivkrefter). Når dette skjer skapes skapes ubalanse eller motsetninger mellom de nye produktivkrefter og de

gamle produksjonsforhold. Denne ubalansen vil framtvinge nye måter å organisere samfunnsmessig arbeid på, og nye måter å fordele makt og eiendom på (produksjonsforhold). Menneskets rolle betraktes i dette perspektivet hverken som passive produkter eller som helt frie til å skape sine omgivelser.

«Man make their own history, but they do not make it just as they please, - they make it under circumstances directly encountered, given and transmitted from the past» (KMSW, s.300).

*Klassekampen*, dvs. striden mellom de som utøver herredømme og de som er under herredømme, blir derfor det konkrete uttrykk for motsetningen mellom produktivkrefter og produksjonsforhold, der mennesket med utgangspunkt i eksisterende samfunnsbetingelser søker å endre disse ved å frigjøre seg fra makt og utbytting. Ulike grunnleggende former for utbytting og herredømme danner utgangspunktet for skille mellom ulike stadier eller perioder, produksjonsmåter - i menneskets historie. Marx skiller mellom fire hittil kjente, - den asiatiske, den antikke, den føydale og den kapitalistiske.

Da de første universiteter ble etablert i middelalderen, var den føydale produksjonsmåten dominerende. I de føydale samfunn var klassemotsetningene representert ved godseierne eller aristokratiet, som eide jorda, og bøndene som arbeidet med den.

Ved *kapitalismens* framvekst ble motsetningen mellom disse grupper gradvis erstattet av motsetningen mellom kapitalisten som eier produksjonsmidlene (maskinene, råstoffene), og lønnsarbeideren som selger sin egen eiendom, arbeidskraften, for betaling. Overgangen fra føydalisme til kapitalisme karakteriseres videre av kampen mellom aristokratiet som er knyttet til gamle produksjonsforhold og dermed hindrer utviklingen av nye produktivkrefter, og den progressive borgerklassen som gjennom sine ønsker om å skape nye produksjonsforhold begunstiger utviklingen av produktivkreftene.

Det kapitalistiske samfunnssystem, eller borgerskapet, har utviklet produktivkreftene i større grad enn noen tidligere samfunnssystem. Årsaken til dette ligger primært i selve den kapitalistiske økonomi. Fordi denne økonomien bygger på skaping av merverdi og profitt, tvinges den herskende klassen, borgerskapet -, til stadig og nådeløs konkurranse. Konkurransedyktighet forutsetter en kontinuerlig fornyelse og effektivisering av produktivkreftene (Aron, 1977).

### 2.2.1. *Marxistisk forståelse anvendt på universitetet.*

Ut fra en marxistisk samfunnsforståelse vil endringer i universitetets innhold, organisering og funksjon primært søkes forklart med utgangspunkt i økonomien og produksjonslivet. En analyse av universitetets rolle kan ta utgangspunkt i to ulike forståelser av Marx; en strukturalistisk og en dialektisk forståelse.

Begge perspektivene vil bli brukt her: det strukturalistiske fordi det gjør det mulig å rendyrke trekk som særpreger kapitalismen, og det dialektiske perspektivet fordi det åpner for mer nyanserte perspektiver.

En *strukturalistisk* forståelse vil betrakte universitetet som en funksjon i det økonomiske liv. Universitetets innhold og organisering vil her koples til den kapitalistiske produksjonsmåtes danning og kunnskapsbehov. To grunnleggende problemstillinger for universitetet i dette perspektivet vil derfor være:

- På hvilken måte er universitetet formet av den økonomiske og materielle basis?
- Hvordan produserer universitetet den type arbeidskraft som kapitalismen har bruk for? (Haavelsrud, 1984).

Problemstillingene vil her søkes belyst på bakgrunn av begrepene nytte og danning.

### 2.2.2. *Forståelsen av nytte i den kapitalistiske økonomi.*

En forståelse av hva som er nyttig kunnskap i et kapitalistisk samfunnssystem, må ta utgangspunkt i det Marx beskriver som den kapitalistiske økonomiens hovedformel eller kjerne, vareanalysen. I vareanalysen beskriver Marx hvordan den kapitalistiske økonomi utvikles ved at det skapes merverdi i produksjonsprosessen. En vares merverdi er den verdi en arbeider skaper utover sin lønn, dvs. det han trenger for sitt selvpophold. Denne merverdi får form som økonomisk gevinst, og tilfaller arbeidsgiveren. Skaping av merverdi i arbeidsprosessen er mao. forutsetningen for kapitaløkning.

Et karakteristiske trekk ved den kapitalistiske økonomi er varebytte der penger har verdi i seg selv; ikke som bruksverdi eller konsumpsjon, men som bytteverdi. Kapitaløkning blir et mål i seg selv. Kapitalen blir imidlertid først frigjort når varen er solgt. Vareeieren må selge sin vare. Med dette oppstår markeder, der vareeierene er tvunget til å konkurrere. Konkurransen tvinger fram nye markeder som ødelegger føydale strukturer. Den kapitalistiske økonomi får således en eksproprierende karakter. Konkurransen på markedet tvinger

på den annen side fram nødvendigheten av stadig å fornye produksjonsmidlene, slik at varen kan produseres mer effektivt, og dermed bli billigere.

Som en konsekvens av kapitalismens ekspansiverende karakter vil den kapitalistiske forståelse av nytte få en stadig utbredelse. For universitetet kan dette bety som følger:

1. Universitetet styres av kapitalismens logikk. Dette kan for det første innebære at universitetets innhold, organisering og funksjon i økende grad søkes å svare til det kapitalistiske samfunnsystems behov. Det kan videre innebære at institusjonen i økende grad søkes styrt ut fra den kapitalistiske økonomis prinsipper, der universitetet fungerer som drivkraft i økonomien.

2. Universitetet styres i den herskende klasses interesse. En definering av hva som er nyttig kunnskap i et samfunn er imidlertid også et spørsmål om den herskende klasses kunnskapsbehov. Dette fordi det alltid vil være den herskende klassen, dvs. de som eier og kontrollerer produksjonsmidlene som alltid vil være de som monopoliserer også den politiske makten for å fremme sine interesser. Den herskende klasse vil på denne måte også søke - og få - kontroll over ideene og kunnskapen.

Begrepet nytte får derfor i den kapitalistiske økonomi ny eller utvidet betydning. Mens nytte under føydaltiden først og fremst var relatert til bruksverdi og dermed var begrenset til det som var mulig å konsumere, har varen eller arbeidet under kapitalismen nytteverdi som bærer av eller skaper av profitt.

Den politiske og økonomiske makten i det føydale samfunn lå hos aristokratiet og kirken. Makt var videre basert på jordeiendom og ideologisk herredømme. Nyttig kunnskap var den som styrket det ideologiske apparat.

I det kapitalistiske samfunn befinner makten seg hos borgerskapet og staten, hvis viktigste maktgrunnlag er økonomien og et statlig administrativt herredømme. Nyttig kunnskap i et kapitalistisk samfunnsystem blir da den kunnskap som på den ene side kan effektivisere produksjonsprosessen og bidra til økonomisk gevinst, og på den annen side kan skape og opprettholde et ideologisk system som kan legitimere den eksisterende samfunnsorden og bidra til å tilsløre de motsetninger som eksisterer gjennom kapitalistens utbytting og undertrykking av lønnsarbeideren.

Universitetet vil i et slikt perspektiv prinsipielt få to hovedfunksjoner:



- Faglig reproduksjon av arbeidskraften (for fortsatt vekst i produksjonsliv og økonomi), der vitenskap og kompetanse inngår som produktivkraft. Disse funksjoner kan kalles kunnskapens materielle nytte.
- Ideologisk tilpasning av arbeidskraften gjennom tilpasning av normer, verdier og sanksjoner som sikrer eksisterende produksjons- og maktforhold. Denne funksjonen kan kalles kunnskapens administrative nytte. Dette fordi det i stor grad er det offentlige forvaltningsapparat som styrer den.

### 2.2.3. *Kunnskapens materielle nytte.*

Kunnskapens materielle nytte tar utgangspunkt i bruken av stadig mer avanserte arbeidsredskaper som i økende grad er basert på teknologisk og naturvitenskapelig grunnlag. Arbeidsredskapene er som nevnt et sentralt middel i effektiviseringen av arbeidsprosessen hvis mål er å maksimere den økonomiske fortjeneste. Ved at vitenskapen materialiserer seg som teknologi inngår den også som produktivkraft. På denne måten forvandles vitenskapen fra ideer til praktisk rikdom, fra et produkt av rikdom til skaper av rikdom (Grundrisse, 1857-58/1978).

Behovet for opplæring og utdanning øker i den grad vitenskapen når stadig mer avanserte nivåer, og i den grad produksjonen blir stadig mer avhengig av denne kunnskap.

Kapitalismens uttrykk for hva som er nyttig kunnskap, vil enten måtte integreres i det føydale universitetets selvforståelse, eller søkes realisert andre steder. De fundamentale forskjeller mellom de klassiske og teologiske orienterte fag i det føydale universitet og de empiriske baserte naturvitenskaper gjør ikke foreningen av dem innen en institusjon selvsagt. Som en følge av kapitalismens eksproprierende karakter vil imidlertid institusjonen på en eller annen måte etterhvert måtte innordnes den kapitalistiske rasjonalitet.

Hvordan påvirker så effektiviseringen av arbeidsredskapene kunnskapsbehovet i befolkningen?

En generell antakelse er at jo mer kompliserte arbeidsprosessene er, jo mer kunnskap fordres av arbeidsutøveren. Et samfunn som baserer sin produksjon på stadig mer avansert teknologi, vil være et samfunn som i økende grad avhenger av et høyt kunnskapsnivå i befolkningen. Forventningen om at den teknologiske utviklingen ville eliminere eller redusere behovet for ukvalifisert arbeidskraft, frigjøre arbeiderklassen fra dens fremmedgjorte posisjon som vedheng til

maskinene og åpne muligheten for kreativ virksomhet, fantasi og utvikling av allsidig kompetanse, er hva man i etterkrigstidens kvalifikasjonsteori har kalt *oppgraderingstesesen* (Richta m.fl. 1969).

Økt bruk av teknikk og vitenskap i produksjonen forutsetter imidlertid ikke nødvendigvis et høyere kompetansenivå i hele arbeidsstokken. Hvem og hvor mange som skal inneha avanserte kunnskaper avhenger både av produksjonens art og av arbeidsdelingen. *Degraderingstesesen* hevder at kombinasjonen av teknologisk rasjonalisering, og arbeidsgivers ønske om styring av produksjonen fører til rutinisering, oppsplitting og en systematisk tømning av jobbinnholdet (Braverman, 1974).

Til grunn for en tredje tese innen kvalifikasjonsteorien, *polariseringstesesen*, ligger ideen om en ujevn fordeling av kunnskapsnivået i arbeidsstokken (Dølvik, 1985). Hypotesen innebærer at en økning i behovet for teknologisk og vitenskapelig kompetanse motsvares av en tilsvarende økning i behovet for ukvalifisert arbeidskraft. Resultatet blir at det store flertall arbeidere utfører enkle delprosesser som ikke forutsetter innsikt i hvordan arbeidsredskapene som helhet fungerer.

Dette som i kvalifikasjonsteorien kalles polariseringstesesen kan synes å være hva Marx hevder er karakteristisk for den kapitalistiske produksjonsmåte. Fenomenet forklares som følger:

Utviklingen av produktivkreftene under kapitalismen er ikke satt i gang ut fra ønske om å utfolde det enkelte menneskes skapende kraft som helhet, men som en følge av at konkurransemekanismen krever en stadig stigning i produktiviteten. Kompetanseutviklingen skjer derfor som en konsekvens av utskillingen av en teknostruktur som uttrykker atskillelsen mellom åndelig arbeid og kroppsarbeid (Otten 1975). Kapitalen virkeliggjør dermed en vekst i produktiviteten ved å skille mellom en liten gruppe høyt kvalifisert arbeidskraft på den ene side, og en ikke- eller lavt kvalifisert arbeidskraft på den annen. Kjerne i produktiviteten ligger videre primært i den gruppe som beskjeftiger seg med vitenskap og teknologi på en slik måte at kunnskap blir en stadig viktigere produktivkraft. Teknologi og vitenskap og dermed kunnskap blir kapital. (Otten, 1975).

En konsekvens av økt bruk av teknologi i produksjonen medfører videre at arbeidsprosessene automatiseres, hvilket igjen fører til at behovet for manuell arbeidskraft minker. I denne prosess frigjøres arbeidskraften til andre virksomheter.

I denne prosessen ligger kanskje noe av grunnlaget for den generelle vekst i utdanningssektoren som fulgte med industrialiseringen. Den

sterke veksten i høyere utdanning i etterkrigstiden kan være uttrykk for en økende anerkjennelse av kunnskap som produktivkraft.

En generell økning i befolkningens kunnskapsnivå synes dermed å komme til uttrykk først på et senere tidspunkt i kapitalismens utvikling.

#### 2.2.4. *Kunnskapens administrative nytte.*

Ifølge Marx er statens eller den offentlige administrasjons hovedoppgave å utvikle et ideologisk legitimeringsgrunnlag for den kapitalistiske produksjon og økonomi. Tankegangen tar utgangspunkt i at den økonomisk og politisk herskende klasses ideologi gir en feilaktig framstilling av de eksisterende maktforhold, som igjen fører til en falsk forståelse av de interessekonflikter som er bygd inn i produksjonsforholdene. Denne «falske» bevissthet fører til at undertrykte grupper aksepterer utbytting som noe normalt, sant og riktig (Haa-velsrud, 1984). Staten blir et uttrykk for den rådende ideologi, som ikke kan eksistere uavhengig av produksjonslivet. Marx og Engels beskriver sammenhengen mellom ideologi og materielle strukturer som følger:

«I hver epoke er den herskende klasses tanker de herskende tanker, dvs. at den klasse som er samfunnets herskende materielle makt også er dets herskende åndelige makt. Den klasse har midlene til den materielle produksjon til sin disposisjon, slik at den også stort sett har herredømme over tankene til dem som ikke har adgang til midlene for åndelig produksjon.» (Sitat: K.Marx, Verker i utvalg, 1970, nr. 2, s.89).

Vitenskapen blir i dette perspektivet ikke nøytral, men et uttrykk for den herskende klasses kunnskapsbehov. Kunnskap får en ideologisk og manipulatorisk funksjon. Plahte beskriver forholdet som følger:

«Disse herskende tanker gjennomsyrer samfunnet, og gjør seg bevisst eller ubevisst gjeldende for enhver som ikke klart har tatt et oppgjør med dem. På denne måten spiller den rådende ideologi en rolle analog til den rådende teknologi. Den gir rammene for hva som kan aksepteres innen den etablerte vitenskap. Tanker som faller innenfor disse rammene kan godtas og bli akseptert som vitenskap, såsant de tilfredsstillende en del formelle kriterier for vitenskapelighet som en del av denne ideologi. Slik virker den etablerte vitenskap til å gi den rådende borgerlige ideologi en vitenskapelig

begrunnelse, en fasade av objektivitet, nøytralitet og almengyldighet, altså bidrar til å befeste og konsolidere den ved hjelp av kriterier for vitenskapelighet som nettopp er basert på den samme borgerlige ideologi» (Plahte, 1976, s.59).

Kunnskapens administrative nytte er dermed forbundet med statens ideologiske funksjon. Fordi staten trenger vitenskap og vitenskapelig skolert arbeidskraft for å utføre sine oppgaver, blir det først og fremst statens oppgave å utvikle denne kunnskapen. Dette skjer bla. gjennom statlige bevilgninger til utdannings- og forskningsinstitusjoner, og gjennom en utbygging av statlig utdannings- og forskningspolitikk. Kunnskapens administrative nytte ligger dermed i dens bidrag til å skjule og rettferdiggjøre skjeve maktforhold.

Universitetets oppgave i denne sammenheng, er å utdanne personer som kan føre den herskende klasses ideologi videre gjennom bl.a skolesystem og offentlig administrasjon (jfr. Marx' oppfatning av samfunnets overbygning som ideologiframbringende og som instrument for undertrykking).

Universitetet har derfor en legitimerende funksjon i den grad kunnskapsinnholdet rettferdiggjør eller anerkjenner den kapitalistiske økonomi, og i den grad utdanning inneholder ferdighetslæring og innlæring av en bestemt forestillingsverden som medvirker til administrativ og ideologisk nytte.

Forskerens og filosofens oppgave iflg. marxistisk teori blir dermed å vise hvordan forholdene egentlig er, påvise den historiske utvikling, gjøre de undertrykte klasser bevisst sin situasjon for derigjennom å påskynde det kapitalistiske systems oppløsning. Marx åpner med dette for universitetets politiske og kritiske funksjon, og indikerer universitetets aktive rolle i samfunnsendringen snarere enn som et passivt resultat, - en refleksjon -, av det omliggende samfunn. Vi skal senere se at Habermas tar opp denne tråden i sin kunnskapsteori.

Et dialektisk perspektiv ville representere en kritikk mot den ovenstående framstilling av forholdet mellom universitet og samfunn som mekanistisk eller økonomistisk, fordi endringer ved universitetet her forstås som en direkte avspeiling eller refleksjon av forholdene i produksjonslivet. Et dialektisk perspektiv vektlegger motsetninger og endring framfor struktur, og viser til at sammenhengen mellom ulike samfunnsinstitusjoner er noe mer enn et mekanisk årsak-virkningsforhold.

Staten, som av Marx betegnes som sekundær i forhold til produk-

sjonslivet, som i et strukturalistisk perspektiv blir bærer av den kapitalistiske ideologi, vil i et dialektisk perspektiv ikke være uavhengig av produksjonslivet, men også reflektere motsetningene i det. Staten blir dermed et mangfoldig organ, som på den ene side fungerer som en nattvekterstat hvis hovedoppgave er å opprettholde ro, orden og rettsikkerhet. Staten blir på den annen side et fovaltningsorgan der ulike interessegrupper og ideologier møtes (politiske partier, velferds,- arbeids- og næringslivsorganisasjoner).

Liknende forhold gjelder for universitetet. Institusjonen vil under kapitalismen både organisatorisk og finansielt knyttes til staten, men uten samtidig å være en del av statsforvaltningen.

Institusjonen kan derfor fungere relativt autonomt i forhold til produksjonslivet og staten. Dette innebærer bla. at produksjonslivets og markedets fokusering på produktivitet, effektivitet, merverdi og konkurranse, ikke nødvendigvis inngår som et dominerende element i institusjonen.

Føydale strukturer kan mao. eksistere side om side med, eller integret i, moderne byråkratiske strukturer. Klassiske, antikke og føydale dannelsesidealer kan likeledes være virksomme på linje med effektivitets og markedsidealer.

#### *2.2.5. Universitet og danning i lys av marxistisk teori.*

Blant de motsetninger i det økonomiske liv som kanskje sterkest influerer universitetet, er de som tar utgangspunkt i arbeidsdelingen i samfunnet, dvs. i forholdet mellom manuelt og intellektuelt arbeid.

Marx betraktet de intellektuelle som den herskende klassens tenkere, som et sjikt som utvikles på grunnlag av delingen mellom manuelt og intellektuelt arbeid.

Regi Enerstvedt (1971) har beskrevet ulike hovedsyn som har vært (og er) knyttet til universitetets og den intellektuelles rolle i samfunnet under ulike produksjonsmåter. Disse synene skal her også knyttes til forestillinger om hva utdanning er og bør være, dvs. dannelsesidealer.

Dannelsesidealer vil her bli forstått som den «herskende» personlighetstype som setter den herskende i stand til å gjennomføre sitt fysiske eller ideologiske herredømme (Jensen, Johan Fjord, 1984). Dannelsesidealet blir her uttrykket for den personlighetstype som best svarer til den herskende klassens dannelsesbehov, uten at denne personlighetstype nødvendigvis er identisk med den den herskende klassens personlighetstype.

Det gamle Hellas var et samfunn som baserte sin produksjon på slavearbeid. Denne måten å produsere varer på ble reflektert i den antikke filosofi gjennom en forakt for det manuelle arbeid som livsgrunnlag. Den intellektuelle, dvs. filosofen, ble ansett som best skikket til å styre samfunnet. Filosofen ble representant for et menneskeideal der visdom og sannhet var målet for all menneskelig erkjennelse, og en forutsetning for individuell velferd og harmoni. Til grunn for slike mål lå en livslang dannelsingsprosess, som skulle bestå i både teoretiske studier og i å lære sine medmenneskers liv å kjenne.

Transformert og tilpasset nye herredømmeforhold levde disse idealer videre som de herskendes dannelsesidealer. Med framveksten av det føydale samfunn i Europa, ble på den ene siden noe av forakten for det kroppslige arbeid fjernet ved at føydalherren eide produksjonsmidlene, men bare hadde begrenset eiendomsrett til arbeideren. På den annen side ble motsetningen mellom åndelig og manuelt arbeid utdypet (Enerstvedt, 1971).

I føydaltiden ble kristendommen den dominerende forståelsesform som begrunnet og rettferdiggjorde de føydale produksjonsforhold. Filosofi og kristendom ble to nærmest identiske fenomener. I tillegg til det føydale aristokrati, hvis livsstil var basert på lediggang eller fravær av produktivt arbeid, og som delvis overtok det antikke dannelsesideal, oppsto et nytt sjikt av intellektuelle, - geistligheten. Denne gruppen hadde delvis som oppgave å begrunne og legitimere bestående materielle herredømmeforhold.

Kirkens intellektuelle, som ikke bare representerte en åndelig, men også en materiell makt, søkte å begrunne en samfunnsorden som både skulle være i samsvar med den hellige skrift og den verdslige fornuft. Der den verdslige fornuft ikke strakk til, tok man inkvisisjonen i bruk. Både religiøs og klassisk kunnskap hadde i føydaltiden derfor verdi i den grad den støttet opp under kirken som en absolutt og ubestridelig trosmakt.

Ved middelalderens kirkelige universiteter der det ikke bare ble arbeidet med teologiske spørsmål, men også med den klassiske, verdslige kunnskapsarv, ble grunnlaget lagt for et tankemessig brudd med en fortolkningsramme som viste seg hemmende for vitenskapens videre utvikling (Enerstvedt, 1971).

De økende motsetninger mellom de tradisjonelle føydalforhold på landet og de handelspolitiske forhold i byene, ble også reflektert i tenkningen. Utviklingen av et kapitalistisk økonomisk system skapte grunnlag for en atskillelse mellom religion og vitenskap, og en ikke-religiøs legitimering av makten.

Utviklingen av en kapitalistisk stat med sin tekniske rasjonalitet hadde ikke behov for mennesker som søkte visdom og sannhet, men for teknikere og eksperter som ikke stilte spørsmål om det som lå utenfor deres fag.

Synet på at de intellektuelle skulle ha den politiske og økonomiske makten ble erstattet med oppfatningen om at intellektuelle i kraft av sin sakkunnskap og ekspertise skulle ha en rådgivende funksjon overfor de egentlige styrende (Enerstvedt, 1971).

Med kapitalismens framvekst utvikles en borgerlig danningstype som på den ene siden avspeilte de nye produksjons- og klasseforhold, og samtidig reflekterte det nye borgerskapets kamp mot kirken og det føydale aristokrati for ideologisk og materielt herredømme. Et slikt dannelsesideal ble strukturert omkring forestillingen om den borgerlige personlighet, og ble uttrykt i ideen om almindanningen.

Forståelsen av den borgerlige personlighet bygde på forestillingen om mennesket som egentlig fritt og fornuftig. Frihet og fornuft kunne imidlertid bare realiseres gjennom deltakelse på markedet, og gjennom opplysning og utdanning (Otten, 1975).

Ideen om almindanning ble videre søkt uttrykt ved at forestillingen om individuell vekst ble knyttet til almen velferd. Det almene representerte her ikke en almenhet i vid forstand, men en borgerlig almenhet som forutsatte både et visst dannelsesnivå, og deltakelse på markedet. Dannelsesprosessens hovedoppgave ble dermed å frigjøre borgernes iboende potensialer, men uten at disse skulle knyttes til private interesser.

Det borgerlige dannelsesideal tok dermed opp i seg elementer fra antikken og føydaltiden, men knyttet dem til en frihetsideologi som hadde utspring i tanker om markedets frie konkurranse.

Med kapitalismens utvikling videreutvikles motsetningen mellom manuelt og intellektuelt arbeid. En slik utvikling kan beskrives med utgangspunkt i universitetets utvikling.

Universitetet, som i føydaltiden var knyttet til kirken, fikk ut fra tanken om den frie konkurranse under kapitalismen en fri og uavhengig stilling, - skilt fra behovene i den materielle produksjon.

En slik avsondring fra samfunnet ble også reflektert i de intellektuelles tenkning. Forestillingen om at de ikke bare sto over, men også utenfor samfunnet vokste fram. De intellektuelle ble et eget sjikt med differensierte funksjoner, og ikke lenger identisk med samfunnets elite (Enerstvedt, 1971).

Som en konsekvens vokste et nytt vitenskapsideal fram, der den

intellektuelles oppgave hverken var å styre eller å være rådgiver. Den intellektuelle skulle være tilskuer, hvis oppgave var å beskrive samfunnet, nøytralt og objektivt (Enerstvedt, 1971).

Den intellektuelles uavhengighet og distanse til samfunnet førte også til at enkelte grep tilbake til tidligere oppfatninger omkring den intellektuelles rolle. Dette medførte at alle tidligere idealer ble representert, men ofte i nye former og fortolkninger. Universitetet ble som en konsekvens pluralistisk, men også fremmedgjort, fordi det ikke forholdt seg direkte til eksisterende samfunnsforhold.

Erkjennelsen av vitenskapen som en direkte produktivkraft førte til krav om større integrasjon mellom universitet og samfunn. Universitetet skulle utdanne høyt spesialiserte fagfolk som stilte sin sakkunnskap til disposisjon for «kunden», som var den kapitalistiske stat og det private næringsliv.

Denne utviklingen framtvang erkjennelsen om at tilskueridealet gir en feilaktig forestilling om forholdet mellom den intellektuelle og samfunnet. Dette er fordi en manglende stillingtagen til vitenskapens forutsetninger og verdigrunnlag representerer en passiv legitimering av bestående maktforhold.

Krav om en ny integrering i samfunnet, medfører imidlertid muligheten til å stille spørsmål ved vitenskapens og den intellektuelles rolle ovenfor samfunnet på en ny måte, der valget mellom to alternativer trer fram: skal kunnskapen tjene enkeltgrupper, eller det store flertall?

Det marxistiske dannelsesideal har siste alternativ som verdigrunnlag, og er det som i pedagogikken er blitt kalt den marxistiske humanisme eller den polytekniske dannelsesmodellen.

#### *2.2.6. Det marxistiske dannelsesideal.*

Kjernen i den polytekniske dannelsesmodellen er ideen om den allsidig utviklede personligheten som råder over seg selv og sine livsvilkår (Lindstrøm, 1985). Vitenskap betraktes her som et redskap mennesket kan bruke for å bli i stand til å beherske og kontrollere naturen. Gjennom den (vitenskapen) får mennesket på sikt en mulighet til frigjøre seg fra kroppsarbeid og heve seg opp på et «høyere åndelig nivå» (Lindstrøm, 1985).

Marx hevder at det industrielle systems bærende prinsipp er revolusjonært i den forstand at det stadig endrer seg, og dermed stiller stadig nye krav til arbeiderens funksjoner. Det industrielle systems omveltningstendenser sikter videre mot en oppheving av den gamle arbeidsdelingen. I forlengelsen av den industrielle revolusjon så Marx



kimen til en ny kultur eller samfunnsorden der motsetningen mellom intellektuelt og manuelt arbeid, og mellom samfunnsklasser oppheves.

Marx bygger dermed danningsidealet rundt ideen om på den ene side en bred teknisk-vitenskapelig almindanning som skal formidle almene prinsipper for produksjonsprosessen, og en innføring i de mest elementære arbeidsredskaper. Den polytekniske danning skal på den annen side gi en humanistisk eller åndelig danning som skal bevisstgjøre individet dets historiske og samfunnsmessige rolle. Kombinasjonen av teknisk-vitenskapelig og humanistisk danning skal til slutt gi mennesket en mulighet til å beherske eller styre den videre historiske utvikling.

### **2.3. Webers teoretiske utgangspunkt.**

Marx og Weber inntar som nevnt forskjellig standpunkt i diskusjonen omkring kapitalismens årsaker. Marx mener at kapitalismen bygger på utnyttning og vold. Weber fant at årsaken også kunne ligge i den calvinistiske arbeidsmoral som bygde på den religiøse angst for ikke å tilhøre de få som var utvalgt av Herren til å komme til himmelen etter døden, men i stedet var dømt til å tilbringe evigheten i kristendommens helvete. Det oppsto etterhvert en tro på at selv om det ikke var mulig å vite noe sikkert på forhånd, kunne man finne antydning eller tegn på at man var utvalgt dersom man var blant dem det gikk godt med på jorden. En puritansk livsstil ble sett på som et slikt tegn. Kombinasjonen hardt arbeid og en livsstil preget av enkelhet og forsakelse, la på denne måten grunnlaget for den første, nødvendige kapitalakkumulasjon (Weber 1920/1981).

Weber mener med dette at religiøse og andre institusjoner samt verdiene disse representerer, griper inn i økonomiske institusjoners virkemåte og økonomisk liv overhodet. Weber hevder videre at en analyse som utelater disse aspektene vil være en ufullstendig analyse. Han benekter ikke økonomiens sentrale betydning, men kritiserer Marx snarere for å utelate sentrale elementer av analysen.

Mens Marx vendte storparten av sin oppmerksomhet mot studiet av den moderne industrikapitalismens utvikling og indre logikk, var Webers arbeider snarere rettet mot en mest mulig fullstendig analyse av samspillet mellom økonomi og samfunn, der ikke bare økonomien, men også - for å bruke Marx' begrep - samfunnets overbygninger ble trukket inn som likeverdige elementer.

Mens Marx primært fokuserer på statens og universitetets legitimerende funksjoner, legger Weber vekt på det instrumentelle, det rasjonelle og det nyttige for staten eller byråkratiet, der disse instanser har andre funksjoner som også kommer andre enn den herskende klasse til gode.

Marx og Webers analyser kan dermed sies å fungere på to ulike plan. Marx studerte den vestlige kapitalismes framvekst, mens Weber konsentrerte seg sterkere om de institusjoner som Marx i stor grad utelot; de politiske apparatene, de ulike autoritets- og legitimeringsformer, og de ulike handlingstyper bak disse, kort sagt framveksten av den moderne, vesteuropeiske stat.

### 2.3.1. Sosial handling, rasjonalisering og byråkrati.

Overordnet i Webers historiefilosofi er begrepet *rasjonalitet*. Rasjonalitetsbegrepet er utledet på bakgrunn av det Weber ser på som sosiologiens studieobjekt, nemlig *sosial handling*. Han hevder at det er den sosiale handlings subjektive innhold som må ligge til grunn for en årsaksforklaring av et fenomen (Weber 1978).

Sosial handling kan derfor klassifiseres i fire kategorier etter hva handlingen orienteres mot:

- *Målrasjonell handling* defineres av Weber «i termer av rasjonell orientering til et system av diskrete individuelle mål (zweckrationalitat), dvs. forventninger mht. objekters atferd i den ytre situasjon og andre individer anvendes som «vilkår» eller «middel» for framgangsrik oppnåelse av aktørens egne rasjonelt valgte mål» (sitat: Weber, 1922/1968, s.115).

Målrasjonell handling skjer altså i forhold til klart definerte (individuelle) mål som ofte er rettet mot et ytre resultat. Rasjonalisering i retning av målrasjonell handling vil innebære en effektivisering gjennom søking etter stadig mer effektive midler eller metoder for å nå bestemte mål.

- *Verdirasjonell handling* defineres «i termer av rasjonell orientering til en absolutt verdi av noe etisk, estetisk, religiøst eller annen form for atferd utelukkende for sin egen skyld og uavhengig av utsikter til ytre suksess eller framgang« (sitat: Weber, 1922/1968, s.115).

Verdirasjonell handling skjer mao. i forhold til en verdi som aktøren klart oppfatter. Handlingen er ikke rettet mot et ytre resultat, men skal snarere harmonere med verdien.

- *Affektiv handling* defineres «i termer av affektiv orientering, spesielt emosjonell, bestemt av aktørens spesifikke følelser eller følel-  
sestilstander» (sitat: Weber, 1922/1968, s.115).

Motivasjon til handling ligger her i aktørens egne følelser.

- *Tradisjonell handling* defineres som «tradisjonelt orientert gjennom lang tilvenning i handling, («the habituation of long practice»)). (sitat: Weber, 1922/1968, s.115).

Handlingsmotivasjon ligger her i vane, sed og skikk, samt tradisjonelle forestillinger.

Når Weber hevder at det skjer en almen rasjonalisering av samfunnet, innebærer det at målrasjonell og verdirasjonell handling tiltar på bekostning av affektiv og tradisjonell handling.

Målrasjonaliteten har først og fremst utspring i arbeidets og økonomiens sfære ettersom økonomisk aktivitet bygger på rasjonelle vurderinger eller kalkyle for oppnåelse av et ytre resultat eller gevinst. Målrasjonell handling tiltar derfor etterhvert som menneskene i økende grad innretter sine handlinger på økonomiske problemer, tilfredstillelse av materielle behov og nytte.

I den grad målrasjonalitet tilskrives egenverdi, dvs. ikke bare betraktes som teknikk eller metode uavhengig av enhver norm eller verdi, men som etterstrebbelsesverdig i seg selv, har målrasjonaliteten endret karakter i retning av verdirasjonalitet. En slik endring skjer iflg. Weber i den kapitalistiske samfunnsstruktur, ved at målrasjonaliteten får sin egenverdi i økonomien, dvs. kapitalakkumulasjon blir et mål i seg selv.

En økning i verdirasjonell handling betegner først og fremst en endring i forhold til religionen, som tidligere var dominert av affektiv og tradisjonell handling. Dette skjer i form av en økt vektlegging på verdslig handlingsmoral. Rasjonalisering i retning av verdirasjonell handling betegner mao. primært en avmystifisering, verdsliggjøring eller sekularisering av religionen.

Kapitalismen er for Weber den unike søken etter økonomisk gevinst, og en legitim organisering av denne. Den organisasjonsform som best samsvarer med den kapitalistiske økonomiens rasjonalitet er den byråkratiske.

Idealtypen av den byråkratiske organisasjonsmodell kan kort karakteriseres som en rasjonell, hierarkisk arbeidsorganisasjon med sentra-

lisert ledelse, klare kommandolinjer, klart definerte kompetanseområder og velutviklede koordineringssystemer som sikrer en jevn produksjon (Fivelsdal, 1985).

I den byråkratiske organisasjonsmodell underkastes politisk og administrativ virksomhet de metoder som er mest effektive for økonomien. Målrasjonell handling blir derfor dominerende i både økonomisk virksomhet og politisk-administrative instanser. Når produksjon og forvaltning utvikles mot en byråkratisk organisasjonsform, er det naturlig å stille spørsmålet om hvorvidt og evt. i hvilken grad denne utviklingen også vil manifestere seg ved universitetet, og fortrenge en mer tradisjonell organisasjonsform. Dersom universitetet underlegges de samme krav til rasjonalisering som de øvrige samfunnsfærer, vil dette få betydning for såvel universitetets indre organisering som institusjonens samfunnsmessige funksjoner.

### *2.3.2. Webers rasjonaliseringsteori anvendt på universitetet.*

En rasjonalisering av universitetet kan innebære endringer mht. tre aspekter ved universitetet; dets funksjoner, dets kunnskapsinnhold og dets organisering. Karakteristikken som følger er ment som en idealtypisk framstilling, og er følgelig ikke nødvendigvis en korrekt beskrivelse av virkeligheten.

#### *2.3.2.1. Universitetets endrede funksjoner.*

«Når alle styreformer blir byråkratisert, fremmes i meget høy grad utviklingen av rasjonell «saklighet», av «yrkesmennesker» og «fagmannsvesen» - med alle de vidt forgrenede virkninger det har» (sitat: Weber, 1971, s.153).

For universitetet kan en av virkningene være en økt vektlegging på nettopp de fagkunnskaper som byråkratiet og produksjonslivet etter spør. Dette innebærer for det første en økt tilknytning til disse sfærer, med den følge at institusjonen juridisk og økonomisk knyttes til statsforvaltningen, og ikke til kirken som tilfellet var for det føydale universitet. De nye behov produserer videre nytt innhold til universitetsideen, der fagmannen idealiseres framfor «den kultiverte personlighet». Mens det tradisjonelle, føydale samfunn idealiserte ridderen, gentlemannen eller den klassisk skolerte, redet det moderne byråkratiet grunnen for en annen type danning; den faglige skolering.

I den grad Webers analyse av rasjonalisering og byråkratisering i samfunnet kan tas til inntekt for et danningsideal, må det være et der fagmannen representerer den ideelle personlighetstype for det moder-

ne, rasjonelle samfunn. Dette kan umiddelbart synes å stå i motsetning til den marxistiske teoris beskrivelse av det borgerlige dannelsesideal som i større grad tar utgangspunkt i de klassiske idealer. Forklaringen kan imidlertid ligge i at marxistisk teori er konfliktorientert på en slik måte at klassemotsetningene står i fokus, mens Weber er mer instrumentell når han tar utgangspunkt i byråkratiets kunnskapsbehov. Marxistisk teori tar utgangspunkt i en bestemt samfunnsklasses utdanningsidealer, mens Weber framstiller idealtypen av det rasjonelle byråkratiets (ut)danningsbehov.

Det som videre karakteriserer Webers forståelse av den byråkratiske danningstype er at den i høy grad sammenfaller med den oppfatning av nytte som springer ut fra hans rasjonalitetsforståelse. Kunnskap er nyttig i den grad den bidrar til det målrasjonelle system, dvs. økonomien og det private og offentlig byråkrati. I denne forstand er den Weberske nytteforståelse nærmest synonym med den marxistiske oppfatning av dette begrepet.

Med en økende anerkjennelse av kunnskap som et gode, blir kunnskapen en forutsetning for deltakelse i det borgerlige fellesskap. Formell utdanning blir knyttet til sosial prestisje. Eksamensvitnesbyrden erhvervet gjennom avlagte prøver blir beviset på hva adelig herkomst eller danning var tidligere (Weber, 1971). En økende vektlegging på eksamensvitnesbyrd som ansettelseskriterium fører til en monopolisering av stillinger til fordel for innehaverne av disse. Det dannes et privilegert sjikt innenfor offentlig og privat byråkrati. Denne eliten er imidlertid sammensatt på annet grunnlag enn tidligere. Dette fordi eksamensvesenet er basert på mer generelle og allmengyldige kriterier for vurdering - nemlig de faglige - ideelt sett uavhengig av tilskrevet status og enkeltpersoners vilkårlighet. Ulikhet legitimeres på legale, rasjonelle kriterier. Eksamensvesenet gir et skinn av likhet og rettferdighet fordi kvalifiserte personer fra alle lag prinsipielt har samme muligheten til å bli «valgt ut» på bakgrunn av faglige kvalifikasjoner.

Webers analyser av samfunnets rasjonaliserings og byråkratiseringstendenser kan lett tolkes som et forsvar for en slik utvikling. Når Webers skepsis overfor en slik utvikling ikke trer klarere fram, har dette sammenheng med det vitenskapsideal han forfekter (Fivelsdal, 1971). Weber hevder at forskeren i sin virksomhet bør tilstrebe sannhet og objektivitet, - en intellektuell rettskaffenhet. Med dette menes at enhver forsker bør søke å skille mellom politiske holdninger og de resultater hun kommer fram til. Forskeren bør være bevisst sitt for-

hold til de verdier som til syvende og sist styrer forskningen (Weber, 1971). Med utgangspunkt i skille mellom verdi og virkelighet forfekter Weber et vitenskapsideal som innebærer et reflektert forhold, -en distanse - både til egen forskning og til dominerende verdier i samfunnet (Fivelsdal, 1971). Dersom Webers vitenskapsideal legges til grunn for utdanningen vil utdanningsidealene forfekte en bevisstgjøring og en personlig stillingtagen omkring verdi og virkelighet i studievirksomheten.

#### *2.3.2.2. Endring i kunnskapsinnholdet.*

Et viktig trekk ved rasjonaliseringen i den vestlige verden er iflg. Weber den økte bruken av vitenskap. Vitenskapen (naturvitenskapen) kjennetegnes av målrasjonalitet i den forstand at man søker fakta, årsakssammenhenger og tolkninger ved hjelp av logiske, tekniske regler. Faktabasert kunnskap gjør krav på almen gyldighet og blir et mål i seg selv, en verdi i seg selv.

En rasjonalisering av universitetets innhold må derfor for det første innebære at kunnskap generelt søkes underlagt kravene til logisk rasjonalitet og fornuft. Generelt vil dette innebære en streben etter logisk oppbygging og konsistens innen ulike fagområder, - spesielt innen tradisjonelle universitetsfag som f.eks jus, men også innen teologien. Teologien vil samtidig gjennomgå en sekulariseringsprosess, der religionens verdensbilde gradvis søkes erstattet av det vitenskapselike. Religionens tidligere absolutte verdensbilde vil videre søkes begrunnet i en felles verdslig og almengyldig norm.

En rasjonalisering kan for det annet innebære at naturvitenskap og empirisk forskning i større grad søkes trukket inn ved universitetet. Universitetet vil som en konsekvens få en mer direkte kopling til produksjon såvel som til produksjonens administrasjon. En sterkere betoning av slike funksjoner leder igjen til endring i kunnskapsinnholdet mot en problemrettet, praktisk kunnskap bestemt av den målrasjonelle metode (Svensson, 1978 I).

#### *2.3.2.3. Endringer i universitetets organisering.*

En rasjonalisering av universitetets organisering kan karakteriseres som på den ene side en effektivisering og differensiering av studieorganiseringen, og på den annen side en byråkratisering av beslutningsstrukturen.

### *1. Effektivisering av studieorganiseringen.*

Betegnelsen studieorganisering brukes her i vid forstand idet den omfatter alle deler av universitetets organisasjonsstruktur som har direkte eller indirekte sammenheng med studievirksomheten. En rasjonalisering av studieorganiseringen kan generelt karakteriseres som en differensiering, spesialisering og sektorisering av studievirksomheten (Svensson, 1978 I). Rasjonaliseringen har også sammenheng med den vitenskapelige utvikling og arbeidsdelingen i samfunnet forøvrig.

En rasjonalisering på *fag/fakultetsnivå* innebærer en endring fra svake grenser mot en sterkere avgrensing mellom fag/fakulteter. En differensiering finner sted i den forstand at emneområder etableres som selvstendige fag, og at fag/studier som tidligere var knyttet til ett fakultet bryter ut og etablerer seg som eget fakultet.

En rasjonalisering av *studiestruktur* innebærer en differensiering og spesialisering av faginnholdet gjennom organisatorisk å skille fagområder i linjer, kurs og emnestudier med mer eller mindre fastlagt rekkefølge. Differensieringen i studiestrukturen forårsakes bl.a av en emnedifferensiering og en spesialisering i ulike disipliner som igjen er en følge av den vitenskapelige utvikling.

*Undervisningsopplegget* rasjonaliseres i den grad fri deltakelse på kurser og forelesninger erstattes av faste felleskurser, obligatoriske øvinger osv.

Relasjonen mellom lærere og studenter kan sies å gjennomgå en rasjonalisering i den forstand at samarbeidsformene mellom de to grupper i læringsprosessen endres fra å ha karakter av kollegium eller samfunn til profesjonell opplæring i spesifikk kunnskap. Relasjonen lærer-student baseres videre på fri kontrakt framfor gjensidig lojalitets- og interessefellesskap.

*Eksamensvesenet* endrer karakter fra primært å ha en symbolsk/rituell funksjon til en større vektlegging på testing av studentenes kunnskaper og ferdigheter. Kunnskapstesting skjer med stadig hyppigere mellomrom, og eksamensvesenet standardiseres i forhold til klart definerte mål. Studentenes faglige prestasjoner vurderes ved hjelp av karakterer der eksamensvitnesbyrden blir det fremste bevis på kandidatens egenskaper eller kvalifikasjoner som fagperson. Som en følge av at eksamensvesenet rettes mot enkeltindividers prestasjoner, får studievirksomheten en mer individuell karakter.

## *2. Endringer i beslutningsstrukturen.*

En rasjonalisering av beslutningsorganiseringen ved universitetet innebærer at beslutninger i økende grad tas på faglige, rasjonelle kriterier framfor f.eks i kraft av ubestridelig autoritet eller personlige egenskaper. Rasjonalisering innebærer videre at beslutninger tas på bakgrunn av bestemte regler eller prosedyrer for saksgang.

I praksis vil rasjonalisering av beslutningsstrukturen bety en differensiering eller desentralisering av beslutningsansvar på ulike nivåer, slik at antallet beslutningsnivåer stiger og dermed nye beslutningsorganer kommer til. En ytterligere konsekvens kan være et skarpere skille mellom faglige og administrative avgjørelser slik at beslutningsstrukturen endrer seg i retning av to beslutningshierarkier; - et faglig og et administrativt.

### **2.4. Jurgen Habermas' teoretiske utgangspunkt.**

Habermas' kunnskapsteori representerer et forsøk på en syntese av Webers rasjonaliseringsteori og Marx' historiske materialisme. Ved å spesifisere mekanismene bak rasjonaliseringen av den kapitalistiske produksjonsmåten gir han dermed fruktbare bidrag til rasjonaliseringsteorien, men nedtoner samtidig klassekonfliktene noe (Svensson, 1978 I). Det begrepsapparat Habermas utvikler åpner samtidig for muligheten til en nyansering av nyere utvikling innen universitetet.

Hos Marx er utviklingen av produktivkreftene en viktig forutsetning for kapitalismens framvekst. Teknikk og vitenskap tas i bruk og videreutvikles i den hensikt å skape merverdi og økonomisk gevinst. Denne teknikkens progressivitet søker Habermas å knytte til Webers rasjonaliseringsteori, som han omformulerer.

En hovedtanke hos Habermas er at den formålsrasjonelle handlingstype øker i betydning og omfang på bekostning av kommunikativ handling. Dette innebærer at interaksjonssfæren, dvs. områder i samfunnet som tidligere var forbeholdt den kommunikative handlingstype (kultur, politikk, familie osv.), i økende grad blir underlagt en formålsrasjonell logikk.

Et slikt utgangspunkt kan gjenfinnes både hos Weber og Marx. Hos Marx skisseres denne utviklingen ved at «kapitalismen institusjonaliserer en selvgenererende vekst». Weber griper fatt i rasjonaliseringstendensen, og søker å vise hvordan denne trenger inn i stadig nye samfunnsfærer, der den unike forening av profittjakt og målrasjonell metode går over til å bli en legitim verdi.



Marx hevder videre at den kapitalistiske økonomi er grunnleggende irrasjonell. For Weber er den kapitalistiske økonomi rasjonell idet den har målrasjonell handling og kalkyle som utgangspunkt. Habermas forsøker å vise hvordan rasjonaliteten i samfunnets ulike deler tilslører irrasjonaliteten i samfunnet som helhet.

#### *2.4.1. Sosial handling og rasjonalisering.*

I et forsøk på å reformulere og overskride Webers rasjonaliserings-teori, tar Habermas utgangspunkt i det fundamentale skille mellom målrasjonell og verdirasjonell handling. Skillet refererer imidlertid også til Marx i den forstand at «den mer abstrakte sammenhengen mellom arbeid og interaksjon må erstatte sammenhengen mellom produktivkrefter og produktivforhold» (Habermas, 1974). Henvisningen til Marx er imidlertid en diskusjon for seg, og skal ikke utdypes her.

Arbeid tolkes synonymt med målrasjonell handling og søker kontroll eller forandring av den fysiske og sosiale virkelighet. Arbeidet kan på den ene side skje som instrumentell handling som retter seg etter tekniske regler basert på erfaring om hvilke metoder som er mest effektive for å løse et problem eller oppnå ønsket atferd. Arbeid kan på den annen side skje på bakgrunn av rasjonelle valg. Rasjonelle valg retter seg etter strategier, som beror på analytisk viten som er utledet fra teorier og antakelser.

Arbeidets sfære domineres av teknisk normløshet eller kontekstløshet. Målrasjonell handling er mao. ikke normativt begrunnet. Dette betyr at handlingen etterstreber de beste og mest effektive midler for å nå bestemte mål, uten å vurdere hvorvidt målene er etterstrebbesverdige eller ikke.

Interaksjon eller kommunikativ handling er språklig formidlet og har forståelse og tolkning av mellommenneskelige relasjoner som mål. Denne handlingstypen danner grunnlaget for sosialisering og utvikling av personlighetsstrukturer, og for forståelse av den sosiale og kulturelle sammenheng vi inngår i.

Interaksjon bygger på gjensidige normer og forventninger som må forstås og anerkjennes av deltakerne. Dette innebærer at individets livskontekst blir medbestemmende for hva som regnes som sant og riktig.

*Rasjonalisering* innebærer for Habermas først og fremst en utvidelse av de samfunnsmessige områder som er underkastet målestokker for rasjonell avgjørelse. Dette betyr at målrasjonell handling har en tendens til å fortrenge kommunikativ handling på stadig flere områder

i samfunnslivet. Det innebærer videre en industrialisering av samfunnsmessig arbeid som tidligere tilhørte interaksjonssfæren (f.eks. sosialisering, sosial omsorg).

Følgene av denne tendensen er at den målrasjonelle handlingens målestokker (effektivitet, instrumentalitet) også trenger inn på interaksjonens livsområder. En slik fortåelse av rasjonalisering svarer i høy grad til Webers definisjon av begrepet.

Habermas foretar imidlertid en videre utdyping og differensiering av rasjonalitetsbegrepet ved å skille mellom rasjonalisering som skjer hhv. «ovenfra» og «nedenfra».

Rasjonalisering *nedenfra* skjer på den ene side i form av differensiering, spesialisering og effektivisering innen arbeidets sfære, dvs. innen økonomi og politikk. Den innebærer samtidig en varig utvidelse av disse områder som en følge av markedets utbredelse. Forhold som tradisjonelt tilhører interaksjonssfæren blir med dette i tiltakende grad underkastet betingelsene for målrasjonell handling. Det oppstår en tilpasnings eller moderniseringsprosess der alle livsområder som skolevesen, helsestell, familie osv. litt etter litt oppøves til å kunne «omkople» fra en interaksjonssammenheng til målrasjonell handling.

Rasjonaliseringen i økonomien tvinger fram en rasjonaliseringsprosess *ovenfra*, dvs. i interaksjonssfæren, som kan legitimere eksisterende herredømmeforhold og de nye rasjonalitetskrav. Denne tvang kan tolkes analogt med den weberske økning i verdirasjonell handling som Weber kaller sekularisering. I en slik sekulariseringsprosess mister de tradisjonelle verdensbilder sin innflytelse som myte og tradisjon, og differensieres i ulike verdifærer; vitenskap, kunst og etikk (Mjøset, 1987). Autoritetsrelasjonene får sin legitimitet direkte fra økonomien gjennom den formelle målrasjonalitetens egenverdi. Skille mellom rasjonalisering *nedenfra* og *ovenfra* kan videre sammenliknes med Marx' skille mellom basis og overbygning der rasjonaliseringstvangen *ovenfra* avhenger av endringene i økonomien.

#### 2.4.2. Samfunnets rasjonalisering under kapitalismen.

Rasjonaliseringen under den kapitalistiske samfunnsformasjon kan skisseres som følger:

I førkapitalistiske epoker eksisterte kun undersystemer av målrasjonell atferd. Den samfunnsmessige organisering ble legitimert på grunnlag av religiøse, mytiske verdensbilder formidlet i interaksjonssfæren. Systemets legitimitet var ikke knyttet til arbeidet og den formålsrasjonelle logikk, men til interaksjonssfæren. Interaksjonens lo-

gikk er vesensmessig forskjellig fra arbeidets logikk, og derfor utgjorde utvidelse av området for målrasjonell handling en trussel mot legitimeringsgrunnlaget i det førkapitalistiske samfunn. Striden mellom gamle og nye legitimeringsformer resulterte i kapitalismens seier, der rasjonalisering ble innebygget som tendens i systemet (Guneriusen, 1973).

På bakgrunn av de vesensmessige forskjeller mellom de to handlingstypene arbeid og interaksjon frykter Habermas en illegitim utvidelse av området for målrasjonell handling. Utvidelsen blir illegitim når sosiale forhold undertvinges den målrasjonelle handlings mål og metode. Dette er fordi sosiale spørsmål bare kan løses gjennom sosial interaksjon. Sosial interaksjon er som nevnt normativt forankret, og uforenlig med instrumentell og strategisk handling. Dersom en slik utvidelse skjer, vil symbolsk formidlet interaksjon erstattes av sosial teknikk, der tekniske løsninger søkes anvendt på sosiale spørsmål. Menneskets handlefrihet som bevisst og selvstendig individ vil begrenses fordi handlingsalternativene ikke lenger blir synlige. Vitenskap og teknikk blir ideologi, og vil, fordi de opptrer som nøytrale, tilsløre og undertrykke verdimeslige preferanser som bare kan formidles gjennom symbolsk interaksjon. Tradisjonelle legitimeringer som gjennom modernisering og effektivisering er gått i oppløsning, blir på denne måte erstattet av nye former for legitimering. Disse vil på den ene side søke en rasjonell begrunnelse og gjøre krav på vitenskapelig karakter, men vil på den annen side holde legitimeringsfunksjoner unna analyse og offentlig bevissthet fordi de opptrer som nøytrale. Habermas kritiserer med dette Webers rasjonaliseringsbegrep fordi det unngår å ta opp den tekniske fornufts politiske verdi.

Som Marx skiller Habermas mellom aktiv og passiv tilpasning til historien. Mennesket skaper sin egen historie gjennom tilpasning av omgivelsene etter egne behov. En slik tilpasning skjer iflg. Marx oftest ikke med bevisst viten eller vilje. Kun ved at mennesket blir bevisst sin rolle i historien kan det forandre den passive tilpasningen til aktiv styring. Av dette følger to tendenser som Habermas hevder har vært framtreddende i de fleste kapitalistiske land siden den annen verdenskrig:

– *Statlig regulering og inngripen.*

Økt statsinngripen gjennom tiltak overfor det økonomiske systemet gjennom korrigerende og stabiliserende av konjunktursvigninger, og gjennom sosiale og kulturelle tiltak. Enkelte tiltak som feks. under-

visning, forskning, trygder og subsidier har betydning både for det økonomiske og det sosiale systemet. Statlig regulering av utdannings-systemet innebærer at universitetet får en sterkere tilknytning til staten, som i sterkere grad søker å bestemme institusjonens innhold og organisering i samsvar med de til enhver tid gjeldende politiske målsettinger (Svensson, 1978 I).

– *Vitenskapeliggjøring av samfunnet.*

Økonomiens avhengighet av vitenskap og teknikk har vært tilstede under hele den kapitalistiske perioden. Den vitenskapelige utviklings tidligere sporadiske karakter har imidlertid endret seg gjennom bla. en bevisst satsing på forskning både i privat og offentlig regi. Vitenskap og teknikk er på denne måten blitt en ledende produktivkraft og en uavhengig kilde til merverdi (Svensson, 1978 I).

### 2.4.3. *Kunnskapsteorien.*

Habermas' kunnskapsteori bygger på tesen om at bestemte kunnskapstyper er knyttet til bestemte interesser eller formål. Kunnskapstypene settes videre i sammenheng med handlingstypene arbeid og interaksjon.

Den *empirisk-analytiske* kunnskapstype settes i forbindelse med instrumentell handling (arbeid), og en teknisk erkjennelsesinteresse der målet er å finne fram til eviggyldige sannheter for å kunne sikre og utvide resultatkontrollert og forutsigbar atferd (Habermas, 1974).

Kunnskap tilegnes i dette perspektivet ved hjelp av hypotetiskdeduktiv metode; dvs. dels gjennom direkte erfaring med virkeligheten gjennom instrumentell og strategisk handling, dels ved strategisk anvendelse av kunnskap som er utledet fra teoretiske studier. Kunnskapstypen har sin mest utpregede form i det vitenskapelige eksperiment, i den forstand at dette har til hensikt å gjennomføre en konstruksjon og rekonstruksjon av et ytre objekt. Denne metoden finner vi først og fremst i naturvitenskapene, samt samfunnsvitenskaper som har naturvitenskapelige metoder som ideal (Habermas, 1974).

Kunnskapstypen kan også kalles både positivistisk og empiristisk fordi den bygger på erfaring og har nøytralitet og objektivitet som ideal.

Habermas retter kritikk mot den utstrakte bruken av den empiriske metode i samfunnsvitenskapen fordi den betrakter sosiale handlinger som tingliggjorte naturlover uten å trekke inn subjektive meningsaspekter. Normative eller etiske argumenter er i dette perspektivet ir-

relevante fordi vitenskapen i seg selv skal være objektiv eller verdifri (Habermas, 1974). Mot den empirisk-analytiske kunnskapstype settes derfor de hermeneutiske kunnskapstyper, dvs. den historisk-hermeneutiske og den kritisk orienterte kunnskapstype.

Den *historisk-hermeneutiske* kunnskapstype forbindes med en praktisk-kulturell erkjennelsesinteresse, og svarer til handlingstypen symbolsk interaksjon eller kommunikativ handling (Habermas, 1974). De historisk-hermeneutiske vitenskaper søker ikke å kontrollere virkeligheten, men snarere å utvide og opprettholde intersubjektiv forståelse, og å formidle kultur og tradisjon.

Målsettingen med denne kunnskapstypen er sosialisering, dvs. å føre mennesker inn i nye sosiale verdener, gi handlingsorientering, å etablere en personlighetsstruktur som gir handlingsmotivasjon. Sannhet eller fakta søkes gjennom forståelse av mening, ikke gjennom iakttagelser av ytre observerbare hendelser (Habermas, 1974).

Den historisk-hermeneutiske kunnskapstypes metode er dialog og tolkning mellom subjekter (Habermas, 1974). Objektivitetsforståelsen i denne typen kunnskap bygger på intersubjektivitet eller interne relasjoner. Sosiale handlinger som under den empirisk-analytiske kunnskapstype betraktes som objekter som reagerer mekanisk på hverandre, blir i lys av den historisk-hermeneutiske kunnskapstype betraktet som meningsfulle handlinger mellom subjekter, som kan forstås når de settes inn i en større meningssammenheng. Typiske historisk-hermeneutiske vitenskaper er historie, språk og kulturformidlende vitenskaper.

Den kritisk-hermeneutiske kunnskapstype er på samme måte som historisk-hermeneutisk kunnskap basert på kommunikativ handling. Kunnskapstypen søker erkjennelse gjennom selvrefleksjon, og settes således i sammenheng med emansipatorisk eller frigjørende interesse i betydningen frigjøring fra makt og ideologi (Habermas, 1974). Selvrefleksjon er mao. metoden som bestemmes av den frigjørende interesse. Hendelser og fenomener søkes her tolket ut fra en større sammenheng. Hensikten med dette er å vise hvilke fenomener som er almene og hvilke som kan oppheves under andre samfunnsbetingelser. Samfunnets lover eller lovmessigheter betraktes derfor som tilfeldige og ikke almene. Målsettingen blir dermed en kritisk gransking av etablerte eller påståtte lovmessigheter for å avsløre dem ved å vise at de er basert på ideologisk grunnlag.

Habermas hevder at kritisk refleksjon og bevissthet i seg selv er frigjørende, og den kritisk-hermeneutiske kunnskapstype represente-

rer dermed frigjøring gjennom bevisstgjøring (Habermas, 1974). Psychoanalysen er et eksempel på en slik frigjøring gjennom bevisstgjøring. Iflg. Habermas er det samfunnsvitenskapene som bør tillegges rollen som frigjørende. Samfunnsvitenskapene får dermed en spesiell karakter i den forstand at de som handlingsvitenskaper søker endringer i de ytre omgivelser samtidig som de har et fortolkende siktemål. Kunnskapens mål og metode innehar således elementer fra både empirisk-analytisk og historisk-hermeneutisk kunnskap. I tillegg kommer denne kunnskapstypens særegne og pålagte kritiske og frigjørende oppgave.

Vektlegging av de ulike elementer i de forskjellige samfunnsvitenskapelige fag og emneområder er imidlertid varierende.

#### *2.4.4. Rasjonalisering av kunnskapen.*

En rasjonalisering av kunnskapen vil generelt innebære at det empirisk-analytiske vitenskapssyn blir det dominerende perspektivet innen vitenskapen. Overført på universitetet vil dette innebære en endring i kunnskapsinnholdet i retning av en empirisk-analytisk kunnskapstype og en teknisk-manipulatorisk erkjennelsesinteresse. Dette innebærer mao. en økt vektlegging på kartlegging, bearbeiding og kontroll snarere enn forståelse og fortolkning. Kunnskapsproduksjon og kunnskapsformidling legitimeres primært gjennom økonomien eller arbeidets sfære gjennom kunnskapens nytthet mht. produktivitetsvekst, effektivitet og økonomisk vekst. Dette til forskjell fra legitimering i interaksjonens livssfære der kunnskap primært får sin verdi gjennom dens betydning i mellommenneskelige relasjoner.

Mer konkret kan dette på den ene side innebære at empirisk-analytiske fag øker i omfang eller betydning, mens historisk-hermeneutiske og kritisk-orienterte fag og emner forsvinner eller svekkes. For samfunnsvitenskapene innebærer dette at manipulasjon og handlingsretting vektlegges framfor kritisk refleksjon og ideologiavsløring.

Endringer i universitetets innhold kan på den annen side skje innen de enkelte fagdisipliner ved at historisk-hermeneutiske og kritisk-orienterte fag endrer seg i retning av en mer empiriskanalytisk karakter gjennom f.eks. tillemping av nye forskningsmetoder, vektlegging av målbare fakta, samt fagets nytte eller anvendbarhet i produksjon og forvaltning.

En videre konkretisering av et fags endring i retning av en empirisk-analytisk karakter kan skje i tre henseende; i forhold til hvordan

kunnskap dannes, dvs. kunnskapens metode, i forhold til hva som er kunnskapens interesse eller intensjon, og i forhold til hvordan kunnskapen faktisk brukes, dvs. dens funksjon.

Svensson (1978, I) stiller i forlengelsen av dette opp følgende punkter for hvordan slike endringer kan bestemmes eller måles:

- Et emne er empirisk-analytisk jo mer dets kunnskap dannes gjennom instrumentell og strategisk handling. Det mest typiske uttrykket for dette er den hypotetisk-deduktive og den eksperimentelle metode.
- Et emne er empirisk-analytisk jo mer dets undersøkelsesobjekt kan objektiveres, dvs. betraktes som noe ytre i forhold til den som undersøker og i forhold til teorien.
- Et emne er empirisk-analytisk jo større tillempingsverdi det har for kontroll og behersking av de ytre omgivelser, gjennom f.eks. bidrag til målrasjonelle system som produksjon og forvaltning.

Det bør videre presiseres at måten kunnskap formidles på gjennom studieorganisering og undervisningspraksis kan vektlegge/framelske et fag eller emnes instrumentelle/strategiske aspekter snarere enn de forstående/fortolkende.

#### *2.4.5. Nytte og danning i lys av kunnskapsteorien.*

I et forsøk på å forstå kunnskapsteorien på bakgrunn av begrepene nytte og danning kan det synes som om nytte og dannelsingsaspektet her er forenet i en og samme teori. Habermas synes å mene at enhver kunnskapstype har et dannelsingsinnhold, i den forstand at kunnskapen påvirker alle som tilegner seg den.

Forskjellen mellom den empirisk-analytiske og den hermeneutiske kunnskapstype er at den empirisk-analytiske kunnskapstypes dannelsingsinnhold representerer en instrumentell og strategisk nytteteorientering, dvs. den er orientert mot endring, kontroll og effektivisering av atferd. Denne orienteringen ligger imidlertid implisitt i kunnskapen og er således ikke et uttalt dannelsingsmål. Dannelsingsinnholdet i denne kunnskapstypen er mao. ikke eksplisitt rettet mot personlig- hetsutvikling og sosialisering.

Den hermeneutiske kunnskapstype har sosialisering og utvidelse av mellommenneskelig forståelse som eksplisitt målsetting (interesse). I denne forstand kan denne kunnskapstype sies å samsvare med en klassisk dannelsingsforståelse. Dannelsingsforståelsen blir i kraft av den kritisk-hermeneutiske kunnskapstype tillagt en ny, kritisk dimensjon i

det den påpeker kunnskapens frigjørende potensialer; - ikke bare for det enkelte individ, men også for samfunnet som helhet.

En rasjonalisering av utdanningen vil dermed innebære en økende vektleggig på kunnskapens instrumentelle nytteverdi på bekostning av utdanningens danningspotensialer i betydningen utvikling av personlighetens mellommeneskelige og samfunnsmessige helhetsforståelse.

Teoriens normative karakter ligger i kritikken av den ensidige vektlegging på kunnskapens nytte og anvendbarhet i forhold til arbeidslivet. Med fare for å være spekulativ, kan man tolke Habermas dithen at utdanning i sterkere grad bør vektlegge danningsaspektet gjennom utvikling av studentenes forståendeorienterende og kritiske egenskaper. Også fag av overveiende empirisk-analytisk karakter bør underordnes en større helhet ved at de gjør rede for hvilke forutsetninger de bygger på og uttrykker en forståelse av vitenskapen som et konkret, historisk prosjekt. Bare på denne måten kan utdanningsinnhold som ellers ville være underlagt en teknisk-vitenskapelig legitimering bringes opp til almen debatt og vurderes ut fra alternative verdiprefranser.

#### 2.4.6. *Sammenfatning.*

Et grunnleggende utgangspunkt i alle de tre perspektivene som er presentert her, er at overgangen til, og videreutviklingen av kapitalismen innebærer grunnleggende endringer i alle deler av samfunnslivet.

Med utgangspunkt i almene utviklingstendenser i samfunnet viser alle perspektivene til - ut fra tildels ulike innfallsvinkler hvordan forholdet mellom dannings- og nytteorientering i utdanningen kan endre seg med samfunnsutviklingen.

Det *marxistiske* perspektivet bidrar i denne oppgaven til å belyse hvordan vårt samfunn i økende grad blir avhengig av kunnskap både i produksjonsliv og forvaltning. Både kunnskapen og bærerne av denne innehar ulik samfunnsmessig betydning i ulike historiske epoker. Dette perspektivet viser samtidig at kunnskap og danningsidealene er forbundet med makt og herredømme.

Det *weberske* perspektivet tar i korhet utgangspunkt i ideen om at den kapitalistiske økonomiens behov for effektiv og rasjonell handling, fører til en rasjonalisering og en byråkratisering av samfunnets institusjoner. I den grad denne utviklingen også gjelder for universitetet, kan strukturendringer ved denne institusjonen betraktes som uttrykk for en endring i danningsforståelsen henimot en mer nytteorientert danningsforståelse.



*Habermas'* analyser bidrar i denne oppgaven primært til å belyse kunnskapsutviklingen i senkapitalismen som han hevder går i retning av en vekst i empiriske, handlingsorienterte fag. Denne veksten skjer på bekostning av hermeneutiske, forståelsesorienterte fag, og representerer en utvikling henimot en sterkere orientering mot produksjonslivets nyttebehov.

Figuren som følger er et forsøk på å sammenfatte de tre perspektivene i et hele. Sentrale aspekter ved universitetsutdanningen er her trukket fram; - fortettet og uttrykt som ytterligheter på en skala. Modellen er svært forenklet, og er ment som en idealtypisk framstilling. Den gir ikke nødvendigvis et sant eller riktig bilde av universitetet slik det er eller har vært, men kan være nyttig som en begrepsmessig referanseramme.

*Figur 1: Idealtypisk framstilling av to universitetsmodeller.*

	<i>Tradisjonelt universitet</i>	<i>Rasjonelt universitet</i>
Kunnskapens Mål	Den kultiverte personlighet kultur/kunnskapsformidling personlighetsutvikling autonomi, harmoni	Den spesialiserte fagmann ferdighetsformidling økonomisk vekst, effektivitet, produktivitet
Universitetets organisering	Svakt differensiert og spesialisert studieorg., få eksamener, kollegial beslutningsstruktur, knyttet til kirken	Differensiert, spesialisert studieorg., hyppige eksamener, hierarkisk, byråkratisk beslutningsstruktur knyttet til stat
Faginnhold	Encyklopedisk, typisk hermeneutiske fag; klassisk litteratur, teologi, forståelsesorientering	Spesialisert, sekularisert, typisk empiriske fag; teknikk, natur- og tildels samfunnsvitenskap, handlingsorientering
Funksjoner	Kulturelle/ideologiske system; kirke, utdanningssystem	Administrative, økonomiske og materielle system; stat, næringsliv

## KAPITTEL 3

# Perioden fra ca. 1100 til ca. 1500. Middelalderen – Universitetets framvekst

### 3.1. Innledning.

De første universiteter ble etablert på 1100-tallet. Røtter til vitenskapelig forskning og akademisk undervisning kan man bla. finne i India og Nordafrika (Ruud, 1961). Ideen om et universitet - studium generale - et sted der alle emner kunne studeres samlet var derfor ikke helt ny, men det var første gang den mer systematisk ble satt ut i live. Middelalderuniversitetene lånte trekk fra antikkens skoler i Athen og Alexandria, samt muslimenes moskeskoler – madrassah –, men ble selv mer generelle og systematiske i sin undervisning. I den kristne verden fikk universitetene tidlig en spesiell plass som kunnskapens oppbevaringssted.

### 3.2. Hva betyr betegnelsen universitet ?

Ordet universitet stammer fra det latinske universitas som betyr almenhet. I utdanningssammenheng skulle ordet imidlertid vise seg å få ulikt innhold, først og fremst avhengig av hvordan institusjonene ble etablert.

Universitet kunne for det første bety en helhet eller sammenslutning av lærere eller studenter.

En annen betydning var sammenslutningen av alle studenter og lærere fra samme geografiske område.

Universitet kunne dessuten betegne en samling av frittstående kolleger.

Endelig kunne det bety helhet på tvers av geografiske skiller (Rashed, 1895).

Ordet universitet hadde med andre ord lite eller ingenting med den betydning det er vanlig å tillegge det i dag, nemlig som betegnelse på «akademisk helhet», «til almenhetens eller hele samfunnets tjeneste» (Svensson, 1978), eller «integrasjon av forskning og undervisning», «alle vitenskaper under ett organisatorisk tak».

Selv om betegnelsen universitet ble tillagt ulik betydning ved de ulike lærestedene, hadde middelalderens universiteter allikevel klare fellestrekk. De representerte alle grupper av mennesker med felles interesser som organiserte seg for å oppnå statlig eller kirkelig anerkjennelse. De ønsket dessuten beskyttelse, samt spesielle privilegier og rettigheter i samfunnet.

Jeg skal senere komme tilbake til en kort beskrivelse av to typiske universitetssystemer.

### **3.3. Historiske forutsetninger for universitetets framvekst.**

Middelalderen strekker seg over en lang periode i den europeiske historie, og dateres vanligvis fra det romerske imperiets oppløsning ca. 500 e.Kr. og fram til ca. år 1500 e.Kr. (Myhre, 1972). Universitetet vokste fram i annen halvdel av denne epoken.

Middelalderens føydale samfunn var dominert av to ulike makt-konstellasjoner som konkurrerte om herredømme og økonomiske midler. På den ene siden sto den verdslige, representert ved kongen, fyrsten eller keiseren, der krefter var i gang for etablering og konsolidering av statsmakt.

Den dominerende samfunnsform i denne epoken var en hierarkisk standsorden basert på fordeling av jorda. Den typiske territorielle enhet i dette føydale samfunnssystemet var godset eller landsbyen der økonomiske, politisk-administrative og kulturelle virksomheter var flettet i hverandre. Disse samfunn var nærmest selvforsynte enheter som baserte seg hovedsaklig på jordbruk. Godseiere var relativt uavhengige av andre verdslige autoriteter. Forholdet mellom godseiere og bønder var hovedsaklig karakterisert ved sterk utbytting, der bøndene var stedbundet gjennom juridiske forordninger, fysisk makt eller tradisjon.

På den andre siden sto de religiøse makter, båret oppe av middelalderens sterkeste og rikeste organisasjon, - den katolske kirken. Kirken baserte sin makt delvis på jordisk gods og eiendom. Sentralt i middelalderens katolske kirkeorganisasjon lå ambisjonene om stadig større herredømme og dominans.

Begge disse maktkonstellasjonene, - de verdslige og de kirkelige, - befant seg på 1100-tallet i en oppbyggings- og konsolideringsfase. Forvaltningsapparat i både kirke og sentralmakter var svakt utviklet, og utgjorde derfor ganske løse strukturer. Dette var med på å skape et samfunn som var åpent for nye samfunnsinstitusjoner og ideer (Svensson, 1978 II).

Kirkens målsetting om verdensherredømme skapte behov for legitimering på et bredere grunnlag enn før. Den stadig ekspanderende kirken trengte dessuten folk som behersket språk og skrivekunst for å ta seg av de stadig økende behov for administrasjon og styring. Behovet for kunnskap i verdslige anliggender såvel som i teologi, og dermed behovet for et velordnet skolesystem var tilstede.

De første universiteter ble etablert ved sentrale handelssentra. Rundt elvene Po, Rhone og Seinen florerte handelsvirksomheten. Her vokste etterhvert de «frie» handelsbyene frem, og det var også her vår tids pengeøkonomi så sin spede begynnelse. Disse byene tiltrakk seg mange slags mennesker og aktiviteter. En ny borgerstand bestående av handelsmenn og håndverkere vokste fram. Med handelens utvikling fulgte krav om kunnskap i matematikk og skrijving, samt sivil lov (Rashdall, 1895).

I handelsbyene oppsto nye samfunnsgrupper med felles interesser. Den nye borgerstand som hovedsakelig besto av handelsmenn og håndverkere organiserte seg i laug, som fikk betegnelsen universiteter. Hensikten var å forsvare sine interesser overfor andre interessegrupper. Universitet ble her brukt i betydningen «helheten av medlemmer med en felles interesse og et uavhengig forhold til staten» (Rashdall, 1895).

I laugsvesenet lå en viktig forutsetning for det som kom til å bli et viktig trekk ved de framtidige universiteter, nemlig autonomi. Laugsvesenet representerte et trekk ved de føydale strukturer som dannet forutsetningen for universitetet som en slags subkultur, - relativt atskilt og uavhengig av stat og kirke, og med visse friheter og privilegier.

Denne organisasjonsformen bredte seg videre til andre deler av samfunnet, - og da spesielt til utdanningssystemet. Utdanningssystemet var i middelalderen først og fremst knyttet til kirken eller klosterne, i noen tilfeller til byene. Klosterskolene som tidligere hovedsakelig beskjeftiget seg med utdanning av blivende munkere, ble utvidet til også å gi undervisning for andre grupper. De nye domkirke- eller katedralskolene ble opprettet for å gi undervisning i latin og skrijving,

slik at kirken administrative oppgaver kunne bli ivaretatt. Universitetet forente kirken og de «frie» byene (det verdslige) ved at lærere og studenter ofte ble regnet som medlemmer av kirken, og at de i tillegg fikk rettigheter og privilegier av byenes myndigheter (Rashdall, 1895).

Utifra den juridiske skolen i Bologna og katedralskolen i Paris vokste to universiteter fram på ulikt grunnlag. Disse to lærestedene skulle senere vise seg å danne mønster for nye universiteter.

### **3.4. Universitetet i Bologna.**

I Bologna ble universitetet dannet ved at en rekke velrenommerte og ofte velstående og eldre studenter organiserte seg for å tilkjempe seg spesielle rettigheter og privilegier, og for å beskytte seg mot økende priser på bolig og undervisningslokaler. Denne sammenslutningen ble kalt Universitas Scholarum, som da ganske enkelt henviste til alle studenter som var medlem i denne sammenslutningen (Rashdall, 1895).

Den viktigste grunnen til at studentene organiserte seg var av økonomisk karakter. Det er dessuten verd å merke seg at universitetet ble etablert av studenter, som like til slutten av 1200-tallet hadde stor innflytelse over undervisningssystemet, og da spesielt over lærernes situasjon. Lærernes lønn ble betalt med avgifter fra studentene, noe som skapte et økonomisk avhengighetsforhold mellom lærere og studenter, men samtidig en uavhengighet til ytre instanser som stat og kirke. Studentene hadde dessuten utarbeidet strengt detaljerte regler for undervisningen. Dersom lærerne ikke fulgte disse reglene til studentenes tilfredsstillelse kunne de bøtelegges, boikottes eller avsettes.

Lærerne ved italienske universiteter ble imidlertid etterhvert engasjert av staten, noe som gradvis førte studentene under lærernes og myndighetenes kontroll. Universitetet i Bologna fikk sin tilknytning først og fremst til de statlige myndigheter, mens det derimot sto forholdsvis fritt i forhold til kirken.

Dette forholdet gjenspeilet seg også i fagkretsen ved dette universitetet. Sivil lov, med utgangspunkt i den romerske rett, medisin og fysiske vitenskaper var de dominerende fag. De filosofiske fag hadde opprinnelig en relativt stor plass, men ble etterhvert fortrent til fordel for juridiske fag (Rashdall, 1895). Da Roma ifølge Paven skulle beholdes som et religiøst utdanningssenter, ble teologien lenge holdt utenfor universitetet. Dette faget kom ikke inn som eget fakultet før 1364.

Studieorganiseringen ved de ulike fakulteter var noe forskjellige, men den mest anvendte studiemodellen var representert ved det juridiske fakultet. Her fikk studentene først undervisning i 4 - 5 år, inntil de fikk tillatelse av rektor til å undervise på enkelte kurs. Etter å ha undervist en viss tid fikk de sin kandidateksamen som først og fremst innebar retten til å undervise. Etter ytterligere 2-3 års studier kunne kandidatene gå opp til doktoreksamen, for deretter å kunne opptre som fullverdige medlemmer av lærerkollegiet (Rashdall, 1895 og Svensson 1978 II).

Forelesninger var den dominerende undervisningsform, da tilgangen på bøker var knapp. I tillegg til de ordinære forelesninger eller leksjoner skulle studentene følge disputasene som ble holdt en gang i uken (Rashdall, 1895). Disputasen fikk dermed form både som undervisning og eksaminering. Den representerte dessuten en øvelse i veltalenhet, som var en påkrevet egenskap for middelalderens intellektuelle når de i rollen som predikant, advokat eller diplomat skulle overbevise sine tilhørere. Anvendelsen av begreplige metoder der man ad logisk/dialektisk vei skulle komme fram til sannheten, ga disputasen en tilnærmet skolastisk form (Svensson, 1978 II).

### **3.5. Universitetet i Paris**

Etableringen av universitetet i Paris hadde et noe annet utgangspunkt enn universitetet i Bologna. Universitetet hadde her sin opprinnelse i katedralskolene, og hadde derfor fra starten av en sterk tilknytning til kirken. Lærerne var ofte av utenlandsk opprinnelse og velskolerte i de klassiske vitenskaper, eller «de sju frie kunster». De frie kunstene var et forenklet sammendrag av de klassiske vitenskaper, og besto av grammatikk, logikk, aritmetikk, geometri, astronomi, musikk og retorikk. Den sistnevnte kunstformen tok sikte på å lære studentene skrive og taleferdigheter (Rashdall, 1895).

Katedralkansleren hadde som kirkens embedsmann den øverste myndighet over undervisningssystemet ved universitetet. Dette innebar først og fremst retten til å utnevne lærere, men han drev vidtrekkende maktutøvelse også på andre områder, i sine forsøk på å regulere og kontrollere hele universitetet i samsvar med kirkens meninger. Lærerne sto derfor i stadig strid med kansleren i kampen for større innflytelse over undervisning og lærerrekruttering (Rashdall, 1895).

Lærersammenslutningen tok en fastere form nettopp for å styrke sin stilling i forhold til kansleren. Sammenslutningen av lærere, (jfr. betydningen av betegnelsen universitet) fikk byens anerkjennelse i

1215, og dermed den avgjørende myndighet over undervisningssystemet Rashdall, 1895 og Svensson, 1978 II).

Mot slutten av 1100-tallet begynte en inndeling av universitetsfagene i fakulteter å ta form. Fakultetsinndelingen skulle senere vise seg å bli en varig organisasjonsform ved universitetene. Universitetet i Paris ble delt inn i fire fakulteter; et filosofisk, der man studerte de sju frie kunster, et kanonisk fakultet, der man studerte katolsk lov og lære, et teologisk fakultet og endelig et medisinsk fakultet. Det filosofiske fakultet ble det dominerende i det det utgjorde hele 2/3 av alle lærere og studenter, og dannet basis for andre vitenskaper.

Fakultetet var videre organisert i fire nasjoner, eller geografiske områder: det galliske, det normanniske, det picardiske og det engelske. Nasjonene var sammenslutninger til støtte, hjelp og beskyttelse for medlemmene fra de respektive geografiske områder (Rashdall, 1895).

De ulike fakultetene hadde lenge et utbredt selvstyre, men kom senere under det filosofiske fakultets dominans. En viktig grunn til det filosofiske fakultets sterke stilling ved universitetet i Paris var at studier ved dette fakultetet utgjorde en forberedelse til studier ved de øvrige fakulteter - en slags mellom-eksamen eller «baccalaureate». Studier ved de filosofiske fakulteter førte ikke til noen doktorgrad som tilfellet var ved de andre fakultetene. Denne eksamen var i Paris en klart avgrenset prøve, til forskjell fra tilsvarende nivå ved universitetet i Bologna (kandidateksamen), og den ga kandidaten en viss rett til å undervise. Etter totalt 5 - 6 års studier ved det filosofiske fakultet, når kandidaten var fylt 20 år og kunne det foreskrevne pensum, kunne han ta magistereksamen. En doktoreksamen krevde ytterligere 7 - 10 år ved det kanoniske, det teologiske eller det medisinske fakultet. Et tilsammen opptil 16 års studium ved universitetet i Paris, representerte dermed det lengste studietilbudet ved europeiske læresteder på denne tiden (Rashdall, 1895 og Svensson, 1978 II).

Som i Bologna, ble forelesningen den viktigste undervisningsform også i Paris. Da en annen del av universitetsorganisasjonen, kollegiet, etterhvert fikk en sterk fremvekst, ble imidlertid også undervisningen ved universitetet forandret.

Kollegiene var opprinnelig tiggerklostre som ga husrom for fattige studenter, men etterhvert foregikk det også på disse endel undervisning. Kollegiene fikk etterhvert så stor betydning at man på begynnelsen av 1500-tallet kunne ta eksamen med bare undervisning fra disse (Rashdall, 1895). Et av de mest kjente kollegiene var la Sorbon-

ne, - som senere skulle komme til å gi navn til hele universitetet i Paris. Undervisningen var her mer regulert enn ved fakultetene, og la større vekt på kontroll og disiplin, obligatoritet og individuell undervisning.

### **3.6. Universitetsvesenets videre utvikling i Europa i middelalderen.**

Med enten Paris eller Bologna som mønster, vokste nye universiteter fram i Italia, Frankrike, Storbritannia, og på 1400-tallet også i Tyskland og Nederland. Med tanke på fagkretsene kan man sterkt forenklet si at universitetene i SørEuropa (dvs. Spania, Sør-Frankrike og Italia) hovedsaklig fulgte den italienske modellen, mens man lenger nord (England, Tyskland, Nederland og Nord-Frankrike) var påvirket av den franske. Hva som var utslagsgivende for hvilke modeller som ble fulgt ved oppretting av nye universiteter er uklart, men kan ha sammenheng med geografisk nærhet eller den katolske kirkes maktforhold i de enkelte områder. Den franske modellen som var tilknyttet kirken, er den som har øvd størst innflytelse på de nordeuropeiske universiteter. Denne modellen vil derfor være det primære utgangspunktet for den videre analyse.

Studentenes og lærernes innflytelse hadde en klar sammenheng med universitetes tilknytning til stat eller kirke. Jo fastere tilknyttet staten eller kirken, jo mindre innflytelse fikk de nevnte grupper over institusjonens virke (Svensson, 1978 II). Fra universitetets etableringsfase og ca. 100 år fremover, eksisterte det en gjensidig avhengighet og et bytteforhold mellom lærere og studenter. Ved at studentene ga lærerne betaling for undervisning, ble studentenes innflytelse over forholdene ved universitetene også i Paris forholdsvis sterk. Studentenes sterke stilling ble imidlertid svekket etterhvert som lærerene ble ansatt og betalt av stat eller kirke, og dermed uavhengige av studentene (Rashdall, 1895).

Universitetet i *Oxford*, som ble etablert på slutten av 1100-tallet etter mønster fra Paris, ble likevel en institusjon som skilte seg noe ut i forhold til de statlige og kirkelige autoriteter. Her var lærersammenslutningen svært selvstendig, (jfr. universitas i betydningen «samling mellom frittstående kolleger»). Dette universitetet hadde også etterlignet kanslerordningen fra Paris, - men kansleren hadde her et nærere forhold til universitetet, og handlet derfor mer i overensstemmelse med lærernes interesser.



### 3.7. Middelalderuniversitetets funksjoner.

Utviklingen av universitet i Europa var først og fremst et uttrykk for anerkjennelse av kunnskap og utdanning som middel til å nå andre mål (jfr. behovet legitimering av makt, og for vekst og konsolidering av forvaltningsapparat i stat og kirke). Middelalderens Europa opplevde med andre ord et kunnskapsbehov som de nye universitetene kunne tilfredsstille.

Mens universitetet for studenter og lærere først og fremst var et sted der man kunne få utløp for kunnskapstørst og trang til åndelig utvikling, ble universitetet i dets samfunnsmessige funksjoner raskt yrkesrettet eller profesjonsorientert.

Til kirken ble det trukket folk som kunne håndtere denne institusjonens stadig økende administrative oppgaver, og som kunne forsvare og hevde kirkens budskap på et nytt grunnlag. Til de verdslige makter - statene og bystatene - ble det likeledes rekruttert kvalifisert arbeidskraft i økonomi, politikk og forvaltning. Disse nye yrkesgruppene i statsapparatet bidro til en mer stabil og fast organisasjonsstruktur. En av universitetets mer latente funksjoner som myndighetene etterhvert lærte seg å benytte, var den almene stimulering av handel og næring i universitetsbyene (Svensson, 1978). Denne stimulans styrket byenes posisjon økonomisk og kulturelt.

Studenter i middelalderens Europa kom hovedsakelig fra det sosiale mellomsjikt, bestående av storbønder, borgere og embedsmenn (Svensson, 1978). Rekrutteringen fra adelsstanden var i utgangspunktet relativt liten. I Frankrike var det derimot ikke uvanlig at studentene kom fra mindre velstående kår. Gjennom tiggerordenen, som ofte lå i tilknytning til katedralskolen og senere universitetet, fikk også enkelte fattige unge menn anledning til å studere.

I hele Nordeuropa havnet nesten alle kandidater som embedsmenn i kirken. I Bologna var studentene gjerne eldre, og hadde både tidligere utdanning og arbeid bak seg. I og med at fagkretsen her var annerledes enn i Nordeuropa, ble karriereveiene også forskjellige. Kandidatene ble dommere, advokater og ambassadører. De deltok dessuten i forvaltning og politikk.

En annen av universitetets latente funksjoner, også nevnt i forrige avsnitt, var muligheten for en viss sosial mobilitet eller standssirkulasjon som følge av utdanning. Akademikerene kom til å representere et nytt samfunnssjikt som ikke vant sin posisjon med bakgrunn i fordelingen av jorda. De gikk inn i stillinger på høyt nivå, og bidro derved til en oppmykning av et ellers temmelig rigid og statisk hierarkisk system.

En av universitetets sentrale funksjoner var reproduksjon av ulike typer intelligentsia eller åndselite. Man kan skille mellom tre typer:

- den kirkelige intelligentsia, som reproduseres gjennom teologiske studier,
- intelligentsiaen innen sivil forvaltning, reprodusert gjennom studier ved det juridiske fakultet,
- en utdanningsintelligentsia der reproduksjon og vekst i utdanningssystemet var det egentlige mål (Svensson, 1978).

Kunnskapsinnholdet på universitetet representerte for en stor del undervisning i praktiske ferdighetsemner som skrivekunst, logikk, retorikk og latin. Hermeneutiske vitenskaper som metafysikk, naturfilosofi, etikk, teologi og delvis medisin og sivil lov, ble gjenstand for diskusjon og tolkning. Man avlivet tradisjonelle oppfatninger og bygde nye tanke-systemer, men uten å frigjøre seg fra kunnskapsautoritetene representert ved kirken (Bernal, 1978). Dette hindret muligens en mer systematisk observasjon og tenkning omkring naturfenomener, for kontroll og bearbeiding av naturen i produksjonsprosessen. Innenfor de urokkelige rammene som den etablerte kunnskap representerte, fantes likevel store muligheter for intellektuell utfoldelse. Mye tyder på at ved siden av klosterne var universitetene i den tidlige middelalder datidens sentra for intellektuelt liv og virke.

### **3.8. Utdanningsidealer**

I den klassiske litteratur, med Platon og Aristoteles, ble synet på kunnskaps- og sannhetssøking som et gode først formulert. Kunnskapens egentlige mål var ikke først og fremst en streben etter makt, suksess eller materielle goder. Målet var snarere en «indre velferd», i betydningen sinnsro, lykke eller rettferdighet. En slik indre velferd skulle oppnås ved at den enkeltes evner og anlegg fikk mulighet til å utvikles gjennom tilegnelse av kunnskap. Vitenskapens eller kunnskapens legitimeringsgrunnlag, og dermed dens nytteverdi, var kunnskapens iboende mulighet til å bidra til den enkeltes selvrealisering. Hos Platon og Aristoteles var lykke og velferd knyttet til en verdslig erkjennelsesvirksomhet (Tranøy, 1986).

I kristendommen (katolisismen) finner vi en parallell til en slik erkjennelsesvirksomhet i frelsen, som er innbegrepet på menneskelig velferd. Frelsen er betinget av en kunnskap om og en akseptering av de kristne grunnsetninger og sannheter (Tranøy, 1986).

Middelalderens laugsuniversitetet ble etterhvert det intellektuelle

sentrum for nyfortolkning og forening av gresk filosofitradisjon og kristen tro. Tidsepokens idestrømninger spilte derfor en betydelig rolle for oppfatningen av hva som skulle være universitetsutdanningens mål og innhold.

Gjenoppdagelsen av den klassiske litteraturen startet med den karolinske renessansen på slutten av 700-tallet, og fikk betydning for universitetet mot slutten av 1100-tallet i form av skolastikken (Myhre, 1972). Skolastikken var et uttrykk for trangen til intellektuelt å analysere den kristne tro gjennom en fornuft skolert gjennom studier i den aristoteliske filosofi. Målet var å sette den kristne tro i system slik at den dannet et logisk hele som var forenlig med den erkjennelse fornuften kom til på naturlig basis.

På 1200-tallet, med bla. Thomas Aquinas (1224 - 1274) som en av de store systembyggere på denne tiden, ble striden mellom kristen teologi og den klassiske «hedenske» filosofi fortrent ved at det religiøse verdensbilde ble gitt forrang. Man så nå ingen motsetning mellom den klassiske vitenskap og teologien; de eksisterte bare på to ulike plan, det verdslige og det hellige (*imperium* og *sacerdotum*). Det religiøse verdensbilde sto imidlertid som den øverste autoritet, den vitenskapelige fornuft skulle støtte opp rundt den absolutte sannhet som var den kristne tro. Motsetninger som oppsto mellom verdslig og religiøs fornuft var i dette perspektivet bare tilsynelatende, eller uttrykk for misforståelse eller feiltolkning (Myhre, 1972).

Av enkeltproblemer i selve den skolastiske filosofi kan nevnes ett som kom til å spille en vesentlig rolle for utvikling av den moderne empiriske vitenskap: striden om almenbegrepets natur eller *universaliestriden*. Universaliestriden kan oppsummeres i spørsmålet: finnes det noe i den eksisterende virkelighet som svarer til begrepene, eller eksisterer begrepene bare som ideer med selvstendig væren?

Realistene mente at ideene hadde en selvstendig (real) væren.

*Nominalistene* mente at begrepene ikke hadde noen selvstendig eksistens, men bare var tilfeldig valgte ord (nomen). Det eneste som eksisterte var enkelttingene.

En konsekvens av den ekstreme nominalisme representert ved bl.a. fransiskanermunken William Ockham, var læren om teologiens og filosofiens dobbelte sannhet. Læren gikk ut på at religiøs og filosofisk erkjennelse ikke har samme opphav, og derfor må holdes atskilt. Nominalismen bidro dermed til å splitte syntesen mellom tro og viten som Tomas Aquinas hadde skapt. I forlengelsen av problemstillingen lå opplysningstidens rasjonalitetstro forståelse av filosofiens forrang for teologien (Myhre, 1972).

**3.9. Middelalderens bidrag til den senere universitetsutvikling.** I lærersammenslutningene vokste etterhvert ideen om retten til fritt å kunne undervise og retten til fritt å kunne bestemme hvilken undervisning som skulle gis. Likeledes ble studentenes rett til fritt å kunne få undervisning framhevet. Dette var ideer som på den tiden hadde små forutsetninger for å bli virkeliggjort. Forutsetningene for å kunne virkeliggjøre slike ideer var politisk, økonomisk og ideologisk uavhengighet.

Ideen skulle allikevel vise seg å leve lenge - vi skal senere se den komme igjen med fornyet kraft og innhold i Tyskland på begynnelsen av 1800-tallet, og i etterkrigstidens Norge.

Det faktum at universitetet i det hele tatt ble etablert, og at det fikk en så rask vekst, antyder et Europa i utvikling, økonomisk, politisk og intellektuelt. Myten om middelalderen som en mørk og stillestående epoke skyldes nok delvis at man på denne tiden ikke greide å frigjøre seg fra religionen som det grunnleggende og ufravikelige verdensbilde. Bindingen til de klassiske vitenskaper og det religiøse verdensbilde ble da også etterhvert hemmende for vitenskapelige nyvinninger. Fra å være senter for det intellektuelle liv i Europa ble universitetet istedet en barriere mot kulturell fremgang (Bernal, 1978).

Den intellektuelle arven fra middelalderen ble til tross for de ovennevnte forhold, trang til kunnskap og en vilje til diskusjon.

### **3.10. Sammenfatning.**

Universitetet oppsto som en sammenslutning mellom frie studenter og lærere, med det formål å beskytte medlemmenes felles interesser.

Utviklingen av universitetet var nært knyttet til den åndelige fornyelse som tok utgangspunkt i den karolinske renessansen og som etterhvert tok form i skolastikken som var middelalderens kristne filosofi.

Universitetets studiestruktur var to- eller tredelt. Paris-modellen besto i en 2 - 3 årig grunnutdanning i de klassiske vitenskaper (kandidateksamen, baccalaureate). Denne ga rett til videre studier ved de øvrige fakulteter, samt noe undervisning. Magistereksamen ga full lærerkompetanse. Doktoreksamen representerte det høyeste nivå i utdanningssystemet. Paris-modellen var den som i sterkest grad ga grunnlag for de nord- og midteuropeiske universitetsmodeller.

Bologna-modellen hadde en todelt struktur. Kandidateksamen tok man etter 4 - 5 års studier, og tilslutt doktoreksamen etter ytterligere 2 til 3 år.

Studieorganiseringen var svakt spesialisert, encyklopedisk (dvs. man studerte flere vitenskaper) og allmendannende.

Kunnskapsinnholdet var tradisjonsbundet og svakt differensiert. Det besto hovedsakelig i de klassiske vitenskaper, teologi, kanonisk og sivil lov. Det ble i liten grad utviklet ny kunnskap. Kunnskapsinnholdet var delvis rettet mot praktiske ferdigheter som skrive og talekunst, delvis mot forståelse og tolkning. Lovstudier var ofte direkte rettet mot kirkelig og verdslig forvaltning.

Organisatorisk var universitetene oftest knyttet til kirken enkelte steder til stat eller bystat. Med få unntak bar universitetet preg av organisatorisk selvstyre med tanke på opptakskrav, studieorganisering og studieinnhold. Økonomiske og administrative oppgaver ble skjøttet innen institusjonen.

Studentenes opprinnelig sterke stilling ble ikke av særlig varig karakter. Ved slutten av middelalderen var så godt som alle universiteter lærerstyrt, og studentene redusert til passive mottakere av den undervisning de stats eller kirkelig ansatte lærerne besluttet å gi dem.

Universitetets bidrag til samfunnet gikk hovedsakelig til kirken og utdanningssystemet, og i mindre grad til verdslig forvaltning, privat nærings og handelsvirksomhet.

Universitetets viktigste samfunnsmessige funksjoner var ekspansjon, konsolidering og legitimering av statlig og kirkelig makt.

Utdanningsidealene ved middelalderens universiteter var primært preget av den klassiske filosofis syn på kunnskap som et gode i seg selv. Et mål med kunnskapen var likevel å utvikle egenskaper og ferdigheter hos studenter som kunne være nyttige i verdslig og spesielt kirkelig forvaltning.

## KAPITTEL 4

# Perioden fra 1450 til ca. 1800. Universitetets videre utvikling i Nord-Europa.

### 4.1. Historiske hovedtrekk.

Universitetet på 1500 tallet skulle i første rekke komme til å bli påvirket av ytre politiske og økonomiske endringer. På denne tiden startet en overgang fra føydalsamfunn til kapitalisme. En rekke faktorer bidro til denne utviklingen; de store korstogene, utviklingen av kolonistystemet og kanskje aller viktigst, utvidelsen av handelsvirksomheten.

Handelsvirksomheten virket nedbrytende på den lokale naturalhusholdningen, og snart begynte det økonomiske grunnlaget for føydalismen å slå sprekker. Byborgere og handelsmenn dannet nå en politisk motvekt til godsherrene og befestet nasjoner og statsapparat (Bernal, 1978 og Svensson, 1978 II).

Statsapparatet ble nå styrket på bekostning av kirken. På det sosiale og kulturelle området skjedde det en overgang fra kollektivism og religiøse forestillinger, til individualisme og sekulære (vitenskapelige) forestillinger.

I sammenheng med den katolske kirkes reduserte makt og innflytelse, mistet både universitetet og annen undervisning sin rettslige og økonomiske støtte. Kirken ble underlagt staten, og kom derved under de verdslige myndigheters innflytelse (Svensson, 1978 II).

Studenter som tidligere kunne se fram til en trygg arbeidsplass i kirkens forvaltning gikk nå en usikker tid i møte. Deres tidligere naturlige tilknytning til kirken ble ikke lenger selvsagt, og deres status ble mer uklar. Disse forhold resulterte i at en rekke domkirke- og katedralskoler stengte. Dette igjen begrenset rekrutteringen til universitetet. Studentene uteble, og mange universiteter ble nødt til å avslutte sin virksomhet (Rashdall, 1895).

Ganske snart oppsto det imidlertid en mangel på prester og embedsmenn. Reformasjonens ledende skikkelser - blant dem Martin Luther - begynte igjen å tale varmt for utdanning som nødvendig for å opprettholde det verdslige styre (Myhre, 1972). Et underliggende motiv for dette var nok også tanken om utdanning i kirkens tjeneste. Utdanning ble sett på som viktig for at folk på egenhånd skulle kunne tilegne seg den kristne tro gjennom lesing av religiøse tekster.

En gjenreiseing av universitetet krevde imidlertid midler. De religiøse ledere henvendte seg til de verdslige myndigheter for å få økonomisk støtte. På denne måten ble universitetet sterkt knyttet til myndighetenes skoleplanlegging.

Pavemaktens innflytelse over middelalderens universiteter hadde vært sporadisk og ineffektiv. Etter reformasjonen fikk de anglikanske og protestantiske delene av Europa en kirke som var nært knyttet til staten. Kirken ble nasjonalisert, og ikke styrt direkte fra Roma som tidligere praksis hadde vært (Svensson, 1978 II). Avstanden mellom de besluttede kirkelige myndigheter og universitetet ble mindre. Kirkens innflytelse over universitetet ble mer direkte og derfor mer merkbar. Lærersammenslutningenes tidligere sterke stilling ble også av denne grunn begrenset.

I 1500 tallets Nord-Europa var humanistiske idestrømninger betydningsfulle. Man stilte mennesket i sentrum og hevdet dets rett til å ta verden i besittelse. De humanistiske idealer nørret opp under nasjonalfølelsen, statsetableringen og handelskapitalisme. Man fikk en kraftig oppblomstring i handels og sjøfartsnæringen, og behovet for nye oppdagelser og oppfinnelser meldte seg. De kom da også, - ikke fra universitetet, men fra praktikere som skipsbyggere, håndverkere og handelsmenn.

## **4.2 Perioden fra ca. 1450 til ca. 1700.**

### **Renessanse og reformasjon.**

De dyptgripende endringer som fant sted i denne perioden har i historien fått ulike betegnelser: renessansen eller humanismen, og reformasjonen. Renaissance viser til en fornyet interesse for den klassiske kunst, litteratur og livsstil. Humanismen representerer en side ved renessansen som la vekt på å fremme det frie, allsidige og det harmoniske i mennesket framfor det praktiske, matnyttige. Klassisk filologi ble av humanistene regnet som det fremste dannelsesmiddel. Reformasjonen er betegnelsen på de store religiøse endringer på 1500-tallet, der den protestantiske kirke, representert ved Martin Luther, brøt

med den katolske kirke. Den protestantiske etikk sto for en folkelig arbeids og nyttemoral, som i pedagogikken fikk klare likhetstrekk med borgerlige dannelsidealene.

Som en følge av humanismens idestrømninger ble det rettet krav om innholdsmessige endringer på universitetet. Flere humanistiske fag, som filosofi, musikk, historie, språk o.l. skulle innlemmes i fagkretsen på universitetene. Innad i universitetssystemet ble det rettet kritikk mot skolastikken og den aristoteliske lære, utad mot kirken og andre føydale autoriteter. Utenfor universitetet opplevde man en språkvitenskapelig fornyelse, og en begynnende historieforskning. Fremtredelsen av en ny type forskning, - systematisk observasjon av omverdenen -, representerte innledningen til en empirisk naturvitenskap. Nye oppdagelser ble gjort innen geografi, astronomi, navigasjon, optikk, mekanikk, og geologi.

Et viktig vitenskapelig framsteg som utfordret hele det verdensbilde middelalderen hadde overtatt fra klassisk tid, var Kopernikus' avvisning av Aristoteles' jordsentret kosmos (geosentrisme) som han erstattet med et solsystem sett fra en roterende jord, (heliosentrisme). I idehistorien, representert ved Descartes og Hobbes, skjedde en tilsvarende overgang fra et teleologisk til et mekanisk grunnsyn, som betydde en reduksjon av Guds betydning (Bernal, 1978).

Begge de ovennevnte forhold er i ettertid blitt betraktet som vitenskapelige og idehistoriske revolusjoner, og har fått stor betydning for vitenskapens senere utvikling. Kunnskap ble nå etterhvert forandret fra å være et middel til å forsone mennesket med verden slik den er, og vil være, til å bli et middel til å kontrollere naturen med - ved å kjenne dens evige lover (Bernal, 1978).

Selv om de nye vitenskapelige og idehistoriske strømninger på sikt skulle vise seg å få stor betydning, kom de i første omgang ikke til å bli av særlig betydelig karakter for universitetet. Kritikken av skolastikken og det aristoteliske verdensbilde førte ikke til noen umiddelbar og grunnleggende endring av universitetets faginnhold. Den empiriske vitenskapen undergravde troverdigheten av det religiøse verdensbilde. På bakgrunn av systematiske observasjoner kom vitenskapsmenn fram til andre konklusjoner enn de som ble forfektet i den kristne lære, som kirken fundamenterte sin makt og legitimering på. Ved universitetet var det kristne verdensbildet fremdeles dominerende (Thomsen, 1975). Institusjonen sto i et komplisert avhengighetsforhold til kirken. Universitetet mottok økonomisk støtte fra denne institusjonen, og de fleste universitetskandidater gikk inn i kirkelige em-



betsstillinger. Den trussel som empirisk vitenskap representerte for kirkens autoritet og det etablerte verdensbildet, førte til en motreaksjon der det klassiske kristne verdensbilde igjen kom til heder og verdighet (Svensson, 1978 II).

Dette betydde igjen at universitetet hadde tatt stilling til fordel for statskirken. De nye vitenskapers talsmenn ble derfor tvunget til å søke andre veier for å kunne drive sin forskning. Ved hjelp av støtte fra konge og adel, etablerte de på midten av 1600 tallet sine vitenskapsakademier (Royal Society, Academie des Sciences). Den høyere utdanning ble på denne måten splittet i to leire.

Vitenskapsakademiene underviste i emner som navigasjon, mekanikk, arkitektur og medisin, og hadde sterke bånd til praktiske fag som håndverk og teknikk. Universitetet på sin side svarte ikke på de nye forsknings og utdanningsbehov, men imøtegikk istedet høyadelens og godseierenes dannelsesbehov (Svensson, 1978 II). Blant disse grupper var middelalderens ridder og gentlemannsidealer ennå framtrедende.

#### **4.3. Perioden fra ca. 1700 til ca.1800.**

##### **Klassisiame og ny naturvitenskap.**

Opplysningstiden er betegnelsen på en periode i historien med store motsetninger. Et dominerende trekk er imidlertid den sterke vektlegging på fornuft og rasjonalitet som grunnkrav for all tenkning.

Selve betegnelsen opplysning, som er en oversettelse av det tyske «Aufklärung», var opprinnelig ikke ment som folkeopplysning, men viste snarere til en metodisk innstilling til tenkningen som bl.a. ga seg til uttrykk i de empiriske vitenskaper (Myhre, 1972).

Under opplysningstiden ble det rettet sterke krav om vitenskapens og undervisningens nytte i statens tjeneste. Det ble rettet krav om praktiske og yrkesrettede utdanninger.

Et universitetssystem der ny teknisk og vitenskapelig utdanning og forskning ikke ble innlemmet, ble utsatt for stadig sterkere kritikk, og fra flere hold knapt nok unnet livets rett. Kravet om nyttig og anvendbar kunnskap ble reist fra flere hold, blant annet fra statsmakten og de filantropiske pedagoger.

Adam Smith (1723 - 1790) understreket den utbredte fordømmelse av institusjonen i sin karakteristikk av universitetet som :

«asyler i vilka utdømde system och foreldade fordomar finner varan och skydd»

(sitat: Svensson, 1978, s. 70)

Tiden var med andre ord inne for en fornyelse av universitetssystemet. De ulike staters sentralmakter kom derfor i økende grad til å engasjere seg i et nasjonalt utdanningsvesen. Tiltakene som ble satt igang for å oppnå dette var forskjellige i de ulike europeiske land.

#### **4.4. Tre europeiske universitetstradisjoner tar form.**

I *Frankrike* fikk man et sentralisert og statsstyrt universitetsvesen. Tekniske og medisinske utdanninger ble organisatorisk atskilt fra universitetsvesenet, i såkalte Ecoles Polytechniques. Frankrike valgte videre å trekke et skille mellom forskningsinstitusjoner på den ene side, og undervisningsinstitusjoner på den annen. De mest begavede fikk plass på forskningsinstitusjonene hvor det ble gitt spesialisert forskerutdanning. Andre, antatt mindre begavede, ble gitt mer fagrettede utdanninger (Tveiten, 1982).

Ved disse utdanningsinstitusjonene ble undervisningen i første rekke konsentrert om innlæring av kunnskaper. Man gikk i liten grad i dybden og det ble vist liten åpenhet for mer kritiske og grunnleggende spørsmål. Frankrike unnlot dermed å trekke inn prinsippet om forskningsbasert undervisning.

Som følge av opprettingen av de polytekniske høyskoler, ble det tradisjonelle universitetsvesen fortrent til fordel for de nye profesjonelt orienterte utdanninger. I en hundreårsperiode var universitetsvesenet i realiteten avskaffet. Da det igjen ble opprettet mot slutten av 1800-tallet, eksisterte det kun som løst sammensatte grupper av fakulteter. Universitetet som institusjon overordnet fakultetene ble først en realitet mot slutten av 1960-tallet (Wittrock, 1985).

Utdanningssystemet i Frankrike viet lenge liten oppmerksomhet mot velferd og fellesskap blant studentene. Dette er betegnende for en rasjonell i motsetning til tradisjonell holdning til utdanning. Studentene bodde ikke på universitetene slik som f.eks. i England, men bodde spredt rundt i byene. Dette ga lite grunnlag for den stands- eller gruppetilhørighet som ble tillagt så stor betydning i England.

I *England* fortsatte universitetet å utdanne kandidater til kirkelige embeter til langt utpå 1800-tallet. En internalisering av humanistenes aristokratiske gentlemannsideal ble sett på som ett av universitetets viktigste oppgaver, og industrialismens og de nye vitenskapers krav ble i liten grad tatt hensyn til.

Den store motstanden mot de nye vitenskaper kan delvis skyldes mangelen på vitenskapelig tradisjon, skapt gjennom de filosofiske

fakulteters og de kirkelige embetsutdanningers sterke dominans (Svensson, 1978).

Rundt 1850 skjedde det imidlertid en endring, da universitetet overtok utdanningen av statlige og koloniale administratorer, politikere og jurister. Disse utdanninger hadde tidligere ligget under de victorianske «public schools».

Universitetet fikk dermed et noe bredere spekter, som tilgodeså også statens og middelklassens utdanningsbehov. Ennå var allikevel ikke landets utdanningsbehov innen teknikk og naturvitenskap dekket. Man innså etterhvert at Englands til nå så sterke internasjonale posisjon på det industrielle område var truet. Et nytt universitet, University College i London, ble derfor etablert på midten av 1800 tallet. Dette skulle undervise i de sterkt etterspurte fagområdene som nevnt ovenfor.

De kommende år ble det etablert en rekke «Civic University Colleges» eller «red brick universities» som de også ble kalt. De ble plassert i de større industristedene, og fagskoleutdanning og industriforskning fikk her en bred plass.

Universitetene i Oxford og Cambrige er sannsynligvis de som best bevarte middelalderens opprinnelige universitetsform, i betydningen «frie foreninger mellom lærere og studenter». Omkring 1876 var det fremdeles ved universitetet i Oxford slik at eldre studenter ble engasjert som lærere for de yngre. Professorene spilte en heller beskjeden rolle på universitetene, de gav få forelesninger, som forøvrig ofte var dårlig besøkt.

Det som i første rekke samlet universitetet, var eksamenshøytidelighetene, tildelingen av akademiske grader og utnevning av professorater. Utnevning av professorater skjedde på bakgrunn av valg, der alle, også tidligere uteksaminerte kandidater deltok. Gjennom slike fora fikk fellesskap vokse fram på annet grunnlag enn det rent akademiske. Politiske og religiøse sympatier og antipatier kunne bli mer bestemmende for kandidatene enn vitenskapelige kvalifikasjoner.

Ved engelske universiteter praktiserte man en periode en såkalt «fellowship» ordning. De beste kandidatene fikk gjennom denne ordningen anledning til å bli værende på universitetet, der de foruten fri bolig, også fikk utbetalt lønn. De hadde få forpliktelser ovenfor universitetet, og meningen var at de skulle drive vitenskapelig arbeid. Omkring 1870 hadde universitetet i Oxford 557, og universitetet i Cambrige 531 slike «fellowships» (Tveiten, 1982). Kilder taler imidlertid om en manglende vitenskapelig holdning og genuin inte-

resse for forskning blant disse kandidatene. Dette førte til at man etter en tid innså at ordningen ikke fungerte etter hensikten.

I *Tyskland* tok universitetet forholdsvis raskt inn opplysningstidens mer folkelige og materielle nyttemoral. Skillet mellom de klassiske og de moderne vitenskaper ble derfor mindre markant. Allerede i 1694 ble universitetet i Halle grunnlagt ut fra slike opplysningsideer. I 1734 ble universitetet i Göttingen organisert etter samme modell.

Universitetets utvikling gikk imidlertid snart i retning av sterkere fagskole- og yrkesskolepreg. Istedet for å beholde disse utdanninger ved universitetene, besluttet man derfor å opprette nye høyskoler for nettopp slike utdanninger.

På begynnelsen av 1800 tallet gjorde nyhumanismen, representert ved bla. Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) sitt inntog ved universitetene i Tyskland. Humboldt utviklet en universitetsmodell som bidro til en videreutvikling og en revitalisering av universitetet. Denne nyorienteringen innen universitetsvesenet vokste fram som en del av reformbevegelsen og den almene kulturelle blomstringen etter de tyske staters nederlag for Napoleon, og var en reaksjon på den nyttemoral som var i ferd med å influere universitetet (Løland og Christie Mathisen, 1987).

Humboldts hovedtanke var at universitetet skulle være sete for en «uforstyrret, kompromissløs sannhetssøken som et mål i seg selv». Han mente videre at fri forskning og frie studier skulle oppfylle en grunnleggende menneskelig bestemmelse, både i religiøs og verdslig forstand. Vitenskapen skulle dyrkes i en avskjermet institusjon med indre selvstyre, frigjort fra særinteresser og den borgerlige tilværelses trivialiteter.

Målet var en «kulturstats» frie tilslutning fra borgere «hvis karakter og dømmekraft er dannet i vitenskapens medium». Beskjeftigelsen med den rene vitenskap skulle utvikle erkjennelsen av en almen moral og fornuft. En slik verdiorientering hadde sine røtter i Rousseaus tenkning, og fremmet et frihetlig menneskesyn i tråd med de greske tradisjoner. (Løland og Christie Mathiesen, 1987).

Ifølge de humanistiske ideer skulle høyere utdanning først og fremst være karakter- og personlighetsdannende. Gjennom studier i klassisk litteratur skulle studentene bli fullkomne, harmoniske og kulturskapende.

Det nyhumanistiske undervisningsprogram representerte på den ene siden en religiøs folkeoppdragelse for det stadig voksende prole-

tariat, på den annen side en eliteutdanning for et voksende borgerskap. Ved universitetet skulle studentenes egenaktivitet i ensomhet og frihet representere eliteutdanningen. En slik dannelsesprosess lot seg videre best gjennomføre ved hjelp av en ren, ikke målrettet og ikke spesialisert vitenskap.

Enkeltvitenskapene, i den grad de eksisterte, skulle reflekteres inn i en sammenheng. Dette kunne gjøres ved hjelp av filosofien, som ble forutsatt å skulle begripe verden i dens fulle sannhet (Stjernø, 1971).

Lærere og studenter skulle i stor grad likestilles. De skulle ha de samme plikter og rettigheter, og stå i stadig dialog med hverandre. Studenten skulle ta del i professorenes forskning, og ved å gå inn i problemstillingene ville han utvikles og modnes. Det sentrale i utdanningen ble derfor ikke innholdet, dvs. de konkrete fagkunnskaper og metoder. Selve læreprosessen var vel så viktig.

Mht. egenskapene karakterdanning, sedelighet og moralsk atferd, som skulle være vitenskapens egentlige formål, ble studenter og lærere ikke oppfattet som kvalitativt forskjellige. Det var primært spørsmål om forskjeller i fullkommenhetsgrad. Den felles virksomhet, - den vitenskapelige søken -, skulle bringe lærere og studenter i et sokratiske oppdragsforhold overfor hverandre (Stjernø, 1971).

Retten til fri undervisning ble dermed igjen slått fast, men i denne retten sto samtidig plikten til å delta i det akademiske samfunn.

Ved siden av prinsippet om isolasjon og autonomi (Einsamkeit und Freiheit) sto dermed også tre enhetsprinsipper; prinsippene om vitenskapens enhet, enhet mellom forskning og undervisning, og enhet mellom lærere og de lærende (Stjernø, 1971).

Mens man i England og Frankrike først og fremst vektla lærernes evne til å undervise, var det i Tyskland lærernes forskningskvaliteter som skulle telle. Man mente videre at kandidater som gjennom den rene vitenskap hadde tilegnet seg en høy danning og sterk karakter, også var de best egnede i statens tjeneste.

Universitetets nytteverdi iflg. den humboldske modellen var mao. ikke primært de konkrete fagkunnskaper eller forskningsresultaters anvendbarhet i produksjon og næringsliv, men snarere de personlige egenskaper som høy moral og danning utviklet gjennom vitenskapelig virksomhet.

Disse nye universitetsidealer ble satt ut i live i 1810 ved etableringen av universitetet i Berlin, og ble snart søkt kopiert ved flere universiteter.

De nye idealene lot seg imidlertid ikke omsette i konkrete forand-

ringer uten problemer. Statsforvaltningen, som trengte nyrekruttering til embetsverket, og lojal støtte fra de intellektuelle, støttet først de nye universitetsreformene. Universitetets frie virksomheter ble imidlertid snart oppfattet som truende for en sårbar og svakt fundamentert stat. Gjennom bl.a. budsjett og krav til embetseksamener greide myndighetene raskt å øke kontrollen og begrense universitetenes frie virksomheter.

Til tross for idealet om en ren og enhetlig vitenskap ble behovene for naturvitenskapelig forskning fremdeles dårlig ivaretatt ved universitetet. Det ble istedet de fagrettede skolene på lavere nivå som ivaretok disse behov. Noen av disse skolene utviklet seg også etterhvert til å bli tekniske høgskoler. Man fikk igjen et skarpt skille mellom naturvitenskapelig forskning og yrkesutdanning på den ene siden, og de humanistiske, klassiske vitenskaper på den annen. I første omgang bidro dermed de nyhumanistiske ideer til å forsinke en prosess som i pakt med de endrede samfunnsbehov såvidt hadde kommet igang (Svensson, 1978 II og Thomsen, 1975).

På sikt skulle imidlertid universitetsreformen representere et positivt bidrag. Det ble en skjerpet konkurranse mellom universiteter i forskjellige byer, noe som stimulerte lokalmyndighetene til å forsyne sine universiteter med midler, for derved å tiltrekke seg de beste forskerne. Et stort behov for byråkrater og embetsmenn i statsforvaltningen gjorde at karrieremulighetene for universitetsutdannede var svært gode. I et sosialt og økonomisk tilbakestående Tyskland, kom dermed hovedveien til eliteposisjonene i samfunnet igjen til å gå gjennom universitetet. Denne situasjonen bidro til en intens innsats ved institusjonen, og en oppblomstring innen flere vitenskaper.

#### **4.5. Endringer i studieorganiseringen.**

Fram til ca. 1700 tallet skjedde det få grunnleggende organisatoriske endringer ved universitet. Noen fant allikevel sted. Studentene ved universitetet skulle i tråd med det klassiske dannelsideal studere teologi, språk, historie, politikk og matematikk, samt trenes i ridning, fekting, musikk og dans.

En oppfinnelse som i løpet av 1500 tallet fikk stor betydning for undervisningen var boktrykkerkunsten. Studentene fikk bedre tilgang på bøker, og selvstudier kom etterhvert til å ta over noe av forelesningens betydning. Forelesningshyppigheten ble redusert til ca. 3-4 ganger i uken. Mens disputasen forble en vanlig undervisningsform,

fikk man i tillegg deklamasjonene, en test eller øvelse i studentenes språklige og retoriske ferdigheter.

Fra 1700-tallet og utover fikk imidlertid den nye kunnskapsutviklingen og tidens idestrømninger en viss innflytelse. Kritikken mot universitetet var i denne perioden delvis rettet mot det man kalte en foreddet studieorganisering. Opplysningstidens pedagoger mente at universitetet burde legge mer vekt på utdanningens oppdragende funksjoner framfor direkte fagkunnskap. De krevde mer disiplin, en mer omfattende kontroll av studentene, og flere elementære kurs.

1800 tallets nyhumanistiske pedagogikk gikk i en annen retning. Målet var tilnærmet det samme, men metoden en annen. I følge den nyhumanistiske pedagogikk skulle studentenes personlighet og karakter dannes gjennom frihet under ansvar, ensomhet og selvstudier (jfr. de humboldske idealer).

Idet de nye vitenskaper i liten grad ble trukket inn i fagkretsene på universitetene, forble faginnholdet tradisjonelt, humanistisk og klassisk orientert. Det skjedde allikevel en viss fagspesialisering eller differensiering av faginnholdet, gjennom bla. oppsplitting og nyetablering av fakulteter.

Eksamensordningen gjennomgikk en tilsvarende differensiering. Fra å være svakt standardiserte tester på mer generelle kunnskaper og ferdigheter, innførte man nå embetseksamener som var spesielt rettet mot stillinger innen stat og kirke.

I England fikk man nå to eksamener for leger, prester, jurister og lærere. I tillegg til en generell akademisk eksamen som ble avlagt på universitetet, kom en mer yrkesrettet kommisjonseksamen, som ble avholdt utenfor universitetet.

#### **4.6. Universitetets funksjoner.**

Mens de interessante vitenskapelige nyvinninger innen teknikk og industri skjedde utenfor universitetene, var det en generell tendens at universitetet selv var opptatt av å utvikle «dannede» mennesker, til forvaltere av stat og kirke.

Den begynnende språk- og historieforskning fikk liten plass ved universitetene. Den som ville holde seg orientert på den moderne vitenskapsfronten, måtte derfor henvende seg annetsteds, - til vitenskapsakademiene eller til private forskere.

Det som kanskje best karakteriserer universitetet i perioden fra middelalderen og fram til det 20 århundre var dets manglende samfunnsmessige relevans. I store deler av perioden fungerte universitetet

som en bremse, snarere enn som et senter for ny kunnskapsutvikling (Thomsen, 1925). At ideologiske, dvs. politiske og religiøse krefter fungerte som en hemsko for en vitenskapelig fornyelse, forklarer alle ikke universitetenes vegring mot å fange opp de framvoksende sentralkrafters nye utdannings og forskningsbehov.

Fram til midten av 1700 tallet sank da også rekrutteringen radikalt, - en periode sto universitetene nærmest halvtomme. Det lave student-tallet, samt visse vansker på stillingsmarkedet antyder en institusjon hvis kunnskap ikke lenger var allment ettertraktet.

I tillegg til en generell nedgang i studenttallet ved universitetet, skjedde det også store endringer med hensyn til hvilke samfunnsgrupper som ble rekruttert til universitetene. Fra å være en institusjon der muligheten, om enn i begrenset omfang, var tilstede for fattigere og mer «folkelige» grupper til å få en høyere utdanning, ble denne muligheten ytterligere begrenset fram til langt ut på 1800-tallet. Dette hadde sammenheng med bla. følgende forhold:

- Under reformasjonen og motreformasjonen på 1500-tallet hadde bla. håndverkere, bønder og handelsfolk blitt forespeilet gode muligheter i kirkens tjeneste, dersom de gjennomførte en universitet-utdanning. På 1800-tallet var behovet for embetsmenn godt dekket, hvilket resulterte i at kandidatene ble arbeidsløse, og man fikk et «akademikerproletariat» (Svensson, 1978, II).
- Rekrutteringen sank, utdanning ble dyrere, stipendene ble monopolisert av den høyere stand, samtidig som stipendene falt i verdi.

Situasjonen fikk imidlertid en viss oppmykning på slutten av 1800-tallet, da universitetet begynte å ta hensyn til middelklassens utdanningsbehov.

#### **4.7. Utdanningsidealer.**

Ved middelalderens slutt ble humanismen og renessansen de dominerende idestrømninger. Humanismen satte mennesket i universets sentrum og var således individualistisk orientert. I universitetssammenheng representerte denne perioden en kritikk av skolastikken. Kritikken fikk lite gjennomslag; man var fremdeles orientert mot det religiøse og det aristoteliske verdensbilde. Klassiske språk, logikk og filosofi var fremdeles dominerende fagområder. Lovstudier ble tillagt mindre betydning.



1500-tallet var preget av store endringer på det religiøse feltet, gjennom reformasjon og motreformasjon. Den protestantiske kirkes tro, med sin folkelighet, arbeids- og nyttemoral spredte seg. De humanistiske idealer var fremdeles rådende, og talte menneskets rett til å erobre verden. Universitetene ble knyttet til staten og kronen, den katolske kirke mistet mye av sin makt over universitetene.

Utover på 1600-tallet begynte de store oppdagelser og naturvitenskapelige nyvinninger å prege synet på kunnskap og vitenskap i enkelte vitenskapelige kretser utenfor universitetet. Vitenskapsmenn som Galileo Galilei, Francis Bacon, Isaac Newton og Johan Kepler var med på å prege denne epoken. Disse vitenskapsmenn holdt til ved vitenskapsakademiene, og hadde med andre ord ingen tilknytning til universitetene.

De kirkelige og statlige autoriteter holdt fremdeles kategorisk fast ved de tradisjonelle verdensanskuelser. Tankearbeidet som ble utført av de nye vitenskapsmenn representerte et vendepunkt i det tradisjonelle synet på kunnskap. På sikt skulle det nye vitenskapsidealet bli tillagt stor vekt ved universitetene.

Det nye vitenskapsidealet representerte en endring i kunnskapens legitimeringsgrunnlag, dvs. en endring i synet på hva som er «sann» vitenskap. Bacon var sannsynligvis den første som «tydelig sier at den sanne og verdifulle vitenskap er den som klarlegger årsakssammenhenger i naturen slik at naturens krefter kan underkastes menneskelig kontroll» (sitat: Tranøy, 1986, s.74).

Ved å adlyde naturen på basis av kunnskap om naturlovene skulle mennesket iflg. Bacon oppnå makt over naturkreftene, slik at de kunne fremme den almene velferd. Vitenskapens mål, eller verdigrunnlag, ble å fremme en annen type menneskelig velferd enn den ikke-materielle individuelle «indre» velferd, som er representert i det klassiske vitenskapsideal. Her var det snakk om en ytre materiell velferd, basert på teknologi og naturvitenskap.

Vitenskapen skulle være nyttig for andre enn forskeren selv. Den skulle bedre hele menneskehetens materielle kår. En slik nyttefilosofi må sees i sammenheng med utviklingen av redskaper i bla. manufaktur og småindustri. De nye tankene ble ikke satt direkte i sammenheng med storproduksjon og utnytting av naturressurser før med den industrielle revolusjon mot slutten av 1700-tallet.

Ved universitetet var det fremdeles andre idestrømninger enn de naturvitenskapelig og nytteinspirerte som gjorde seg gjeldende. Opplysningstiden på 1700-tallet reiste krav om en mer nyttig og anvend-

bar kunnskap enn det den klassiske og teologi-orienterte kunnskap som fremdeles var dominerende på universitetet representerte. Kritikken universitetet ble utsatt for førte imidlertid ikke til nevneverdige endringer i de tradisjonelle utdanningsidealene.

Den sårt tiltrengte ideologiske fornyelse ved universitetene kom først ved introduksjonen av de nyhumanistisk inspirerte humboldtske reformer på begynnelsen av 1800-tallet. Humboldt forsøkte med sin universitetsmodell å forene det klassiske dannelsesideal med det baconske vitenskapsideal. Ved å studere den rene vitenskap i isolasjon og ensomhet skulle studenten og forskeren tilegne seg høy danning og sterk karakter. Universitetet skulle være sete for en kompromissløs og uforstyrret sannhetssøken som et mål i seg selv. Ved å være fri, ville vitenskapen best tjene statens interesser. Vitenskapelig virksomhet utført på denne måten, ville derfor på sikt tjene til hele samfunnets nytte.

Denne nye idehistoriske vendingen motarbeidet imidlertid i praksis foreningen mellom universitetets tradisjonelle, klassiske innhold og den naturvitenskapelige nytteorienterte målsetting i baconsk forstand.

Dette fordi tyngdepunktet primært ble lagt på den dannede personligheits nytteverdi framfor vitenskapens (naturvitenskapens) anvendbarhet i produksjonsprosessen.

De nyhumanistiske idestrømninger konkretisert i den humboldtske universitetsreform førte til en oppblomstring og en revitalisering av universitetet. De idealer som forfektes i den nye universitetsmodellen har på sikt også vist seg å fungere som buffer mot særinteresser og kortsiktige kompetansebehov. Den har samtidig lagt grunnlaget for den grunnforskningstradisjon som har gjort seg gjeldende bla. i det norske universitetsvesen.

#### **4.8. Sammenfatning.**

For hele perioden kan det sies at studieorganiserings gjennomgikk en viss grad av formalisering og spesialisering gjennom endringer i eksamensordninger og fakultetsdelinger. I den grad nye emner ble trukket inn i fagkretsen hørte disse hovedsakelig inn under de humanistiske og klassiske tradisjoner. Nye naturvitenskapelige og teknisk orienterte fag ble i liten grad trukket inn.

Universitetsutdanningens anvendelsesområde ble mer begrenset idet de i liten grad fanget opp nye samfunnsbehov. Kandidater fra universitetene gikk hovedsakelig inn i stats- og kirkeforvaltningen.

Preste- og lærerutdanningen ble en av universitetets viktigste funksjoner.

Gjennom en sterkere statstilknytning- og kontroll, ble universitetenes tidligere forholdsvis frie stilling nå begrenset. Lærersammenslutningene mistet mye av sin innflytelse, mens studentene fikk liten eller ingen innflytelse over sin studiesituasjon. Til tross for protestantismens mer folkelige innstilling utviklet universitetet seg i perioden til å bli et lærested for eliten. Det aristokratiske gentlemannsidealet ble universitetsutdanningens egentlige innhold.

Ved at de nye, store vitenskapelge nyvinninger fant sted utenfor universitetene, ble det avslørt at de eksisterende organisasjonsformene ved universitetene var ufunksjonelle, i den forstand at de var lite åpne for endring og tilpasning til nye samfunnsbehov. Universitetenes treghet og tradisjonalisme forårsaket at ny kunnskapsproduksjon måtte finne sted i andre sammenhenger.

Utover på 17-1800 tallet utviklet universitetssystemene seg ulikt i Frankrike, England og Tyskland. Mens man i Frankrike etablerte et sentralisert universitetsvesen med skarpe skiller mellom de ulike vitenskaper, satt England fast i et svært tradisjonsbundet universitetssystem. Det ble Tyskland som kom til å føre universitetstradisjonene fra Bologna og Paris videre.

I Tyskland hadde man større forståelse for verdien av fri og selvstendig virksomhet i utdanning og forskning. Dette manifesterte seg gjennom studentenes frihet til å velge fag og undervisning (Lernfreiheit), og lærernes frihet til å forske og undervise i tråd med egen overbevisning (Lehrfreiheit).

Det franske og engelske utdanningssystem hadde derimot en større tendens til å fortrenge spørsmål som kunne rokke ved fundamentet for det etablerte samfunn.

#### **4.9. Kommentar.**

Presentasjonen av de europeiske universiteters utvikling slutter her. Ett år etter at den humboldske universitetsreform ble en realitet i Berlin i 1810, ble det første norske universitet etablert i hovedstaden. Dette tok form tildels etter mønster fra den tyske modellen.

Å følge den videre utvikling av de tre universitetsmodellene fram til i dag, er innenfor eksisterende tids- og ressursmessige rammer et tilnærmet umulig prosjekt. Her skal bare kort nevnes at det humboldske universitetskonsept snart ble ansett som det fremste universitetsideal, og kom til å danne mønster for universteter i hele den vest-

lige verden. Fram til den annen verdenskrig skjedde det en intens tilstrømming av forskere og studenter fra resten av Europa og USA til de tyske universiteter (Wittrock, 1985). Fra i tidligere tider å ha vært relativt isolerte institusjoner som vokste og utviklet seg etter egne lover, utviklet universitetene nå en noe større grad av åpenhet ovenfor samfunnet, både kulturelt og økonomisk.

De amerikanske, markedspregede universiteter var kanskje blant dem som tydeligst fanget opp ideer fra det tyske, statskontrollerte- og finansierte systemet. Det amerikanske universitetssystemet var tradisjonelt mer skolepreget og almendannende på lavere nivå, og mer spesialisert, yrkesrettet på høyere nivå i utdanningen.

Etter den annen verdenskrig endret de amerikanske universiteters status seg. De trekk ved systemet som klart skilte seg ut fra den tyske modellen, ble nå ikke lenger betraktet som beklagelige avvikelser fra et selvsagt ideal (Wittrock, 1985).

Påvirkningsstrømmen begynte nå å gå den motsatte veien, fra USA til Europa. De amerikanske universiteter ble et mønster som var verdt å etterstrebe også for de europeiske universiteter.

## KAPITTEL 5

# Perioden fra 1811 til 1945. Det norske universitetets etablering og utvikling.

### 5.1. Historiske hovedtrekk.

I 1814 inngikk Norge union med Sverige. Norge hadde da siden 1537 vært under dansk styre. Norge fikk i 1814 egen grunnlov som delte makten mellom konge og storting, og ble nesten likestilt med Sverige (Bull, 1980). Landet opplevde i de første unionsårene en økonomisk krise som svekket handelsstanden. Embedsstanden inntok en dominerende stilling, og bøndene fikk økt politisk innflytelse. Nasjonalfølelsen var voksende; likeledes ønsket om å styrke landet økonomisk og politisk. For å oppnå disse målsetningene trengte man velutdannede folk, og utdanning ble sett på som et viktig ledd i nasjonaliseringsprosessen.

På midten av 1800-tallet startet industrialiseringsprosessen for alvor i Norge. I kjølvannet av den fikk man en sterk økonomisk vekst, nye initiativ og en optimistisk tro på framtida. Mens moderne tekstilindustri, maskinindustri og treforedlingsindustri var i sterk vekst den siste halvdel av 1800-tallet, kom elektroindustrien i gang etter århundreskiftet.

Industrialiseringsprosessen førte til økt handelsvirksomhet med utlandet og skipsfarten fikk en sterk utvikling. På landsbygda fikk man en gradvis overgang fra natural- til pengehusholdning, og mange la om til en mer rasjonell gårdsdrift.

I en tid preget av sterk økonomisk vekst, økte også folketallet sterkt. Fra 1801 til 1870 var folketallet fordoblet, og fram til 1960 var det firedoblet. En slik vekst i folketallet resulterte i folkeflytting fra bygder og utkantstrøk, til byer og indudstristeder der folk kunne få

arbeid og tjene penger. På grunn av mye fattigdom og elendighet i bygdene, emigrerte mange til Amerika på begynnelsen av 1900-tallet.

Standssamfunnet var i oppløsning, og klassesamfunnet begynte å tre fram. Yrkesstrukturen endret seg i det man fikk en overgang fra jordbruk og husdyrhold til handel og industri. Husmannsstanden forsvant, og man fikk en ny samfunnsklasse - arbeideren.

På hele 1800-tallet skjedde det en generell bedring i folkeopplysningen. Opplysning til allmuen hadde tidligere primært hatt et religiøst siktemål, men ble etterhvert mer alment orientert. Skolesystemet ble bygd ut på alle nivåer, og den ble mer enhetlig. Utviklingen begynte å gå i retning av ett felles skolesystem for alle samfunnsklasser.

I den «høyere» skolen (latinskolen, borgerskolen) hersket det lenge en kompetansestrid mellom forkjempere for det klassiske dannelsesideal og de som talte for et mer encyclopedisk og samtidsorientert utdanningsideal. Resultatet av denne striden ble en oppmyking i den strengt klassiske orienteringen, bla. ved at realfag fikk en formell likestilling med latin.

Unionen med Sverige ble formelt oppløst i 1905. Parlamentarisme og nye stemmerettslover åpnet veien for politisk makt til nye grupper. En rekke folkebevegelser vokste fram. Arbeiderbevegelsen var blant de som kom til å spille en viktig rolle i politikk og samfunnsliv utover i hundreåret.

Den økonomiske utvikling i perioden 1895-1920 var en vekstperiode med mange sosiale reformer. Perioden fra ca 1920-1935 var en stagnasjonsperiode med tildels voldsomme økonomiske problemer og arbeidsløshet. Fram mot den annen verdenskrig kom igjen et visst økonomisk oppsving; men med færre sosiale reformer.

## **5.2. Det Kongelige Frederiks Universitet i Oslo blir til.**

I perioden da Norge var under dansk styre, måtte nordmenn reise til utlandet for å få en akademisk utdanning; fortrinnsvis til universitetet i København, men også til andre universiteter i Vesteuropa, som feks. universiteter i Tyskland (DKFU 1911). I 1771 anslo man det årlige antall norske studenter i København til ca. 60 (Bull, 1980).

Ønsket om et eget universitet i Norge hadde lenge vært uttalt blant norske borgere og embedsmenn, uten at dette hadde fått konkrete resultater. Allerede i 1661 forelå en søknad til kongen om opprettelse av et norsk universitet.

Et utdrag av søknaden lød som følger:

«Dette Rike, Allernådigste Herre og Konning, er i mange maater begavet av Eders Kongelige Majestet, samt Eders Majestets Forfædre, salig høylovlig i hukommelse, Benaadiget.

Måtte Eders Kongelige Majestet naadigste behage Eders Majestets Arveunderdaner saa vidt enda aa Benaadige at her udi Riget maatte anordnes et Akademi hvor godt folks Børn der til boklige kunster holdes, innenlands betimelig kunne Erlange deres gode Fundament, og ei i deres Ungdom til Forældrenes møye og omkomst udenlands forskikkes.»

(Sitat, Bull, 1980. Del av søknad på 37 punkter som ble lest opp for kongen på et stendermøte I Kristiania i 1661).

På slutten av 1700-tallet ble kravet om eget universitet igjen tatt opp som en viktig sak. Det Kongelige Norske Vitenskapers Selskap i Trondheim hadde gjennom sitt arbeid vist at det fantes folk som både kunne og ville gjøre vitenskapelig arbeid her i landet.

Kravet om et norsk universitet møtte massiv motstand fra kongen, som var redd for at dette skulle bidra til en enda sterkere nasjonalfølelse og selvstendighetstrang i det norske folk. Kampen for et eget universitet ble da også etterhvert en nasjonal æressak, og et ledd i frigjøringsprosessen fram mot 1814 (Ruud, 1961).

Da kongen ga sitt endelige samtykke i 1811, var dette på bakgrunn av den tilspissede politiske situasjonen etter at Carl Johan var valgt til svensk tronfølger. Faren for å miste Norge til Sverige var overhengende. Kongen forsto at dersom han skulle ha noen mulighet til å beholde Norge, måtte han imøtekomme nordmennenes krav om eget universitet.

Den 2. september 1811 undertegnet Kong Frederik det endelige dokumentet for etablering av universitetet i Kristiania.

### **5.3. Universitetets organisering.**

Det Kongelige Frederiks Universitet i Oslo ble ved etableringen gitt en bred målsetting. Målsettingen kommer til uttrykk på følgende måte i en «Bekentgørelse fra 2 Sept. 1811»:

«Det har Behaget Hans Majestet at Bestemme og Befale at i Kongeriget Norge skal opprettes et Fullstendig Universitet, som skal paa den maade Organiseres, at ved samme ikke blot foredra-

ges i Akademiske Videnskaber for de Egentlig Studerende, som have til hensigt at danne sig til Lærde og Videnskabelige Embæds mænd, men og gives Undervisning i almenyttige Kundskaber for dæm, hvis nærmeste Formaal er at vinde praktisk Duelighed for det borgerlige Liv»

(Sitat: Norske Universitets og skoleannaler 1934-35, s. 9).

Målsettingene som kommer til uttrykk i denne teksten kan oppsummeres i følgende punkter ;

- Universitetet skulle drive både forskning og undervisning.
- Det skulle drives undervisning ikke bare i de akademiske vitenskaper, men også i nytteorienterte kunnskaper for «det borgerlige liv», dvs. de embedsstillinger kandidatene skulle besette etter avsluttede studier.
- Universitetet skulle ikke bare være et lærested for de «egentlig studerende», dvs. de som hadde latinereksamen. Universitetet skulle være åpent for alle, og det skulle gis anledning til å ta eksamen på norsk for kandidater uten latinereksamen (Preliminaristene).

Preliminaristordningen fungerte godt i en tid da behovet for medisinere og jurister var stort, og årskullene fra universitetet var små. Fram til ca. 1830 var flertallet av kandidatene preliminarister. En lov av 1824 utelukket imidlertid preliminaristene fra høyere embeder. Dette førte til at studiene for preliminarister etterhvert fikk et mindreverdighetsstempel. En økende rekruttering til lege og juriststanden gjorde at preliminaristkandidatene ble overflødige på arbeidsmarkedet. Disse faktorene førte til synkende rekruttering til preliminariststudier, og ordningen falt bort av seg selv (Ruud, 1961).

Ved lov av 1934 ble det igjen åpnet adgang for studenter uten examen artium til å ta embedseksamener ved universitetet, denne gang i sosialøkonomi (DKFU, 1911). Nå var behovet for denne yrkesgruppen stort, og tilgangen liten. Preliminaristordningen viser klart den nære forbindelse mellom utdanning og samfunnets behov for kunnskap.

I det etableringen av det norske universitetet kom så nær opptil oppgjøret med Danmark i 1814 tok det noen tid før institusjonens indre organisering ble fastlagt. Den første omfattende lovhjemmel som omhandlet universitetets organisering, var universitetsloven av 1824.



Det Kongelige Frederiks Universitet fulgte den klassiske firede-lingen av universitetet, med et juridisk, et teologisk, et medisinsk og et filosofisk fakultet (DKFU, 1911). I 1860 ble det filosofiske fakul-tet delt i to, et historisk-filosofisk fakultet og et matematisk-naturvi-tenskapelig fakultet (Gjærvoll, 1944). Det filosofiske fakultet ble for-melt likestilt med de øvrige fakulteter. Dette representerte et brudd med tradisjonene fra feks. middelalderens universitet i Paris, og uni-versitetet i København. Ved disse universitetene førte ikke studier ved det filosofiske fakultet til noen doktorgrad, studier ved disse fa-kultetene i den klassiske universitetsmodellen fungerte nærmest som forberedende studier til andre fakulteter. Ved det Kongelige Frederiks Universitet i Oslo kunne studier ved det filosofiske fakultet føre fram til en embedseksamen. Forberedende eksamener krevde på denne ti-den hele 3 semesters studium (Lindbekk, 1961).

I antall lærere var det filosofiske fakultet det største. I 1820 hadde fakultetet hele 8 lærere, mens det medisinske fakultet hadde tre og juristene og teologene to lærere hver. I 1837 hadde lærertallet steget til 11 ved det filosofiske fakultet, og hhv. 5, 4 og 3 ved de øvrige fakulteter (Lindbekk, 1961).

Universitetets øverste besluttede myndighet var «det akademiske kollegium» (Gjærvoll, 1944). Kollegiet var sammensatt av en valgt formann, eller dekan, blant professorene ved hvert fakultet. Kollegiet ble valgt for to år av gangen. Innenfor de rammer som ble gitt i lov og reglement skulle universitetet ha et utstrakt selvstyre. En viss med-bestemmelse fra offentlige myndigheter ble allikevel praktisert gjen-nom kanslerordningen som varte fram til 1845. Siden var den offent-lige medbestemmelsen virksom gjennom økonomiske bevilgninger fra kirkedepartementet. Ved lov av 1905 ble universitetets selvstyre ytterligere styrket ved innføringen av rektorinstitusjonen. Kollegiets kontinuitet ble videre styrket ved at dekanene nå ble valgt for 3 år, ikke 2 år som hadde vært praksis tidligere. Universitetsloven av 1905 innførte i tillegg en ny institusjon - studentutvalgene - med myndighet til deltagelse i saker vedrørende studieorganisering og undervisning (Ruud, 1961).

#### **5.4. Organisering av studiene.**

Universitetet ble som nevnt delt inn i 4 fakulteter. Fakultetene funger-te lenge som de bærende enheter, også mht. organisering av studiene.

Organiseringen av studiet på ulike fag og fakulteter varierte noe, både mht. studiets lengde, oppbygging og undervisningsformer, - alt

etter fagets egenart, utvikling og samfunnsmessige siktemål. Medisinske og etterhvert matematisk-naturvitenskapelige studier har i størst utstrekning praktisert obligatoritet i kurs og forelesningsdeltakelse, mens studiefriheten tradisjonelt har vært sterkt knyttet til det teologiske, det juridiske og det historisk-filosofiske fakultet.

I samsvar med vesteuropeisk universitetstradisjon har *forelesningen* også i Norge vært den vanligste undervisningsformen. Andre undervisningsformer er imidlertid kommet til, i form av praktiske øvelser, seminarer og kollokvier.

Selve organiseringen av studier i avdelinger, trinn og kurser har vært noe forskjellig mellom ulike fag og fakulteter. Hovedtendensen er en svak oppdeling i avdelinger eller trinn, og få eksamener underveis i studiene.

Den normerte *studietid* har variert fra 4 1/2 år for farmasøyter, til 7 1/2 år for medisinerere. Den normerte studietid for jurister, sosialøkonomer og teologer har vært 5 år, mens lektoreksamen (cand. philol. og cand. real.) vanligvis tok 6 år, (+ et halvt års ped.sem.) (Gjærvoll, 1944).

*Eksamensordningen* er blitt gjennomført med skriftlig eksamen som det viktigste ledd i ordningen, med muntlig eksamen nærmest som en korreksjon eller justering av de skriftlige prøver.

I tillegg til de ovennevnte embedseksamener ble det ved historisk-filosofisk fakultet og matematisk-naturvitenskapelig fakultet innført *magistereksamen*. Denne eksamenen skulle være en parallell til lektoreksamenen, men stilte studenten friere mht. valg av pensum og tema for avhandling. Den var i motsetning til lektoreksamen ikke spesielt innrettet mot undervisning, men var mer orientert mot forskning.

*Doktorgraden* representerte her, som ved middelalderens universiteter, den høyeste akademiske grad.

I perioden fram til 1945 ble det innført følgende endringer mht. organiseringen av studiene:

- Som opptakt til delingen av det filosofiske fakultet i 1860 kom en ny lov om eksamen for reallærere i 1851.
- Krav om kunnskaper i klassiske språk ved eksamen ble redusert gjennom en nyordning i 1871.
- Examen philosophicum som fram til 1905 krevde 3 semesters studium, ble redusert til ett semester. Medisinerere, teologer og filologer som ikke hadde latinerartium måtte ta forberedende prøver i latin, og realister måtte ha forberedende prøver i matematikk dersom de ikke valgte matematikk i sin fagkrets.

- «Lov om sproglig-historisk og matematisk-naturvidenskabelig Embedseksamen» av 1905 oppløste gamle skiller mellom fagene, slik at studentene nå fritt kunne velge fag innenfor fakultetene. Denne loven innførte en ordning med hovedfag og bifag. Filologene måtte avlegge eksamen i 2 bifag, og realistene i 4 bifag for å få en høyere universitetsgrad.
- I 1920 kom innføringen av en egen adjunkteksamen. Bakgrunnen for denne ordningen var en stor lærermangel. De tidkrevende embedsstudieordningene greide ikke å dekke behovet for lærere. Adjunkteksamen, eller cand. mag., som tittelen ble på denne graden, ble tidsberegnet til ca. 5 år.

### **5.5. Vekst og differensiering ved fakultetene.**

I perioden fram til den 2. verdenskrigen gjennomgikk universitetet som helhet en jevn ekspansjon. Det er i denne forbindelse naturlig å skille mellom ekspansjon innen de ulike fakulteter og profesjoner på den ene side, og ekspansjonen og differensieringen av universitetet som helhet mht. etablering av nye fag og deldisipliner på den annen.

Faginnholdet ble mer differensiert. Nye fagdisipliner vokste fram, hvorav noen av dem etterhvert ble organisert i egne institutter.

Den kvantitative ekspansjon skjedde først og fremst ved det juridiske fakultet, men etterhvert også innenfor det historisk-filosofiske fakultet. Samfunnsvitenskapelige fag, som sosialøkonomi, statsvitenskap, sosiologi, psykologi og pedagogikk fikk utspring enten ved det juridiske eller det historisk-filosofiske fakultet. Et eget samfunnsvitenskapelig fakultet ble ikke etablert før i 1963.

I denne perioden skjedde det imidlertid en viss forskyvning i den relative vekst mellom ulike fagstudier. Enkelte profesjoner fikk kvantitativt og/eller funksjonsmessig en mer dominerende betydning. Andre profesjoners samfunnsmessige betydning ble svekket.

I norsk samfunnsforskning er slike svingninger forsøkt satt i sammenheng med den økonomiske, politiske og kulturelle utvikling i Norge. Denne måten å beskrive slike svingninger på kan kort skisseres som følger;

Det Kgl. Frederiks Universitet utviklet seg i det 19. århundre til å bli en skole først og fremst for jurister. Dette står i motsetning til universiteter i Sverige og Danmark som ble regnet som presteskoler (Aubert m.fl. 1960). Like etter at universitetet i Oslo ble åpnet i 1815, var antallet prester og jurister i Norge tilnærmet likt; hhv. 400 prester og 329 jurister, mens legestanden talte 160 (Jfr. Aubert m.fl.

1960). Allerede i 1844 hadde antallet jurister økt til 800, mens preste- og legestanden i betydelig mindre grad hadde øket. Antallet prester og leger var i 1844 hhv. 450 og 259. Utviklingen fortsatte etter dette mønsteret til langt inn i det 20. århundre; i 1930 var tilsvarende tall for hhv. jurist, preste- og legestanden 3200, 731 og 1775.

Den kraftige ekspansjonen i antall jurister i forhold til andre profesjoner forklares med den begynnende industrialiseringsprosessen, og det Mathiesen kaller kapitalismens initialfase (Mathiesen, 1977). Den tidlige utvikling av den kapitalistiske økonomi frambrakte et brudd i sosiale bånd der tillit ble skapt gjennom langvarige sosiale forbindelser. Nye økonomiske relasjoner mellom folk innen overklassen som var fremmede for hverandre skapte et stort behov for etablering av tillit basert på nye premisser. Juristene kunne bidra til å skape slik tillit, og etterspørselen etter deres tjenester økte derfor i denne perioden (Aubert m.fl. 1960 og Mathiesen, 1977).

Det medisinske fakultet gjennomgikk en jevn vekst i hele perioden. Dette tyder på en økende oppmerksomhet på helsesektoren i samfunnet, men veksten for dette fakultetets vedkommende kan på langt nær sammenliknes med veksten ved det juridiske fakultet. En kraftigere ekspansjon for det medisinske fakultet kom først noe senere, og må da også sees som et ledd i en større naturvitenskapelig utvikling.

Mens juristene og medisinerne gjennomgikk en relativt sterk vekst, gikk utviklingen motsatt retning for teologene. Det totale antall teologer økte, men denne økningen var mindre enn den totale økningen i befolkningen. På dette grunnlag er konklusjonen om en tallmessig stagnasjon blant teologene, og en relativ tilbakegang i forhold til juristene og medisinerne rimelig (Aubert m.fl. 1960). Utviklingen for teologene var kanskje først og fremst et uttrykk for en almen sekulariseringsprosess, men hadde samtidig sammenheng med at samfunnet som helhet ble mer differensiert. Mens teologene tidligere utførte en rekke andre samfunnsoppgaver enn de rent kirkelige, feks. undervisning og administrasjon, ble disse oppgavene gradvis overtatt av andre profesjoner, hovedsaklig jurister og lærere.

Utviklingen innen det filosofiske fakultet ble svært ulik utviklingen ved de andre fakulteter. Dette til tross for fakultetets formelt like status og at dette fakultet hadde den største lærergruppen fra starten av. Selv om det var anledning til å ta embetseksamen ved det filosofiske fakultet, var det kun 17 personer som i perioden 1820 til 1840 benyttet seg av dette tilbudet. Det filosofiske fakultets viktigste oppgave i den første delen av hundreåret ble derfor undervisning i de

forberedende prøver, og ikke utdanning av embetsmenn på høyere nivå (Lindbekk, 1961).

Behovet for realister og filologer med høyere grads eksamen hadde på dette tidspunkt ikke kommet særlig til uttrykk gjennom etterspørselen etter arbeidskraft. I et overveiende stabilt bondesamfunn, der industrialiseringen ennå ikke var satt inn for alvor, var behovet for høyere utdannede kandidater primært knyttet til prester, leger og jurister. Lærerfunksjonene i borger, latin og realskolene var tradisjonelt et av teologenes virkefelt. Videre ble behovet for teknisk-naturvitenskapelig utdannede kandidater primært dekket av offiserer og utdannede fra Bergseminaret i Kongsberg (Lindbekk, 1961).

Rundt 1860 skjedde det imidlertid en kraftig ekspansjon innen skoleverket. Økende handelsvirksomhet, økonomisk vekst, urbanisering og en situasjon der landsbygda kom i et stadig sterkere og mer komplisert avhengighetsforhold til byene, skapte behov for undervisning. Skolen ble almenutdannende, og ikke lenger ensidig innrettet mot studier ved universitetet.

Innholdsmessig ble skolen stilt ovenfor nye krav. Kunnskaper i moderne språk, historie og naturvitenskap ble både ønskelige og nødvendige for å møte den industrielle vekst og for de politiske og kulturelle bestrebelsene for å skape en norsk nasjonal identitet. Klassiske språk måtte vike unna for undervisning i norsk språk, historie og realfag i skolen på lavere nivå.

De faglige krav til lærerne ble endret på en slik måte at teologene ikke lenger hadde forutsetninger for å møte dem. Det var først og fremst filologene og realistene som kunne imøtekomme de nye krav i skolen. Antall uteksaminerte filologer begynte å tilta. Fra en situasjon fram til 1840 der det i gjennomsnitt ble uteksaminert 1 filolog pr. år, steg antallet nå jevnt fram til det i begynnelsen av 1950 årene ble uteksaminert ca. 70 filologer pr. år. Det gjennomsnittlige antall uteksaminerte realister var i perioden 1930-39 55 kandidater pr. år (Lindbekk, 1961).

Mot slutten av det 19. århundre kom filologien og især naturvitenskapen til også å få en sentral plass i den stadig voksende forskningsvirksomheten i Norge.

For filologien stod behovet for økte kunnskaper om det norske språket, historie og kultur sentralt. I en epoke der religionens og tradisjonens svar på hva som skulle være tilværelsens grunnleggende fundament ikke lenger var tilfredsstillende, møtte naturvitenskapelig forskning tilsvarende tiltro. I enkelte kretser ble naturvitenskapens

framvekst nærmest identisk med troen på framskritt (Lindbekk, 1961).

Den utvikling som her er skissert bidro til en framvekst av en rekke nye fagområder og disipliner innen både det historisk-filosofiske og det matematisk-naturvitenskapelige fakultet.

En ny profesjonsgruppe som i stigende grad begynte å gjøre seg gjeldende utover i det 20. århundre var sosialøkonomene. Sosialøkonomi, som fra 1905 kun hadde vært en såkalt statsøkonomisk eksamen ved det juridiske fakultet, ble innført som en egen embedseksamen i 1934. Økonomene kom snart til å bemanne sentrale posisjoner i statsadministrasjon og politikk (Mathiesen, 1977).

Grunnlaget for denne profesjonen ble skapt under de økonomiske krisetider etter den første verdenskrig, jfr. «krakket» i 1929 og 30-års økonomiske problemer. Denne perioden kaller Mathiesen «kapitalismens primære krisefase» (Mathiesen, 1977). Mens man tidligere hadde ment at krisene ville løses ved kapitalismens videreutvikling i seg selv, var denne oppfatningen ikke lenger så lett å opprettholde. Stikk i strid med gjeldende liberalistisk teori, viste det seg at de økonomiske krisene kom likevel.

En av konklusjonene man kan trekke av denne utviklingen er at universitetet fram til 1945 først og framst var en profesjonsskole, der studier ved de enkelte fakulteter førte fram til relativt klart definerte yrkesroller.

Videre kan man konkludere at utviklingen innen de ulike fakulteter og framvekst av nye fag og disipliner det første hundreåret av universitetets virke, ikke først og framst kan forklares gjennom den vitenskapelige utviklingen innen de ulike fagområder. Det var derimot i større grad de politiske, økonomiske og kulturelle forhold som var med på å skape grobunn for utviklingen ved universitetet.

### **5.6. Universitetets organisatoriske og økonomiske tilknytning.**

Den opprinnelige tanke ved opprettelsen av universitetet i Oslo var at det skulle være økonomisk selvstendig. Dette ble på denne tiden vurdert som en absolutt forutsetning for et fritt og selvstendig virke ved universitetet.

En vellykket innsamlingsaksjon og løfter om betydelige bidrag i penger og naturalia skapte et godt utgangspunkt for et økonomisk selvstendig universitet. Den økonomiske situasjonen ble imidlertid snart forverret, bl.a. gjennom oppgjøret med Danmark i 1814. Alle-

rede de første årene av universitetets virketid ble offentlig støtte nødvendig for virksomheten.

Andelen statlige bidrag gjennom tidene har vært varierende. I 1824 utgjorde tilskuddet fra statskassen til universitetet hele 70 prosent av det totale universitetsbudsjettet. I 1861 var det sunket til ca. 30 prosent, mens det i 1911 igjen var steget til 63 prosent (Ruud, 1961). Inntil de aller siste årene har utviklingen gått i retning av stadig større økonomisk dekning av universitetets drift gjennom bevilgninger over statsbudsjettet.

Ved at avhengighetsforholdet til staten ble tydeligere, ble også innstillingen til universitetet en annen. Offentlig støtte ble etterhvert sett på som en garanti mot kortsiktige særinteresser fra et pengesterkt næringsliv, - et forsvar for den rene og «verdifri» sannhetssøken. Bortsett fra et forgyves forsøk fra stortingets side på å skaffe seg større kontroll over universitetet på begynnelsen av 1900-tallet, har universitetet fram til 1945 etter alt å dømme stått i en relativt fri stilling i forhold til de offentlige myndigheter. Bortsett fra de begrensninger som ble lagt gjennom rammebevilgninger, ble det i liten grad gjort forsøk på detaljstyring av universitetets indre anliggender. Utforming av studieplaner, faginnhold og undervisning ble dermed en sak for det enkelte fakultet, og etterhvert for det enkelte institutt.

### **5.7. Økt studenttilstrømning og utvikling av høyskolesystemet.**

I tråd med den økonomiske vekst og et stadig mer komplisert samfunn var også universitetsvesenet preget av ekspansjon, differensiering og spesialisering. Universitetets sentrale stilling i akademisk utdanning fram mot århundreskiftet, gjorde institusjonen til et hovedsentrum for kunnskap. En slik stilling førte til et økende press på universitetet. Studenttilstrømningen var stadig økende - høsten 1939 hadde universitetet 4118 studenter. Når studenttallet likevel ikke økte enda mer, hadde dette sammenheng med et høyskolevesen i vekst.

Universitetssektoren i Norge kom foruten å omfatte Universitetet i Oslo, også til å omfatte en rekke høyskoler som ble opprettet fordi deres spesialiserte formål ikke direkte kunne defineres under universitetssystemet. Den Norske Landbrukshøyskolen ble opprettet på Ås i 1897. Det Teologiske Menighetsfakultet kom til i Oslo i 1907, etter en strid mellom konservative og liberale teologer ved det teologiske fakultet ved universitetet i Oslo. Videre ble Statens Kunstakademi opprettet i Oslo i 1909, en høyskole for teknisk utdanning startet sin

virksomhet i Trondheim i 1910 (NTH), og Norges Handelshøyskole, (NHH) ble startet i Bergen i 1936. Den første perioden av disse høyskolenes virke ble undervisning prioritert på bekostning av forskningen. Etterhvert utgjorde imidlertid forskning ved disse institusjonene en viktig del av deres virksomhet.

Med enkelte unntak, foregikk storparten av virksomheten i direkte tilknytning til universitetet. Gjennom opprettelsen og utbyggingen av slike høyskoler på universitetsnivå fikk etterhvert den totale forskningsvirksomheten i Norge større bredde.

### **5.8. Universitetets funksjoner.**

I oppbyggings og konsolideringsfasen etter 1814 var statsapparatets behov for akademisk arbeidskraft stort. Før oppgjøret med Danmark i 1814 hadde embedsmannsvesenet i stor grad rekruttert arbeidskraft fra Danmark. En del av de danske embedsmenn slo seg ned for godt i Norge, men landet måtte fra 1814 av selv produsere kandidater til embedsmannsverket. Etterspørselen etter jurister, teologer, medisinere og etterhvert også sosialøkonomer og statsvitere var derfor stort. I tråd med et generelt ekspanderende utdanningssystem, økte også behovet for lærerkrefter til mellomsjiktene i systemet, dvs. middelskolen, realskolen og gymnaset. Lærerne ble som oftest rekruttert fra de teologiske, historisk-filosofiske og matematisk-naturvitenskapelige fakulteter, (jfr. betegnelsen lektoreksamen).

Universitetets funksjon i denne perioden ble av de ovenstående årsaker først og fremst knyttet til samfunnets behov for akademisk arbeidskraft til statsapparat og skolevesen. Embedseksamener ble opprettet for å styrke kvalifikasjonene for å tiltre stillinger i samfunnet. Eksamen fra disse studieordningene ga fortrinnsrett til stillinger i embedsverk og skolevesen.

Forskning ble fram til begynnelsen av 1900-tallet sterkt konsentrert innen de akademiske profesjonene. Det ble etterhvert bare de enkelte profesjonene selv som skulle kunne vurdere de vitenskapelige prestasjoner innen sitt felt. Dette førte til en viss monopolisering av forskningen, og en tilsvarende svekking av den amatørforskertradisjon som hadde eksistert tidligere. Som en følge av at forskeren på denne måten ble isolert fra produksjons og næringsliv, kom også forskningens praktiske nytte i bakgrunnen. Ved universitetet ble derfor grunnforskningen dominerende i forskningsvirksomheten.

Da behovet for høyt vitenskapelig kvalifisert arbeidskraft og bedre teknologi meldte seg i produksjonssystemet, ble det derfor ikke stilt



krav til universitetet om tilpasning og undervisning i samsvar med disse behov. Istedet ble det opprettet nye institusjoner utenfor universitetene, som skulle ivareta disse behov, (jfr. opprettelsen av NTH, NHH og NLH, se pkt. 5.7.) (Stjernø, 1971).

Til tross for en tendens til isolasjon fra den rent nyttepregete forskning, utviklet det seg i denne perioden en gradvis økende og gjensidig avhengighet mellom universitet og samfunn. Stadig flere områder og virksomheter i samfunnet ble relatert til vitenskap, og ved universitetene ble det stilt vitenskapelige krav til undervisningen.

Historisk har universitetet vært mer eller mindre knyttet til de herskende klasser. Høyere utdanning betydde spesielle privilegier for dem som fikk slik utdanning, og rekrutteringen fra ulike sosiale lag var skjev. Dette var også realiteten for det norske universitetet. Blant studentene var barn av selvstendig næringsdrivende og framfor alt barn av akademikere overrepresentert også i denne perioden (Lindbekk, 1961). Videre var universitetsstudier først og fremst forbeholdt menn. Sosial utjamning i rekruttering, demokratisering og likestilling mellom kjønnene ved universitetet ble ikke tillagt stor vekt i denne perioden.

Den første kvinnen, Cecilie Thoresen, kom inn på universitetet i 1882. Flere kvinner kom etterhvert til ved universitetet, men studiefullføringsfrekvensen og avansementsmulighetene innen en akademisk karriere var i hele perioden betydelig lavere for kvinner enn for menn.

### **5.9. Utdanningsidealer.**

De utdanningspolitiske og pedagogiske debatter i akademiske miljøer i perioden 1900 - 1945 tok først og fremst utgangspunkt i den kulturkamp som gjorde seg gjeldende i siste halvdel av 1800-tallet. Motsetningene ble representert ved politiske og religiøse konservative krefter på den ene side, og mer radikale strømninger med utgangspunkt i bla. språkstrid, nasjonal identifisering, klassekamp og bekjemping av sosial urettferdighet på den annen side.

Darwinismen gjorde inntog i akademiske kretser, og skapte grunnlaget for et nytt syn på naturvitenskapen (Svensson, 1978 III). Naturvitenskapen fikk etterhvert en selvstendig rolle i forhold til filosofi og teologi, og bidro til en grunnleggende endring i forestillingene omkring religion, og forholdet mellom idealisme og materialisme. De akademiske kretser i Norge opplevde nå en sekularisering, og en endring i vitenskapsoppfatningen tilsvarende den som fant sted i sentraleuropa på 1700-tallet.

Naturvitenskapelige idealer ble smeltet sammen med August Comtes positive dannelsesideal, der søken etter det almene, lovbestemte og gjennomsnittlige sto sentralt. Den positive danningen skulle skape orden og sann åndelig og moralsk fornyelse i samfunnet. Gjennom Darwin og Comte kom det klassiske dannelsesideal dermed til å harmonere med det humboldtske ideal om sannhetssøking og interessefri vitenskap, som man mente hadde overføringsverdi som personlighets og karakterdannende.

For utdanningssystemets lavere nivåer fikk denne kulturpolitiske debatt konsekvenser først og fremst gjennom en likestilling mellom realfag og latin. På universitetsnivå førte debatten til en satsing på matematisk-naturvitenskapelige fag, og til bruk av rasjonelle naturvitenskapelige metoder også innen enkelte humanvitenskaper.

### **5.10. Sammenfatning.**

Sammenliknet med andre land ble universitetet i Norge opprettet på et sent tidspunkt. Mens Sverige og Danmark fikk sine første universiteter allerede i siste halvdel av 1400-tallet, fikk Norge sitt første universitet 350 år senere. At universitetet ble etablert så sent hadde en klar sammenheng med landets ufrie stilling og dets generelt svake posisjon, både økonomisk og kulturelt.

Da universitetet i Oslo ble opprettet i 1811, ble dette derfor et viktig ledd i en spirende nasjonal identitetsfølelse og selvstendighetstrang blant landets elite.

Universitetets organisering og innhold hadde et klart slektskap til universitetstradisjonene i andre land, spesielt Tyskland. De humboldtske universitetsidealene fikk gjennomslag også i Norge. Landet var imidlertid i en oppbyggingsfase da universitetet ble etablert. De humboldtske idealer om enhet mellom forskning og undervisning, universitetets autonomi og frihet, ble derfor noe tilsidesatt til fordel for den nytte- og anvendelsesorientering som kommer til uttrykk i formålsparagrafene for universitetet av 1811, (jfr. pkt 3.3.). Universitetets fremste oppgave i denne perioden ble å dekke nasjonens behov for akademisk arbeidskraft.

Utviklingen av universitetet i Norge viser at et universitet fullstendig fritt og uavhengig av behov i stat og produksjonsliv er vanskelig realiserbart i trange økonomiske tider. Vi skal senere se at denne tendensen ytterligere forsterkes i etterkrigstidens Norge.

De største fagene ved universitetet var lenge jus, teologi og medisin. Etterhvert fikk historisk-filosofiske og matematisk naturviten-

skapelige fag, samt sosialøkonomi større betydning. Kandidater fra universitetet dannet etterhvert organiserte profesjoner med betydelige yrkesprivilegier i samfunnet. Det ble utdannet personell som ble ansett som høyt kvalifiserte, og som besatte overordnede stillinger i embedsverk, utdanningssystemet, næringsliv og helsevesen (Lindbekk, 1977).

Universitetets målsetting var foruten å gi høyere utdanning, forskning og videreutdanning. Noen utstrakt forskningsvirksomhet kom imidlertid ikke i gang før mot slutten av 1800-tallet, og da ved matematisk-naturvitenskapelig og historisk-filosofisk fakultet. Forskningsvirksomheten som fant sted i denne perioden var lite nytteorientert.

Tiltross for prinsippet om økonomisk selvstendighet ble finansieringen av universitetet i stadig større utstrekning statens ansvar. Forestillingen om økonomisk selvstendighet i forhold til staten ble etterhvert erstattet med forestillingen om det statlige ansvar som vern eller buffer mot private særinteresser.

Den interne styringsstruktur ved universitetet var organisert slik at kollegiet, som besto av en professor (dekan) valgt fra hvert fakultet, hadde utstrakt makt over studieorganisering og faginnhold. Det ble overlatt liten eller ingen reell innflytelse til fagpersonell på mellomnivå og studenter.

Studiene var løst strukturert, noe som gav studentene relativ stor frihet i arbeidet med lærestoffet og utformingen av studentrollen.

I perioden fram til 1945 var universitetet i jevn vekst, men ekspansjonen skjedde først og fremst i bredden.

Det ble gjennomført relativt få grunnleggende organisatoriske endringer. De endringene som ble gjennomført gikk i retning av differensiering av de enkelte fagdisipliner, større valgfrihet mht. fagvalg og en viss strukturering av enkelte studier.

## KAPITTEL 6

# Perioden fra 1945 til 1986. Universitetet etter den annen verdenskrig med hovedvekt på Universitetet i Oslo.

### 6.1. Innledning.

Flere forhold gjør at etterkrigstidens universitetshistorie skiller seg radikalt fra tidligere epoker. For det første er utdanningsspørsmål i denne epoken aktivt blitt trukket inn i en almen velferds- og vekstpolitikk som har gitt universitetet en ganske annen samfunnsmessig betydning enn tidligere.

For det annet er høyere utdanning blitt åpnet for et stort antall studenter slik at man ikke lenger kan snakke om utdanning for en snever elite, men for «hele folket».

Det er derfor først i etterkrigstiden at høyere utdanning er trukket fram som et viktig tema på den almene politiske dagsorden.

Likeledes har høyere utdannings vekst og samfunnsmessige relevans skapt utdanningspolitiske problemstillinger som delvis har krevd andre perspektiver og andre løsninger enn tidligere.

På dette grunnlag er det mest naturlig å dele tiden 1945 til 1987 i tre perioder som kvalitativt skiller seg fra hverandre;

- Perioden 1945 til ca. 1960.  
Utdanningspolitisk debatt i dvale.
- Perioden fra ca. 1960 til ca. 1970.  
Utdanningsøkonomien vinner gjennomslag.
- Perioden fra ca. 1970 til 1987.  
Utbygging av høgskolevesenet og rasjonalisering av høgskolesektoren.

## 6.2. Historiske hovedtrekk.

Av samfunnsmessige endringer som fikk betydning for universitetet i etterkrigstida, kan nevnes hovedsaklig som følger:

### 1. Økonomiske og strukturelle endringer.

Etter den annen verdenskrig var en gjenreising av landet i form av utbygging av landets produksjons- og infrastruktur, samt sosiale velferdsordninger den primære politiske målsetting. Som en følge av dette hersket det bred politisk enighet om å satse på rask økonomisk vekst. Veksten varte nærmest uavbrutt fram til midten av 70-åra, og frambrakte store endringer i alle deler av samfunnet, - bl.a en kraftig vekst innen høyere utdanning. I kjølvannet av den økonomiske veksten ble såvel den direkte produksjon som reproduksjon av arbeidskraft gjenstand for sterkere statlig planlegging og styring.

Den kanskje mest dyptgripende endringen var en generell økning i levestandarden for de aller fleste samfunnsgrupper. Omfattende industribygging representerte det viktigste grunnlaget for denne økningen. En rasjonalisering ved hjelp av maskiner og annet utstyr økte produktiviteten og fremmet stordrift i form av store industrikonserner og internasjonalt samarbeid. I begynnelsen av 1970-åra startet oljeutvinningen i Nordsjøen, som ytterligere bedret de økonomiske utsiktene, og som berget Norge over den første kneiken da økonomisk stagnasjon og nedgangstider satte inn i hele den vestlige verden på midten av 70-tallet.

Den negative økonomiske utviklingen fikk også konsekvenser for universitetet. Fra midten av 70-tallet ble det liten eller ingen økning i de statlige bevilgninger til denne institusjonen, og det ble innført stillingsstopp. En fortsatt økning i studenttallet, gjorde en rasjonalisering av universitetet nødvendig.

Primærmæringene, dvs. jordbruk, skogbruk og fiske, har gjennomgått en rasjonalisering og spesialisering tilsvarende industrien. Dette betyr at relativt færre personer er sysselsatt i disse næringene. Man fikk en forskyvning i sysselsettingsstrukturen fra jordbruk, skogbruk og fiske, til industri og tjenesteytende næringer. Sysselsettingen i offentlig sektor økte sterkt. Mange fler ble lønnstakere, og færre arbeidet med sine egne produksjonsmidler.

Manglende jobbtilbud i distriktene førte til at folk måtte flytte til steder der det var jobb å få. Dette førte til en økning i folketallet i de større byene. Sterk fraflytting i utkantstrøk skapte behov for en ny distriktpolitikk. Etablering av nye arbeids- og studieplasser var tiltak som tok sikte på å bevare bosettingen i utsatte strøk.

Den økonomiske vekst og konsentrasjon av folk i byene skapte også problemer som økt kriminalitet, stoffmisbruk, stigende sykdomsfrekvenser og andre tegn på sosial mistilpasning og tilsidesetting. De siste tiår har den gjennomsnittlige levealder økt, mens fødselstallene har sunket. Vi har fått en stor gruppe eldre i forhold til andre aldersgrupper.

Disse forhold har medvirket til en sterk utbygging av helse- og velferdstiltak. Sosialpolitikken er derfor blitt et viktig element i velferds- og utjammingspolitikken.

Næringsendringer, endring i sysselsettingsfunn, har skapt økt behov for ny og annerledes kunnskap og kompetanse. Særlig har behovet for høyt kvalifisert arbeidskraft innen teknologi og samfunnsfag økt. Disse nye behov har delvis vært universitetets oppgave å innfri.

## *2. Endringer i skolesystemet under universitets- og høyskolenivå.*

En utbygging av skolesystemet under universitets- og høyskolenivå har bidratt til et generelt høyere utdanningsnivå, og til en viss utjaming av sosiale forskjeller.

Et viktig skritt i utdanningspolitikken var skoleloven av 1959, som åpnet adgang for kommunestyrene til å vedta obligatorisk niårig skolegang. Skoleloven av 1969 gjorde niårig skole til regel for alle kommuner.

Betydelige endringer skjedde også mht. utdanning over grunnskolenivå, gjennom bl.a. en utbygging av det videregående skolevesen, og en sterk økning i elevantallet. Lov om videregående skoler av 1974 tok videre sikte på å samle yrkesfaglige og almenfaglige skoler under en felles videregående skole (Bull, 1980).

### **6.3. Perioden 1945 til ca. 1960.**

#### **Utdanningspolitisk debatt i dvale.**

Universitetet i Oslo var før 1945 kjennetegnet av en relativt sterk grad av autonomi, og en elite- og profesjonsorientering. Det politiske liv før den 2. verdenskrig viste liten interesse for universitets- og høyskoleutdanning. At høyere utdanning fikk liten prioritet i denne perioden, har sammenheng med flere forhold.

Etter fem års okkupasjon gikk Norge inn i en gjenreisningsperiode. Økonomisk vekst ble en sentral målsetting. Med Arbeiderpartiet i regjeringssposisjon ble det lagt vekt på statlig kontroll og regulering av produksjon og kapital (Stjernø, 1971). Man ønsket å ta i bruk forskning også i samfunnets interesse som middel til økonomisk vekst og

utvikling. I første omgang ble det derfor forskningsaktiviteten ved universitetet som kom i fokus som økonomisk vekstfaktor, mens utdanningsproblematikk forble primært et kulturspørsmål.

En konsekvens av den økte oppmerksomheten på forskningssektoren var etableringen av forskningsrådene. Norges Teknisk Naturvitenskapelige Forskningsråd (NTNF) ble etablert i 1946. Denne nydanningen ble tre år senere, i 1949, etterfulgt av tre nye råd, Norges Allmennvitenskapelige Forskningsråd (NAVF), Norges Landbruksforskningråd (NLF) og Forskningsrådenes Fellesråd. Forskningsrådene kom også til å få en viss innflytelse over universitetets utvikling (Jarning, 1985).

Mht. utdanningspolitiske målsettinger hersket det liten politisk uenighet. Utdanningspolitikken representerte først og fremst en vide-reføring av politikken før 1945, og var i liten grad preget av nytenking. Perioden betegnes som nærmest en stillstandsperiode i norsk utdanningspolitikk (Stjernø, 1971).

Noen nyetableringer/endringer fant allikevel sted i denne perioden: - vel å merke uten at dette representerte noe brudd med førkrigstidens utdanningspolitikk. De viktigste var:

- Ved Bergen Museum, hvor det allerede en tid hadde vært drevet noe universitetsundervisning, ble universitetet i Bergen grunnlagt i 1947.
- I 1949 ble Statens Lånkasse for Studerende ungdom opprettet. Denne institusjonen hadde i første rekke en utjanningsmålsetting. Ved å gjøre det økonomisk lettere for ungdom fra lavere sosiale lag å studere, skulle man endre på den skjeve sosiale rekrutteringen til høyere utdanning. Etterhvert ble imidlertid denne målsettingen endret i retning av å få en større del av ungdomskullene til å ta langvarige utdanninger.
- En viss demokratisering av beslutningsmønsteret ved UiO skjedde i 1955, gjennom revideringen av loven for Universitetet i Oslo. Denne lovendringen ga vitenskapelig personale under professornivå og studenter representasjon i fakultetsråd og kollegiet, men med begrenset stemmerett.

Mot slutten av perioden ble imidlertid grunnlaget lagt for den nyorientering som manifesterte seg i utdanningspolitikken fra begynnelsen av 60-tallet. Dette nye grunnlaget var hovedsaklig basert på to forhold: en uventet sterk vekst i studenttilstrømmingen, og en begynnende anerkjennelse av også utdanning som økonomisk vekstfremmende.

#### **6.4. Perioden fra ca. 1960 til ca. 1970.**

##### **Utdanningsøkonomien vinner gjennomslag.**

Mens man i Sovjetunionen allerede i 30-åra hadde utarbeidet teorier om sammenhengen mellom utdanning og økonomi var det først rundt 1950 at slike teorier vakte noen særlig politisk og forskningsmessig interesse i vesten. Analyser av produksjonsveksten etter den 2. verdenskrig tydet på at tilgang på arbeidskraft og produksjonskapital i seg selv ikke kunne gi noen tilstrekkelig forklaring på økonomisk vekst. Man satt igjen med en stadig økende tredjefaktor eller «restfaktor.» Denne ble søkt forklart i en sterkt ekspanderende utdanningssektor. Man antok at økt utdanningsnivå høynet den enkeltes produktivitet i arbeidsprosessen. Den menneskelige arbeidsevne ble derfor vurdert analogt med den fysiske produksjonskapital (Eide, 1973).

Foruten utdanningens antatte økonomiske betydning var det en utbredt oppfatning at utdanning hadde en fordelingsmessig betydning. Dersom flere fikk mer utdanning regnet man med at disse også ville få tilgang til de goder som så ut til å være forbundet med utdanning. Ved å skape større likhet i adgangen til utdanning ville man derfor både skape større sosial og økonomisk likhet, sterkere økonomisk vekst og større velstand. Det var slike tanker som skapte grobunn for den utdanningsoptimisme som gjorde seg gjeldende i hele den vestlige verden i 50- og 60-åra (Dølvik, 1985).

I Norge fikk ikke disse tankene noen reell betydning før rundt 1960 da diskusjonene om utbyggingen av universitets og høyskolesystemet for alvor kom i gang. Tanker som dette passet godt til Arbeiderpartiets sosialdemokratiske ideologi, der utdanning skulle spille en viktig rolle i nedbrytingen av de eksisterende klasseskiller, og styrke arbeiderklassens deltakelse, makt og innflytelse i samfunnet (Arbeiderpartiets langtidsprogram 1952, Dølvik, 1985). En slik anerkjennelse av utdanningens samfunnsmessige betydning skapte på denne måten grunnlaget for ekspansjonen i det høyere utdanningssystemet i 60-åra. Foreløpig var det liten eller ingen diskusjon fra politisk hold om utdanningens innhold, dvs. hvilke kunnskaper som best kunne bidra til den ønskede utvikling. Slike diskusjoner skulle først komme noe senere.

Mens det i begynnelsen av 50-åra eksisterte en viss engstelse for overproduksjon av akademikere, snudde situasjonen seg i 60-åra til å bli en frykt for mangel på høyt kvalifisert arbeidskraft (Stjernø, 1971).

Studenttilstrømmingen til universitets og høyskolesystemet viste



imidlertid en jevn økning også på 60-tallet. De store fødselskullene fra de første etterkrigsårene som nå var på vei oppover i utdannings-systemet skapte behov for nye utdanningsplasser. På kort sikt ble behovet dekket innenfor rammene av de eksisterende institusjoner gjennom økte bevilgninger, og oppretting av flere vitenskapelige stillinger, fortrinnsvis midlertidige.

Slike tiltak viste seg å være utilstrekkelige, og i 1960 ble en universitets og høgskolekomite, - «Kleppekomiteen» på folkemunne, opprettet for å utrede de mer langsiktige utdanningsbehov. Denne komiteens mandat var å lage en samlet oversikt over behovet for studie-plasser i årene som kom, samt en planlegging av utbyggingsvirksomheten innen den høyere utdanning i Norge. Noen av hovedkonklusjonene denne komiteen kom fram til var at man regnet med en fordobling av antall studieplasser det neste tiåret, dvs. fram til 1970. Behovet ble da anslått til ca. 18 000 studieplasser i universitetssektoren totalt. Foruten å utvide kapasiteten ved de allerede eksisterende universiteter, skulle utbyggingen også skje ved etableringen av to nye universiteter, ett i Trondheim og et i Tromsø. En stortingsmelding ble utarbeidet på grunnlag av komiteens forslag i 1963, der komiteen fikk tilslutning på alle viktige punkter (Jarning, 1985). Det ble nedsatt komiteer for å utrede utbyggingen av de to ovennevnte nye universiteter i Tromsø og Trondheim, og opprettingen av disse universitetene ble vedtatt av Stortinget i 1968.

«Kleppekomiteen» representerte noe helt nytt i norsk utdanningspolitikk. For første gang ble sosialøkonomiske teorier, konkretisert gjennom prognoser og beregninger av behov og kostnader, systematisk brukt til mer langsiktig utdanningsplanlegging. Som et resultat av at komiteen baserte sine målsettinger på økonomiske rammer og antatte behov for akademikere, snarere enn forventet studenttilstrømning, viste den reelle utviklingen seg langt å overstige økonomenes prognoser. Studenttilstrømningen ble så sterk at den utbyggingen av nye studieplasser «Kleppekomiteen» hadde forutsatt viste seg ikke å være tilstrekkelig. Nye løsninger krevdes for å imøtekomme denne uforutsette utviklingen.

## **6.5. Perioden fra ca. 1970 til i dag.**

### **Utbygging av høgskolevesenet og rasjonalisering av universitetssektoren.**

På bakgrunn av den uforutsette studenttilstrømningen og fortsatt manglende kapasitet ved universitetet, ble en ny komite Videreutdan-

ningskomiteen eller «Ottosenkomiteen» - oppnevnt. Idet en videre ekspansjon i studenttallet fremdeles ble betraktet som ønskelig, ble målsettingen for Ottosenkomiteen i første rekke å finne billigere alternativer til de langvarige og ressurskrevende embetsutdanninger. Dette ble foreslått gjort på to måter; gjennom en effektivisering og rasjonalisering av de allerede eksisterende utdanninger, og videre utbygging av både eksisterende og nye utdanninger på det postgymnasiale nivå.

De konkrete forslag til endring av den eksisterende universitetsstruktur som kom i Ottosenkomiteens innstilling nr. 2 fra 1967 hadde følgende hovedtrekk:

- For de frie fagstudier la komiteen opp til en grunnutdanning på 4 år.
- De to første årene skulle fungere som en slags prøvetid for at de som viste seg «uegnet» til videre studier ved universitetet skulle kunne siles ut på et relativt tidlig tidspunkt.
- For å redusere frafall og og studieforlengelse ble automatisk eksamensoppmelding foreslått, og eksmatrikulering (automatisk utmelding fra studiet) når den normerte tidsramme ble overskredet.
- Hovedfagsstudiene skulle begrenses til 2 år - med mulighet for 2 års spesialisert forskerutdanning, som da skulle representere det høyeste nivå i utdanningspyramiden (Jarning, 1985).

Det andre hovedområde komiteen skulle gi en uttalelse på, skapte opptakten til det nye regionale høgskolesystemet som ble bygget ut i 70-åra. Utdanningene ved de regionale høgskolene skulle være av kortere varighet, og i hovedsak mer yrkesrettet. Det nye høgskolesystemet viste seg da også i praksis å være et langt billigere alternativ til universitetsutdanningen.

Mens forslaget om opprettingen av det regionale høgskolesystemet fikk almen støtte, møtte forslagene om rasjonalisering innad i universitetet sterk motstand (Jarning, 1985). At Ottosenkomiteens innstilling kom omtrent samtidig med den antiautoritære studentbevegelse rundt 70-tallet, bidro ikke til å dempe reaksjonene. Studentene oppfattet innstillingen som et forsøk på detaljstyring av studievirksomheten og innstillingen sto i sterk kontrast til de utdanningsidealer som ble utviklet i kjølvannet av studentopprøret.

Ottosenkomiteens innstilling skapte derfor først og fremst en voldsom debatt, ikke minst på det ideologiske plan. Rasjonaliseringsplanene som tok sikte på å effektivisere studiene, måtte i denne omgang derfor trekkes tilbake.

Ottosenkomiteens innstilling er foreløpig det første og siste forsøk på en slik grad av detaljstyring av universitetets undervisning. Mens det senere, etter initiativ fra interne utredningsutvalg ved universitetene, har skjedd utstrakte endringer både mht. studiestruktur og faginnhold, har den offentlige utdanningspolitikk stort sett nøydt seg med å foreslå retningslinjer for videre utvikling. Myndighetene har benyttet de styringsmulighetene som ligger i bla. stortingsmeldinger, generelle retningslinjer og bevilgninger over statsbudsjettet.

Ottosenkomiteen representerte imidlertid et første skritt i den rasjonaliseringsprosess som siden har gjort seg gjeldende ved universitetet. Rasjonaliseringen har manifestert seg gjennom en intern effektivisering gjennom bla. en omlegging av studieorganiseringen ved de tradisjonelt frie fagstudier. For universitetet utad har det skjedd en viss tilnærming mellom denne institusjonen og andre samfunnssektorer.

Utbyggingen av det regionale høyskolevesenet (RH) har på flere måter spilt en ganske spesiell rolle for universitetet de siste årene. Etter opprettingen av RH har veksten i høyere utdanning primært tilfalt denne sektoren, mens veksten i universitetssektoren har stagnert eller gått tilbake. Av nyopprettede stillinger er langt flere gått til RH-sektoren enn til universitetssektoren. Likeledes er tendensen at utbyggingen av statsfinansiert forskning i stadig sterkere grad har tilfalt RH-sektoren og regionale forskningsinteresser framfor universitetssektoren. Dette har bl.a ført til at universitetene er blitt henvist til en eks-tern ikke-statlig finansiering, og for sektoren generelt en innstramning eller rasjonalisering for en best mulig utnyttning av ressursene.

Med oppretting av RH-sektoren er universitetet videre blitt tvunget til å ta stilling til bla. distriktshøgskolenes formelle status. En vurdering av DH-utdanningene kan ha bidratt til at universitetet i sterkere grad har måttet definere seg selv, sin egenart, særstilling og verdi, men også til en tilnærming mellom studienes innhold og form i de sektorene.

## **6.6. Endringer i universitetets organisering.**

Universitetets utvikling i etterkrigstida gikk i retning av masseuniversitet. Den organisatoriske tilpasningen til dette innebar fundamentale endringer i styrings og administrasjonspraksis. Utviklingen har på mange måter gått i retning av en byråkratisk organisasjonsmåte. Mens universitetet tradisjonelt har opprettholdt en organisasjonsform der både administrasjon, vitenskapelig virksomhet og undervisning har blitt ivaretatt av det vitenskapelige personale ved institusjonene,

nærmere bestemt professorene, gikk utviklingen nå i retning av to beslutningshierarkier; - et vitenskapelig og et administrativt (Jarning, 1985). Beslutninger tas på flere nivåer, og flere interessegrupper er representert.

Organisasjonsformene er mer komplekse, og stiller dermed større krav til rasjonell planlegging, kontroll og effektivitet. Utviklingen kan samtidig karakteriseres som en differensierings og demokratiseringsprosess. Jeg skal her kort trekke fram en side ved den organisatoriske differensieringen ved universitetet, som har spilt en betydelig rolle for undervisningspraksisen ved de enkelte fag.

Utskillingen av faglige spesialområder til egne fag eller organisatoriske enheter - institutter - har bidratt til at denne formen, instituttet, er blitt en sentral enhet mht. administrasjon, styring, undervisning og forskning. En rekke administrative oppgaver er på denne måten forflyttet et trinn nedover i hierarkiet. Mens man på instituttnivå tidligere kun var faglig ansvarlig, er man nå også administrativt ansvarlig.

Dette innebærer på den ene side at de ulike institutter kan utforme egne løsninger på spørsmål som er spesifikke for det enkelte fag, - løsninger som er tilpasset det enkelte fags egenart, tradisjon og utvikling. En slik mulighet er av betydning ikke minst for utformingen av studieopplegg, der de enkelte fags oppbygging og indre struktur setter klare rammer for utformingen av dem.

En annen og kanskje mer betenkelig konsekvens av en slik utvikling er at den kan føre til en oppsplitting og en isolering mellom instituttene som hemmer samarbeid på tvers av faggrensene, og skaper kunstige skillelinjer mellom fagområder.

Et viktig ledd i differensieringsprosessen ved universitetet i Oslo skjedde i 1963 ved at enkelte fag som tidligere hadde vært knyttet til det juridiske fakultet (sosialøkonomi, statsvitenskap) og det historiske fakultet (psykologi, sosiologi, pedagogikk osv.) ble samlet under ett organisatorisk tak - det samfunnsvitenskapelige fakultet (Jarning, 1985). Etableringen av dette fakultetet gjenspeiler en økende interesse for og anerkjennelse av fag rettet mot forståelse, analyse og makt-kritisk refleksjon av prosesser og strukturer i menneske og samfunn.

### **6.7. Endringer i studiestruktur.**

Endringene i studiestrukturen i perioden gikk i retning av fastere studiestruktur i enkelte fag, differensiering og spesialisering. Oppdeling av studier i mindre enheter bidro til en større grad av valgfrihet

mellom ulike kurser, men også til krav om en større faglig sammenheng mellom de ulike kursene.

Utviklingen var forskjellige ved de ulike fakulteter. Det er her naturlig å skille mellom de tradisjonelle profesjonsutdanningene jus, medisin, teologi og odontologi som opererer med varierende grad av frihet i valg av fag og emner innen fakultetet, og de fakulteter som tillater større valgfrihet mellom emner og fagkombinasjoner fakultetene imellom (HF, Mat.Nat. of SV-fakultetene). HF og Mat.Nat.-fakultetene var de som i størst utstrekning gjennomgikk endringer i 50-åra, og jeg skal derfor kort ta for meg endringene i studiestruktur ved disse fakultetene.

Ved *Matematisk-naturvitenskapelig* fakultet ble endringsprosessen igangsatt allerede i 1948, ved at reglene for matematisk-naturvitenskapelig embetseksamen ble endret. Stikkord i denne endringsprosessen er *rasjonalisering* i betydningen spesialisering, differensiering og oppsplitting av fag i mindre studieneheter. Den totale studietiden ble kortet ned ved at antall fag som krevdes til embetseksamen ble redusert. Fagdisipliner ble delt opp i mindre enheter eller kurser. Bifagsordningen ble videre erstattet med et vektallsystem der en emneeksamen tilsvarende 10 vektall skulle svare til ett semesters studietid. Hovedfagsordningen ble opprettholdt med en normert studietid på 2 år (Jarning, 1985).

Ved *Historisk-filosofisk* fakultet gikk endringsforslagene i en annen retning. Bifagene ble her erstattet av *grunnfaget*, som skulle ha en normal studietid på 2 semestre. Cand.Mag. graden ble redusert med ett semester (Jarning, 1985).

Dette fakultetet valgte mao. en relativt løst strukturert modell, som gav studentene en forholdsvis høy grad av frihet i studiet. I motsetning til dette sto den nye ordningen på Mat Nat. fakultetet. Denne ordningen representerte en sterkere styring av studentenes studievirkosomhet, gjennom hyppigere eksamener og en klarere definering av emnestudienes innhold. Studiefriheten på lavere nivå ble her begrenset til først og fremst å gjelde frihet i emnevalg. Den tenkemåte som studieordningen ved Mat.Nat fakultetet innebar, representerte en dreining bort ndring i organiseringen skifter også arbeidsformene karakter i retning av å bli mer kollektivt orienterte. Vi skal senere se at denne brytningen kom til å bli ytterligere forsterket med studieendringene på 60- og 70- tallet.

Da Ottosenkomiteens innstilling forelå på slutten av 60-tallet, var dette kun en videreføring av den tankegang som først gjorde seg

gjeldende ved Mat.Nat fakultetet 10 år tidligere. Ottosenkomiteen foreslo at rasjonalisering skulle skje på hele universitetet, med faghøgskolene og reformene på Mat.Nat fakultetet som forbilde. At innstillingen pga. høylydte protester fra studenter og lærere måtte trekkes tilbake, betydde ikke at rasjonaliseringstankene ble forkastet for alltid.

Siden midten av 70-åra har universitetene selv tatt initiativet til en tilpasning til arbeidsmarkedet og politiske signaler, og gjennomført reformer som bare ti år tidligere skapte sterke reaksjoner. Reformene er utført etter initiativ fra de enkelte institutter slik at de ulike fag i stor utstrekning opererer med forskjellige studieordninger i samsvar med fagets egenart, tradisjoner og forventede yrkesoppgaver. Reformene kan allikevel sies å ha et fellestrekk ved at de er gått i retning av fastere strukturering av studiene.

Enkelte problemstillinger har imidlertid hatt mer almen aktualitet enn for det enkelte institutt eller fakultet, og blitt gjenstand for mer prinsipielle diskusjoner på høyere nivå, dvs. fakultetsråd og departementsnivå.

Disse problemstillingene kan sammenfattes under følgende punkter:

- Endringer i *Cand. mag.* ordningen på HF og SV fakultetene. Viktige problemstillinger var både studietidas lengde og innføring av vekttallssystem. Etter lang tids debatt kom løsningen i 1980, og innebar at graden skulle kortes ned med et semester, og dermed få en total tidsramme på 8 semester, eller 4 år. Innføring av vekttall ble vedtatt av de respektive fakultetsrådene i 1979, men ble senere omgjort etter at vedtaket ble møtt med sterk motstand fra studenter og lærere.
- Den nye *doktorgradsordningen* ved HF, SV og Mat.Nat. fakultetene. Ved Mat.Nat fakultetet ble den nye doktorgradsordningen behandlet i sammenheng med endringer i den totale gradsstrukturen ved fakultetet. Parallelt med innføringen av den nye doktorgradsordningen i 1977, ble det vedtatt at hovedfaget skulle kortes ned med ett semester. Samtidig skulle studiene rettes mot tre ulike yrkesfelter, som fikk betegnelsene forsker, fagmann og lærer. (Dr. Scient., Cand. Scient. og Cand. Real.). En slik tredeling der gradene ble brukt som rammer om spesifiserte yrkesrettede studieveier representerte nok en nyskaping i universitetssammenheng her i landet. Også denne gang fikk en slik nyskaping sitt utspring ved Mat.Nat. fakultetet.

Behandlingen av den nye doktorgradsordningen på HF og SV fakultetene skjedde, i motsetning til Mat.Nat. fakultetet, uavhengig av endringer i den lavere gradsordningen. Det hersket lenge sterk uenighet om saken, inntil ordningen ble vedtatt ved HF og SV fakultetene i 1984.

- I tillegg til de nevnte temaer har spørsmål om bortfall av obligatoriske *forberedende prøver* vært oppe til debatt. Debatten har imidlertid ikke medført endringer i den eksisterende ordningen.

### **6.8. Endringer i faginnhold.**

Den differensierings- og spesialiseringsprosess innen ulike fag og fakulteter som ble skissert i perioden fram til 1945, fortsatte også etter den 2. verdenskrig. Det som kanskje sterkest kjennetegner endringene i faginnholdet i etterkrigstida er følgende:

- *De teknisk naturvitenskapelige og medisinske emners spesialisering.*

Spesialisering av faginnholdet innebærer bl.a. at kandidater med ulike fag og emnevalg ikke kan erstatte hverandre på arbeidsmarkedet. Spesialiseringen er nært knyttet til arbeidsdelingen i samfunnet forøvrig, der det har vært en tilsvarende tendens til inndeling i arbeidsområder som krever spesiell kompetanse. Ved at faginnholdet blir spesialisert på denne måten, mister vitenskapen samtidig noe av sin almene orientering.

- *Samfunnsvitenskapenes framvekst.*

Da de samfunnsvitenskapelige fag brøt med de humanistiske og de juridiske fag og dannet et nytt fakultet i 1963, hadde det sammenheng både med en indre teoretisk fornyelse, og ytre krav til vitenskapelig arbeid i forvaltning og næringsliv (Mathiesen, 1977). En grunnleggende årsak til bruddet var samfunnsvitenskapenes bruk av naturvitenskapelige empiriske metoder i forskningen. Samfunnsvitenskapene befant seg dermed i skjæringspunktet mellom humanioras hermeneutiske siktemål, og naturvitenskapenes faktabaserte anvendelsesorientering.

Et særegent siktemål for samfunnsvitenskapene skulle være deres bidrag til kritisk meningsdanning i sosiale og politiske styringsorganer. Bruk av og tiltro til empiriske metoder varierer imidlertid innen ulike teoretiske tradisjoner eller «skoler» i de ulike fag.

– *Humanioras dreining mot naturvitenskapelige metoder.*

Med naturvitenskapens gjennombrudd fulgte en naturvitenskapelig vitenskapsfilosofi, som satte opp teorier og empiriske metoder som mønster for vitenskapelig virksomhet. Termen «science» ble etterhvert ensbetydende med naturvitenskap. Tidligere hadde begrepet også omfattet all filosofisk vitenskap (Lindbekk, 1961). Dene motsetning ble ytterligere forsterket fra slutten av 1970-åra da humanioras tradisjonelt sterke stilling ble svekket i forhold til matamatisk-naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige fag. I likhet med samfunnsvitenskapene kom etterhvert humaniora til å følge det naturvitenskapelige vitenskapsideal i sterkere grad enn før. Også filosofi og historie søkte å utvikle kunnskap basert på empiri etter de naturvitenskapelige mål og metoder.

### **6.9. Ulik vekst ved fakultetene.**

Som tilfellet var også før den 2. verdenskrig, har de ulike fag og fakulteter hatt en ulik vekst i forhold til hverandre. Mens det var juristene og økonomene som opplevde den største veksten før 1945, gikk legene og samfunnsviterne en ekspansiv tid i møte i etterkrigstida. Veksten blant disse kandidatgruppene settes i sammenheng med det Mathiesen kaller «den sekundære krisefase i det kapitalistiske samfunnssystem» (Mathiesen, 1977).

Tiden etter den 2. verdenskrig var preget av en lang periode med lite krisepreget økonomisk vekst. På begynnelsen av 60-tallet opplevde man stadig tiltakende sosiale problemer som narkotikamisbruk, stigende alkoholforbruk, stigende sykdomsfrekvens og trygdeforbruk. Det ble etterhvert vanskelig å argumentere med at problemene ville løses av den kapitalistiske utvikling i seg selv, idet problemene oppsto som en konsekvens av en «positiv» økonomisk utvikling. Behovet for kandidater som hadde innsikt i sosiale prosesser var dermed til stede. Legene var den profesjonen som i første rekke opplevde en ekspansjon i denne perioden. Siden fikk også statsviterne, sosiologene, pedagogene og psykologene kraftig ekspansjon.

I 1966 studerte 1850 studenter ved det samfunnsvitenskapelige fakultet. I 1986 var tallet 3424, altså nesten en fordobling av antall studenter på 20 år (Edvardsen, 1987).

Veksten ved det filosofiske fakultet fram til 1945 fortsatte i etterkrigstida, inntil den nådde en topp på henimot slutten av 70-tallet.



Studenttallet ved dette fakultetet har siden sunket jevnt. Denne utviklingen er forsøkt forklart på flere måter (Edwardsen, 1987).

Naturvitenskapenes og samfunnsvitenskapenes vekst både i omfang og relevans bidro tildels til at humaniora ble fortrenget. Mens naturvitenskapen hadde sin klare legitimitet i produksjonen, legitimerede samfunnsvitenskapene seg i sin anvendbarhet i forvaltning og næringsliv. Humaniora hadde ikke lenger en tilsvarende legitimitet. Dette førte til et identitetsproblem (Hva er humaniora, og hva skal humaniora brukes til?) (Frangsmyr, 1983). Denne tendens ble ytterligere forsterket av to årsaker:

1. Økt vekst i et pedagogiske høgskolesystem med direkte relevans for læreryrket, svekket de humanistiske universitetsfagenes tilknytning til skoleverket på lavere nivå. Kandidater med lærerkompetanse fra lærerhøgskole ble foretrukket framfor kandidater med lærerkompetanse fra universitetet.
2. I en periode med sterk vekst ved alle nivåer i utdanningssystemet, var filologene i en situasjon der de genererte sin egen vekst. Da veksten i utdanningssystemet stagnerte på midten av 70-tallet, ga dette utslag for denne kandidatgruppens arbeidsmarkedssituasjon.

Med bakgrunn i dette spådde arbeidsmarkedsprognoser i 70-åra en overproduksjon av humaniorakandidater. I dag er resultatet at studenttallet har sunket radikalt, spesielt på høyere nivå. Fagmiljøene ved flere fag på HF fakultetet står i fare for alvorlig utarming.

Mens humaniorafagene det siste tiår har hatt en sterk tilbakegang, har det matematisk naturvitenskapelige fakultet hatt en jevn vekst i hele perioden. Fra 1966 til 1986 har studenttallet øket fra hhv. 2910 til 3714 (Stud.reg. 1987). Når veksten allikevel ikke ble enda større, må dette sees i sammenheng med at teknisk-naturvitenskapelige studier for en stor del også skjer utenfor universitetssektoren, ved bla. NTH, Ingeniørhøgskoler og RH. Veksten ved universitetet står derfor ikke helt i forhold til disse fagenes økte relevans i produksjons- og næringsliv.

De tradisjonelle profesjonsutdanningene til prester, leger og jurister har i etterkrigstiden måttet vike til fordel for samfunnsvitenskapene, og tildels matematisk naturvitenskapelige og historisk filosofiske fag. Studiesammensetningen ved universitetet har endret tyngdepunkt fra først og fremst klart definerte profesjonsutdanninger, til utdanninger med en mer uklar yrkestilknytning.

### **6.10. Utdanningens funksjoner.**

Mens 60-åra og de tidlige 70-åra var preget av en optimistisk tro på utdanningens vekstfremmende betydning i vid forstand, ble denne «utdanningsoptimismen» fra midten av 70-åra utsatt for en stadig voksende skepsis (Dølvik, 1985). Veksten i utdanningssystemet hadde ført til et generelt høyere utdanningsnivå, men den skjeve sosiale rekrutteringen var i liten grad endret. Fra flere hold ble det hevdet at utdanningssystemet snarere tjente til å reprodusere ulikhet enn å fremme sosial og økonomisk ulikhet (Boudon, 1974, Hernes & Knudsen, 1976). I USA svingte arbeidsløsheten i takt med de økonomiske konjunktorene - uavhengig av utdanningsnivået i befolkningen. Veksten i utdanningssektoren hadde ikke hjulpet i kampen mot fattigdom og arbeidsløshet slik man hadde håpet på.

Med 70 åra kom også økonomisk stagnasjon og krise, og slo beina under troen på fortsatt vekst og velstand. Mange av utdanningseksplorasjonens barn var nå på vei inn i arbeidslivet, og fikk problemer med å finne jobber hvor de kunne utnytte sin kunnskap. Etterspørselen etter høyt utdannet personell var ikke tilstrekkelig, og mange ble overkvalifisert i forhold til jobbene de fikk (Dølvik, 1985). Prognoser om forventet framtidig etterspørsel på arbeidsmarkedet signaliserte vansker for en rekke utdanningsgrupper.

Omtrent samtidig med det økonomiske og utdanningspolitiske omslag rundt 1975 begynte samfunnsvitenskapen å rette oppmerksomheten mot utdanningssystemets begrensninger mht. å skape sosial likhet. Det ble skapt fornyet interesse for utdanningens såkalte latente funksjoner (Eeg-Henriksen & Baadshaug, 1976, s. 95.) Utdanningens latente funksjoner henspiller på de utilsiktede og delvis skjulte mekanismer som ikke bunner i eksplisitte målsettinger, men snarere i strukturelle forhold ved undervisningsinstitusjonen og samfunnet forøvrig. Tankegangen innebærer en kritikk av et system hvis hovedoppgave er å produsere den type arbeidskraft produksjonssystemet til enhver tid har behov for, og samtidig legitimere seg med andre målsettinger.

Av utdanningens latente funksjoner kan nevnes:

- som utvelgelses- eller sorteringsmekanisme for ulike sosiale og økonomiske posisjoner i samfunnet (Bowles & Gintis, 1975).
- som oppbevaringsplass og sosialt sikkerhetsnett for overflødig arbeidskraft (Offe, 1975).

- som ideologiproducent og legitimasjonsredskap for den rådende sosiale orden (Althusser, 1973).
- utdanningssystemet bidrar til å skape en almen akseptering av ulikhet etter prestasjoner, ved at oppmerksomheten rettes mot individuelle særtrekk framfor de institusjonelle forhold som frambringer slike ulikheter (Hernes & Knudsen, 1976, s. 3).
- som en institusjon som formidler skjulte eller ikke-eksplisitte krav til studentenes faglige og sosiale atferd som feks. krav om selvstendighet, individualitet, språklige ferdigheter, innordning til en usynlig autoritet og maktatferd (jfr. den skjulte læreplan) (Broady, 1981 og Wagner, 1979).

En konklusjon man kan trekke av den utviklingen som er beskrevet over, er at økonomien i stor grad setter rammer for hvilke målsettinger og funksjoner høyere utdanning kan og skal ha. I økonomsettinger nedprioriteres til fordel for det økonomisk vekstfremmende.

Den sterke veksten i det offentlige forvaltningsapparat i etterkrigstida skapte et stort behov for akademisk arbeidskraft. De fleste kandidater med akademisk utdanning fikk derfor jobb innen den offentlige sektor. De største arbeidsplassene var skolevesen, fylkes og kommuneadministrasjon, departementer og direktorater.

Da veksten i den offentlige sektor stagnerte, mens antallet uteksaminerte akademikere fortsatt var i vekst, måtte kandidatene se seg om etter andre markeder. I de senere år har stadig flere private bedrifter og firmaer opprettet stillinger for universitetsutdannede fagfolk. Nye statistikk viser at nyuteksaminerte kandidater i økende grad tar jobb i privat sektor (Eriksen, K. og Hovland G., 1985). Blant kandidater som allerede har vært i arbeid en tid, er tendensen enda klarere. En arbeidsmarkedsundersøkelse av kandidater 10 år etter at de ble uteksaminert i 1974, viser for gruppen som helhet en klar mobilitet fra offentlig til privat virksomhet. Mobiliteten er imidlertid ikke like stor for alle utdanningskategorier, og er sterkest representert ved jurister, sosialøkonomer og realister med geologiske fag, kjemiske fag og informatikk. Enkelte samfunnsvitenskaper som statsvitenskap, sosiologi og psykologi viser derimot en relativ nedgang i sysselsettingen i privat virksomhet (Edvardsen, 1986). Det har dessuten skjedd en endring i retning av større fleksibilitet mht. hvilke akademikergrupper som kan gå inn i ulike stillinger. I stillinger der jurister tidligere var selvskrevne, kan det nå feks. ansettes statsvitere, sosiologer eller sosialøkonomi.

## 6.11. Utdanningsidealer.

I etterkrigstida ble nye idealer om utdanningens innhold og funksjon trukket fram. Disse var først og fremst inspirert av utviklingen i USA og Sovjet, der vitenskapens nyttefunksjon ble sterkt fremhevet. Det kan her være nyttig å skille mellom idealer generert utenfor utdanningsinstitusjonen og de som utvikles innen universitetet.

I USA ble det tyske humboldske universitets og vitenskapsideal smeltet sammen med den amerikanske pragmatisme (Wittrock, 1985 og Dølvik, 1985). Vitenskapens og utdanningens formål var, foruten å rekruttere til profesjonene prester, leger og jurister, å føre til teknologiske fremskritt innen jordbruks og industrisektoren. Nytteaspektet ved undervisningen ble ytterligere lagt vekt på da universitetene under den annen verdenskrig ble knyttet til forsvar og krigføring.

Etter revolusjonen i Sovjet ble vitenskapen, spesielt teknologi og naturvitenskap, betraktet som deler av produktivkreftene i samfunnet. Da industrialiseringen tok til i slutten av 20-åra, ble den teoretiske forskning forsøkt knyttet til arbeidet for materiell vekst (Stjernø, 1971). Forbindelsen mellom forskning, utdanning og produksjon ble på denne måten ytterligere forsterket.

Ideen om sammenhengen mellom vitenskap, utdanning og økonomisk vekst ble videre fanget opp av bla. briten J.D. Bernal og økonomen T. Schultz. På bakgrunn av økonomiske analyser hevdet Shultz at økt utdanningsnivå var ansvarlig for ca. 1/4 av den økonomiske vekst i USA i etterkrigstida. Bernal gikk til angrep mot de humboldske forestillinger om at vitenskap skulle drives for sin egen skyld, av «gentlemen of means and leisure» (Stjernø, 1971). Han krevde en bedre organisering, mer effektiv koordinering, og derved bedre utnytting av den vitenskap som ble drevet ved ulike akademier, universiteter og institutter (Bernal, 1967).

Bernal gjorde seg dessuten til talsmann for organisatorisk skille mellom utdanning og grunnforskning, eller «ren» forskning og anvendt forskning. Formidling mellom teori og praksis skulle videre skje ved egne institutter (Bernal, 1967). Det er disse idealene som har skapt grunnlaget for etterkrigstidas utdanningsøkonomi - og oppfatningen om at universitetets oppgave først og fremst er å dekke behovene i arbeidslivet. En videreføring av Bernals tankegang innebærer en eksplisitt legitimering av utdanning og forskning gjennom deres bidrag til økonomisk vekst. Styrende prinsipper er effektivitet, rasjonalitet og nytteorientering, der definering av operasjonelle mål, styring, planlegging og koordinering inngår som hovedelementer.

At disse idealer også fikk gjennomslag i norsk utdannings og forskningspolitikk viser bla. opprettingen av de ulike forskningsrådene og forskningsinstitutter. For den høyere utdanningens vedkommende er den relativt sterke satsingen på såkalte «matnyttige» fag, (teknologiske og matematisk naturvitenskapelige fag) et uttrykk for gjennomslag av slike idealer.

En slik satsing på utdanningens økonomiske vekstmuligheter var imidlertid primært en måte å legitimere en økt satsing på høyere utdanning overfor politikere. Den representerte ikke nødvendigvis en grunnleggende endring i universitetets selvforståelse. At andre tanker om universitetets virkemåte og funksjoner fremdeles hadde sterk grobunn innen universitetet, viser studentbevegelsens universitetskritikk på begynnelsen av 70-tallet.

Studentbevegelsen tok utgangspunkt i motsetningen mellom det gamle danningsuniversitet og det moderne masseuniversitet (Jarning, 1985). Denne bygde på den ene siden på et brudd med den etablerte elitetenkningen ved universitetet. Man ville gjøre utdanning og kunnskap alment tilgjengelig. Alle som ville skulle kunne ta en høyere utdanning, uavhengig av sosial herkomst og økonomisk status. Institusjonen skulle samtidig være åpen for etterprøving og kritikk fra samfunnet forøvrig.

En viktig debatt som ble ført på det vitenskapelig plan på denne tiden, og innen samfunnsvitenskapene især var positivismediskusjonen. Et av kjernepunktene i denne debatten var vitenskapens og forskerens etiske og samfunnsmoralske normer. Dette idealet brøt med forestillingen om vitenskapens og forskerens objektivitet, og brøt dermed samtidig med det grunnlag bla. naturvitenskapen baserte sin framvekst på (Ottén, 1975). Dette grunnlag var at vitenskapene skulle få sin frihet ved å la samfunnssystem og maktforhold i fred (Jfr. i Tyskland på 1800-tallet). Studentbevegelsen forfektet at vitenskapen skulle tillegges en politisk rolle i samfunnet.

Studentbevegelsen kritiserte på den annen side utdanningsøkonomiens ensidige instrumentelle nytteoppfatning, og forøkte å innføre en mer nyansert forståelse av nyttebegrepet.

Studentbevegelsen videreførte deler av det humboldtske universitetsideal, men på nye premisser. Universitetet skulle forbli et senter for kunnskaputvikling og kunnskapsformidling, men ikke bare for en snever elite. Kunnskapens nyttefunksjon skulle stå sentralt, men ikke i lys av en ensidig økonomisk vekst, heller ikke for søking etter den «rene objektive» sannhet. Kunnskap skulle fungere som et politisk

redskap til kritikk og avsløring av maktkonstellasjoner, frigjøring av undertrykte samfunnsgrupper og til en bredere forståelse av menneske og samfunn. Studentenes mulighet til å arbeide selvstendig med lærestoffet på bakgrunn av egen faglig motivasjon, uten tidspress og ytre styring ble sterkt framholdt av studentbevegelsen.

I 1969 formulerte Habermas et vitenskapsteoretisk fundament for studentenes krav om at universitetet skulle være kritisk. Han postulerte sammenhenger mellom ulike typer kunnskap og ulike former for interesser. Kanskje like viktig på denne tiden var Marcuse's bidrag der han bla. framhevet studenter som pga. sin perifere rolle i forhold til produksjonsapparatet og logikken i dette, var blant de få grupper i samfunnet med kritiske potensialer (Rafoss, 1970).

Økonomisk stagnasjon og krise på midten av 70-tallet begynte etterhvert å gjøre seg gjeldende også ved universitetet. Ikke minst skjedde det en endring i studentenes syn på studier og kunnskap. Studentenes endrede holdninger gjenspeilte den generelle «høyredreiningen» i samfunnet forøvrig. En tilpasning til dårligere arbeidsmarkedsprognoser og strammere lånebetingelser medførte samtidig en viss ideologisk endring der ikke minst studentene ble mer pragmatiske i synet på utdanning. Forslag om studiereformer som bare få år tidligere møtte massiv motstand, ble nå stilt av studentene selv. Studenter ble mer kritiske og selektive mht. undervisningstilbud og kvalitet, og mindre tid ble ofret på studentpolitisk aktivitet.

Gjennom en aktiv offentlig innsats for å øke samfunnets intellektuelle ressurser ble det på nytt utarbeidet en rekke eksplisitte målsettinger for utdanning. Blant de viktigste politiske målsettinger som bla. har ligget til grunn for ekspansjonen i utdanningsvesenet i 60-åra, kan nevnes som følger:

- Ønsket om å demokratisere adgangen til utdanningen for derigjennom å skape en mer rettferdig fordeling av sosiale og økonomiske goder.
- Reproduksjon av kunnskaps- og kulturarv, og større forståelse for de historiske og kulturelle premisser vårt samfunn bygger på.
- Utdanning som økonomisk vekstfaktor eller «human capital». Et mer differensiert arbeidsmarked, mer avansert teknologi og skjerpet konkurranse har gjort det lønnsomt og nødvendig å satse på «intelligensindustrien» (Hernes & Knudsen, 1976).
- Utdanning som middel til industriell vekst og utvikling, til en større mulighet for den enkelte til å styre sitt eget liv og forsvare

sine interesser. I denne tankegangen ligger også en oppvurdering av utdanning som en verdi i seg selv, idet den er ment å gi den enkelte en større evne til å nyte godt av vår felles kulturarv (Hernes & Knudsen, 1976).

De ulike målsettingene er imidlertid blitt tillagt ulik vekt i løpet av perioden. Den ulike vektleggingen synes å ha klar sammenheng med den økonomiske utvikling i samfunnet forøvrig. Økonomiske oppgangstider falt sammen med en optimistisk tro på utdanning som veien til økt velferd for alle grupper i samfunnet, og til en utjamning av sosiale forskjeller. Da Norge i slutten av 70 åra og framover opplevde økonomisk stagnasjon og krise, ble vektleggingen endret også mht. hva som skulle være høyere utdannings primære oppgave. Tyngdepunktet ble forskjøvet fra en velferds eller danningstankegang til en mer nytteorientert tankegang, der utdanning hadde sin berettigelse først og fremst i økonomisk henseende.

Innad i universitetet sto fremdeles velferdsidealet og lojaliteten til de tradisjonelle humboldske idealer sterkt. For det faglige personellet på universitetet var slike holdninger kanskje også uttrykk for et ønske om å verne om egne privilegier, uttrykt som «forskerens frihet» snarere enn «forskningens frihet». Mer nytteorienterte perspektiver møtte imidlertid nå bredere støtte innen universitetet. For studentenes del hadde en slik dreining først og fremst materielle årsaker som strammere lånebetingelser og økte vansker på arbeidsmarkedet, men også en ideologisk resignasjon over samfunnskritikkens og den politiske virksomhets begrensede endringspotensialer. For universitetet som helhet ble det nødvendig å bruke argumenter ut fra nytte både for å oppnå statlige bevilgninger, og for å beholde studentene.

## **6.12 Sammenfatning.**

Perioden etter den 2. verdenskrig er en epoke i universitetets historie der institusjonens organisering og virke har vært gjenstand for utstrakt debatt både innen universitetet og utenfor, i stat og næringsliv.

Universitetet er blitt gjenstand for sterkere styring utenfra, først og fremst gjennom mer eller mindre generelle politiske retningslinjer og budsjettering. Universitetet har imidlertid opprettholdt en relativt autonom stilling i forhold til ytre styring.

Utdanningens rolle i den generelle økonomiske vekst er blitt anerkjent, i første rekke som et ledd i gjenreisningspolitikken de første

årene etter krigen. I 60- og 70-åra ble det rettet kritikk mot en slik ensidig nytte- og vekstorientering. Utdanningssystemets autonomi og frigjøring fra den kapitalistiske økonomi ble krevd. Universitetet skulle også ha en dannelsesfunksjon, der utvikling av den kritiske tanke, og frigjøring av undertrykte samfunnsgrupper skulle inngå som sentrale målsettinger.

Det siste tiår har man igjen fått en dreining i utdanningspolitikken i retning av en mer markedsøkonomisk tankegang, der arbeidsmarkedsbehov og næringslivsinteresser i økende grad blir lagt som premissgrunnlag. Forventninger om universitetets anvendbarhet og nytte i produksjons og næringsliv er gjort eksplisitt, både blant politikere og næringslivet selv.

Anerkjennelsen av kunnskapens nytteverdi i stadig flere sammenhenger, førte i 60-årene til en eksplosiv økning i antall studenter ved universitetet. Forventninger om en fortsatt økning i studenttallet skapte behovet for nye studieplasser, som universitetssystemet alene ikke hadde mulighet til å dekke. Et nytt regionalt høgskolesystem, med kortere, mer yrkesrettede studietilbud ble derfor opprettet.

Parallelt med en kraftig vekst i studenttilstrømning, faglig og administrativt personale ved universitetet, har det skjedd en rekke endringer i institusjonens indre organisering. Endringene har gått i retning av demokratisering, en forskyvning av beslutningsmyndighet til lavere nivåer, og et skarpere skille mellom administrative og faglige oppgaver.

Mht. studieorganiseringen har det skjedd en nedkorting av den totale studietid ved en rekke fag og fakulteter. Fagstudier er blitt splittet opp i mindre avsluttede enheter eller kurs. Med effektivisering og rasjonalisering som målsetting har studiene blitt fastere strukturert.

Endringer i faginnholdet i denne perioden skjedde primært i form av en spesialisering i tekniske, naturvitenskapelige og medisinske fag, en sterk vekst innen samfunnsvitenskapene, og en orientering innen både samfunnsvitenskapene og humaniora i retning av naturvitenskapelige metoder.

Mens universitetet før den 2. verdenskrigen først og fremst var en profesjonsskole, var ikke dette tilfelle i etterkrigsåra. De tradisjonelle profesjonsutdanningene medisin, teologi og tildels jus, har tallmessig og funksjonsmessig måttet vike plassen for utdanninger med en mer uklar yrkestilknytning. Samfunnsvitenskapelige, matematisk naturvitenskapelige og, inntil midten av 70-tallet, historisk filosofiske fag har fått en tilsvarende vekst.



## KAPITTEL 7

# Nytte og utdanning – en motsetning?

### 7.1. Innledning.

Som det har gått fram av denne oppgaven til nå, synes det å eksistere klart ulike oppfatninger av hva som betegnes som hhv. nytte og danning i universitetsutdanningen. Med utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver er det likeledes blitt utledet ulike definisjoner av begrepene nytte og danning.

Et av hovedpoengene her er nettopp å vise hvordan nytte og dannelsesforståelsen endrer innhold og organisatorisk utforming i takt med endringer i samfunnet forøvrig.

Følgende diskusjon representerer dermed et forsøk på å sammenholde den teoretiske og den empiriske delen med utgangspunkt i nettopp nytte- og dannelsesbegrepet.

### 7.2. Ulike forståelser av nytte og danning.

På det tidspunkt da de første universitetene ble etablert i Europa var kunnskapstilegning nærmest en ren privatsak. Middelalderens universiteter fanget opp det klassiske, humanistiske kunnskapsideal som dannelsesgrunnlag. Det klassiske kunnskapsidealet bygde på kjennskap til litteratur og filosofi, samt veltalenhet som forutsetning for deltakelse i det offentlige liv. Den klassiske danning ble videre regnet som nyttig for individet i det den skulle bidra til individuell velferd og harmoni. Utad var den beviset på en persons karakter og moral.

Ganske raskt ble imidlertid denne dannelsesforståelsen knyttet til bestemte samfunnsmessige mål og funksjoner. Mens den klassiske danning i det gamle Hellas var knyttet til deltakelse i det offentlige, verdslige liv, ble den i middelalderen primært knyttet til kirken og religionen. Ikke bare verdslige, men også kirkelige embetsmenn burde være klassisk dannet.

Danning ble mao. nyttig for den enkelte som symbol på karakter og moral, men samtidig samfunnsmessig nyttig gjennom dens tilknytning til det ideologiske-kulturelle systemet. Nytte og dannelsesforståelsen i middelalderen fikk dermed et nærmest identisk innhold; klassisk danning var nyttig, og nyttig kunnskap tilnærmet synonymt med klassisk kunnskap.

Perioden fra ca. år 1500 og fram til ca. år 1800 bar for det første preg av motsetningene mellom kirkens og aristokratiets ideologisk legitimerede herredømme på den ene side, og den framvoksende borgerklasse hvis makt hovedsaklig var basert på økonomisk-administrativt herredømme på den annen. Utviklingen av de empiriske vitenskaper samt en begynnende rasjonalisering i samfunnet generelt og innen vitenskapene spesielt fikk videre betydning for forståelsen av hhv. nytte og danning i denne perioden.

Det oppsto etterhvert et skille mellom kunnskapens nytte og dannelsesinnhold. Et slikt skille kan skjematisk illustreres med utgangspunkt i to dominerende idestrømninger i denne perioden; den humanistiske renessansen og opplysningsfilosofien.

Universitetet, som lenge var kirkens og aristokratiets bastion, holdt lenge fast ved den klassiske dannelsesforståelsen. Gjennom den humanistiske renessansen som kritiserte middelalderens skolastiske formalisme søkte man å fornye det klassiske dannelsesidealet. Måten man gjorde dette på var ved på ny å sette mennesket i sentrum ved å søke tilbake til kildene for den klassiske kultur (*ad fontes*). Personlighetsdanningen skulle påny styrkes. Den humanistiske dannelsesforståelsen innorporerte imidlertid ikke de nye strømninger som på 1600-tallet skulle slå ut i full blomst. Dannelsesinnholdet forble dermed i realiteten det samme som under middelalderen.

Opplysningsfilosofien representerte på mange måter motsatsen til den humanistiske tradisjon. Den kan tildels tas til inntekt for det framvoksende borgerskapets kunnskapsbehov, som var mer omfattende enn til bare å gjelde den klassiske danning. Kunnskap ble et middel til å styrke denne klassens økonomiske og administrative makt, men også til intellektuelt og sosialt å ta opp kampen med kirken og aristokratiet (jfr. den marxistiske teoris forståelse av det borgerlige dannelsesideal).

Danning i klassisk forstand var en viktig forutsetning for å nå disse mål, men ikke tilstrekkelig. Nyttig kunnskap var ikke lenger begrenset til den kunnskap som formidles i tråd med de klassiske tradisjoner. Kunnskapens nytteverdi måtte nå legitimeres ut fra statens og

den offentlige administrasjons kunnskapsbehov. Nytteforståelsen ble mao. i denne perioden utvidet, mens dannelsingsforståelsen mer eller mindre forble den samme. Nyttig kunnskap var ikke lenger ensbetydende med danning.

Den praktiske konsekvensen av dette var at universitetet forble en eksponent for den klassiske dannelsesmodellen, mens de nye kunnskaps og utdanningsbehov ble søkt ivaretatt utenfor universitetet.

De nyhumanistisk inspirerte utdanningsidealer som på begynnelsen av 1800-tallet tok form som det humboldske universitetskonsept, representerte et forsøk på en syntese mellom humanismens klassiske dannelsesorientering og opplysningstidens nyttemoral.

Med utgangspunkt i en fagorientert utdanningspraksis der også de empiriske vitenskaper skulle innlemmes, skulle utdanningen både være personlighetsdannende og nyttig for stat og samfunn. Den samfunnmessige nytte lå nettopp i utviklingen av karaktertrekk som selvdisiplin og selvstendighet, distanse fra personlige interesser og behov, kort sagt danning gjennom kontakt med forskningen og de rene vitenskaper.

Med det humboldske universitetskonsept ble nytte og dannelsesforståelsen igjen forenet, men nå på et annet grunnlag enn under middelalderen. Dannelsesforståelsen innkorporerte nå statens og den offentlige administrasjons kunnskapsbehov; - ikke gjennom praktisk yrkesretting, men gjennom en generell fagutdanning.

Mens den humboldske modellen har vært mer eller mindre enerådende som universitetskonsept like til i dag, er det snarere andre forhold som har bidratt til en ny endring i forståelsen av hva som er danning og hva som er nyttig kunnskap.

Et nytt skille mellom nytte og dannelsesforståelsen som for alvor slo igjennom mot slutten av 1800-tallet, ble i første rekke forårsaket av vitenskapens indre utvikling representert ved en rasjonalisering av kunnskapsinnholdet. I denne perioden begynte naturvitenskapene å oppnå en egen berettigelse uavhengig av teologien og den klassiske fagkrets. Denne utviklingen ble mulig gjort bl. a gjennom erkjennelsen av naturvitenskapens forenlighet med teknikk, en forening som snart viste seg å være direkte fruktbar for den økonomiske utvikling.

Naturvitenskapen søkte å erstatte det nyhumanistiske dannelsesideal med et positivistisk, verdinøytralt vitenskapsideal. Dette fikk som konsekvens at foreningen mellom vitenskap og person ble rasjonalisert bort. Grunnlaget for et fagmannsvesen i webers forstand var dermed tilstede. Den humboldske enhetstanken ble imidlertid med denne

utviklingen svekket. Enhetstanken ble istedet søkt virkeliggjort med ett felles, universelt språk, representert ved den empiriske metode, som kunne være gangbart innen alle disipliner og samtidig fylle positivismens strenge krav til eksakthet og verifiserbarhet (Svensson, 1978 I).

Humaniora forsøkte å følge denne utviklingen som syntes nødvendig for at de humanistiske disipliner skulle bli anerkjent som vitenskap. Dette lyktes imidlertid ikke. Istedet for at humanioras egenart som verdibegrunnet vitenskap ble framhevet, ble denne kunnskapstradisjonen redusert til å bli forvalter av kulturarv og klassiske danningstradisjoner.

I denne prosessen koplet naturvitenskapene seg fri fra humaniora. Innholdsmessig skjedde dette ved at de unndro seg verdimelessig begrunnelse, og framsto som nøytrale eller objektive. Organisatorisk skjedde det ved at de naturvitenskapelige fag brøt ut fra det filosofiske fakultet og dannet et eget.

Med dette ble dualismen mellom de empiriske og de hermeneutiske vitenskaper gjort eksplisitt. Mens de empiriske vitenskaper ble rettet mot ytre, målbare resultater, lot de hermeneutiske vitenskaper seg vanskelig måle kvantitativt. De empiriske vitenskaper søkte en økonomisk, materiell begrunnelse, mens de hermeneutiske vitenskaper fant sin begrunnelse som danningselement; som bevissthetsutvidende og personlighetsforandrende.

Nytteforståelsen gikk gradvis over til å gjelde det konkrete, målbare; det som kunne bidra til materiell velstand eller økonomiske vekst, til tilpasning til eksisterende maktforhold. Danningens personlighetsforandrende element er ikke målbart, og dens nyttefunksjon ble i denne sammenhengen uklar.

I etterkrigstidens utdanningsøkonomi ble denne nytteforståelsen klart eksponert gjennom bl.a utdanningsøkonomien. Utdanningsøkonomien søkte nettopp å måle utdanningens verdi på bakgrunn av økonomiske kriterier, ut fra produktivets- og effektivitetstermer. Hensynet til utdanningens kvalitative verdi for individet og for samfunnet som helhet, dvs. utdanningens danningseffekt, ble i et slikt perspektiv av underordnet betydning.

Studentopprøret og følgene av dette representerte et opprør mot den på mange måter ensidige økonomiske tankegang. Studentbevegelsens kritikk rammet på flere plan, men var først og fremst et forsøk på å politisere universitetet ut fra et generelt krav om demokratisering. Vitenskapsteoretisk tok kritikken form i positivismedebatten, gjennom

dens angrep på vitenskapens påståtte verdinøytralitet eller objektivitet.

Kritikken konfronterte videre den borgerlige almindanningsens interesseoppehørende harmonitenkning med en kritisk interessebevissthet. Kunnskap skulle ikke lenger formidles ensidig ut fra borgerlige interesser, men også ut fra svakere grupper (studentenes, kvinnenens, arbeidernes osv.) interesser.

Studentbevegelsen «sa» med dette «opp» det over 150 år gamle «kontraktforhold» med staten, som ble etablert gjennom det humboldske universitetskonsept, og som i hovedsak gikk ut på at staten garanterte universitetet dets frihet mot at denne friheten ikke ble utnyttet i strid med statens interesser (Jensen, 1984).

Ved å politisere universitetet og universitetsutdanningen, søkte studentbevegelsen å forkaste både den borgerlige dannelsesforståelsen og den positivistiske nytteorienteringen. Målet var igjen å forene danning med det nyttige, men nå på andre premisser. Gjennom studiene skulle studenten øke sin selvforståelse ved å orientere seg i forhold til den historiske og samfunnsmessige sammenheng hun inngikk i. I en slik kritisk, frigjørende prosess skulle studenten bedre bli i stand til å gjennomskue illegitime maktforhold og fremme almenhetens interesser. Almenheten skulle nå ikke begrenses til kun å gjelde den borgerlige almenhet, men en almenhet representert ved svakerestilte og undertrykte grupper.

Danning i denne betydningen kan forstås synonymt med en bevisstgjørende, frigjørende eller kritisk sosialisering. Nyttig kunnskap er den som gagnar hele samfunnet; ikke bare enkeltgrupper. Studentbevegelsens dannelsesideal har således klare likhetspunkter med den nytte og dannelsesforståelsen Habermas synes å representere.

Mens middelalderens utdanningsideal skulle tjene enkeltindividet, aristokratiet eller kirken, representerte studentbevegelsens utdanningsideal almenhetens interesser i vid forstand. Utviklingen kan synes å ha nådd et ytterpunkt.

Studentbevegelsens utdanningsideal ser imidlertid ikke ut til å ha vært livskraftig nok til å overleve de siste ti års utvikling. Studentbevegelsen representerte ikke de herskende klasser interesser, og et universitet hvis viktigste oppgave skulle være å kritisere det bestående kunne neppe forvente ubegrenset støtte fra makthaverne.

Fra midten av 70-årene skjedde det påny en dreining mot en markedsøkonomisk nytteforståelse. Utviklingen kan i korthet beskrives med utgangspunkt i kravet om at universitetet og universitetsutdan-

ningen skulle være økonomisk rasjonell og tilby den kunnskap som brukerne, dvs. arbeidsgiverne fant nyttig.

Universitetet skulle mao. å være faglig produktivt, og bedriftsøkonomisk nyttig. Institusjonen ble i økende grad betraktet som en bedrift i markedet, og ble forventet å skulle tilpasse seg skiftende markedssituasjoner (Olsen, 1987). En rasjonalisering av universitetet var fortsatt påkrevet, men skulle gjennomføres på en måte som kunne stimulere til kreativitet og innovasjon (Fivelsdal, 1985). Økonomisk vekst var igjen en legitim grunn til å satse på høyere utdanning, - for enkelte den eneste legitime grunn.

Signaler fra arbeidsmarkedet i dag tyder på en økt vektlegging på personlige egenskaper framfor eller i tillegg til rent faglige kvalifikasjoner. Egenskaper som etterspørres er fleksibilitet, kreativitet, tilpassingsdyktighet osv.

Økt vektlegging på personlige egenskaper i utdanningen kan lett tolkes som at danningselementet i utdanningen påny er kommet i hevd. Kritiske røster hevder imidlertid at dersom en slik humaniseringstendens skjer innenfor en utdanningsteknologiske totalramme der premissene eller målene er lagt på forhånd, er det ikke snakk om en reell humanisering. En slik humanisering vil tvertimot innebære et opplegg for totalkontroll med tanke på absolutt tilpasning til det eksisterende system - en tilpassingssosialisering (Hellesnes, 1984). En slik tilpassingssosialisering reduserer personer til objekter for politiske prosesser som ikke framstår som politiske. En tilpasset person er således mer et objekt for styring enn et tenkende og handlende subjekt i tråd med dannelsingsorienteringens idealer.

### **7.3. Ulike forklaringsmåter.**

Hvordan kan man forklare at studentbevegelsen utdanningsidealene på sikt fikk sviktende gjennomslagskraft og hvordan kan man forklare at kunnskap i økende grad legitimeres med utgangspunkt i økonomien?

For å belyse disse spørsmålene kan vi igjen ta utgangspunkt i sosiologisk teori; i Marx og den kapitalistiske økonomi, i Webers rasjonalitetsforståelse og i Habermas' kunnskapsteori.

*Marx* ville sannsynligvis mene at ethvert dannelsesideal som baserer seg på like rettigheter mellom mennesker vil være umulig å gjennomføre dersom forholdene i samfunnet forøvrig bygger på utbytting. Sålenge utbyttingsforholdet eksisterer vil den kapitalistiske økonomi og rasjonalitet fortsette å ekspandere. Universitetet vil da bli et av de

områdene som i stadig sterkere grad vil integreres i den kapitalistiske rasjonalitet.

I et *webersk* perspektiv ville utviklingen søkes forklart ved at den målrasjonelle handlingstypen trenger inn i sfærer som tidligere var dominert av tradisjonell og/eller affektiv handling, og der den målrasjonelle handling går over til å bli en verdi i seg selv. Weber framstiller rasjonaliseringen som en prosess som i likhet med den kapitalistiske økonomi trenger inn i alle deler av samfunnet. Universitetet vil i likhet med andre institusjoner fortsatt rasjonaliseres både innholdsmessig og organisatorisk.

*Habermas* i likhet med Weber hevde at kunnskapsinnholdet ved universitetet i økende grad underlegges den formålsrasjonelle handlingstype, og det positivistiske vitenskapssyn. Rasjonaliseringen medfører at kunnskapen i økende grad legitimeres direkte gjennom økonomien. Dette innebærer videre at hermeneutiske vitenskaper i økende grad underlegges de empiriske vitenskapers mål og metode, slik at den instrumentelle nytteorientering vektlegges framfor nytteaspektet i utdanningen.

I innledningen ble det nevnt at hovedvekten i denne oppgaven ble lagt på forholdet mellom universitet og samfunn snarere enn institusjonsinterne betingelser for endring. Marx, Weber og tidels Habermas befatter seg i sine analyser hovedsaklig med almene samfunnsmessige utviklingstrekk. Et rimelig spørsmål å komme tilbake til i denne forbindelse, er hvorvidt, og i hvilken grad slike samfunnsmessige endringer påvirker eller reflekteres ved universitetet.

Med utgangspunkt i den historiske gjennomgangen er det nå med rimelig holdbarhet mulig å slå fast at universitetet har gjennomgått en rekke endringer som tildels svarer til endringer i de øvrige samfunnsinstitusjoner.

Den kapitalistiske økonomiens kunnskapsbehov har i økende grad ført til endringer i universitetets innhold og organisering. Det har skjedd en byråkratisering av universitetets organisering i form av spesialisering og effektivisering, og en rasjonalisering av kunnskapsinnholdet i retning av logisk konsistent og fornuftsbasert kunnskap. Empiriske fag, dvs. fag som har vist seg umiddelbart nyttige i den samfunnsmessige produksjon, - har tiltatt i omfang en på bekostning av hermeneutiske, forsøelsorienterte fag. Kunnskapsproduksjon og kunnskapsformidling legitimeres i økende grad med utgangspunkt i økonomiske mål som produktivitet og økonomisk vekst.

Det er imidlertid først i etterkrigstiden at slike endringer for alvor

har fått konsekvenser for universitetet gjennom utdanningsøkonomien, etterspillene etter Ottosenkomiteen osv. - mye senere og i svakere grad enn i andre samfunnsinstitusjoner.

Forholdet universitet - samfunn kan mao. ikke sies å være noe mekanisk årsak - virkningsforhold der universitetet til enhver tid reflekterer forholdet i samfunnet forøvrig. Universitetet synes å ha reagert med en betydelig grad av treghet og tradisjonalisme, og på tildels uventede måter i forhold til de behov og krav som er blitt stilt til institusjonen.

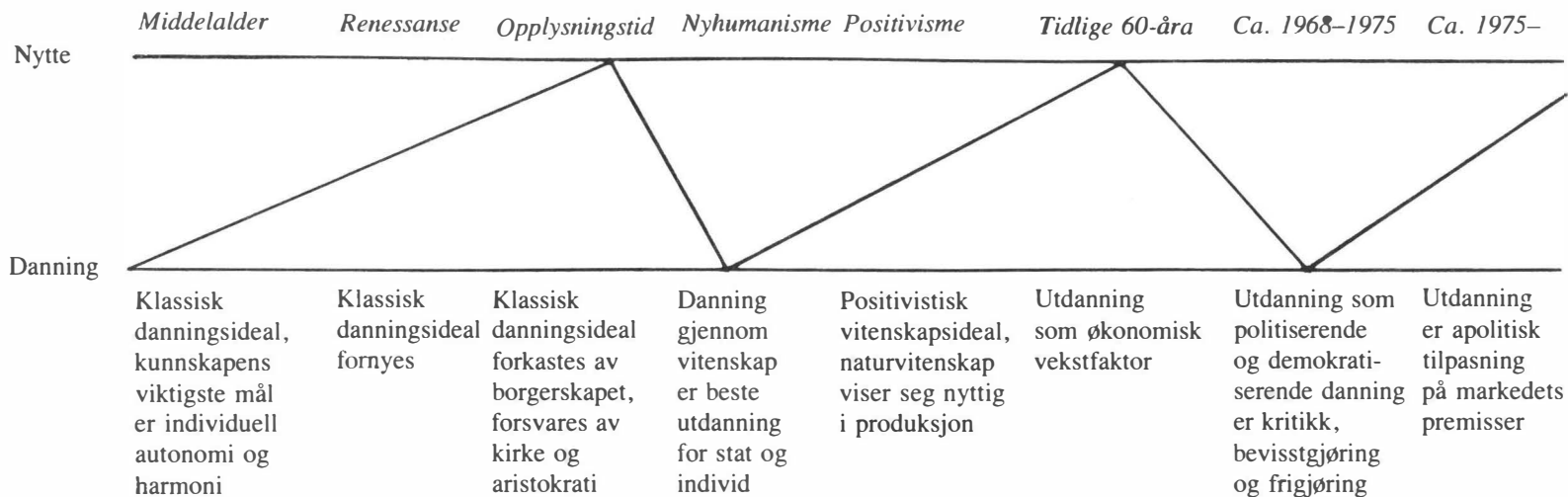
Dette kan delvis forklares ved at universitetet tradisjonelt har hatt en relativt autonom stilling i forhold til samfunnet, en rolle som har gjort mulig et «indre liv» ved institusjonen som til tider har stått i strid med eksterne interesser. Universitetets utvikling kan mao. ikke forklares ut fra utviklingen i samfunnet, men må også forstås ut fra strukturelle forhold ved selve universitetet som institusjon.

Søken etter en dypere forståelse av universitetets indre dynamikk har imidlertid ikke vært hovedmålsettingen i dette arbeidet. Slike perspektiver er imidlertid av vesentlig betydning for en helhetlig forståelse av endring ved universitetet, og kan kanskje være et aktuelt tema for universitetsforskningen i framtida.

Innledningsvis ble relasjonen mellom nytte og dannelsenaspektet i den historiske utvikling nevnt som en slags bølgebevegelse mellom to ytterpunkter. Grunnlaget burde nå være tilstede for å vurdere hvorvidt en slik modell kan ha noen forklaringsverdi. Utviklingen kan i et slikt perspektiv beskrives i skissen som følger:



Figur 2: Universitetets utvikling som en bølgebevegelse mellom nytte og danning



Nytte og dannelsingsaspektet betraktes her som et spenningsfelt som universitetet i sine målsettinger og virksomheter beveger seg innenfor. Spenningen mellom de to motpolene er avhengig av en viss balanse for at universitetet på den ene side skal kunne motta samfunnets aksept, og på den annen side bevare sin identitet. Dannelsingsidealet har tradisjonelt vært et viktig grunnlag for universitetets selvforståelse, mens nytteaspektet er blitt vektlagt som et resultat av påtrykk utenfra, som uttrykk for definerte samfunnsmessige mål.

Dersom nytteorienteringen eller krav om umiddelbar samfunnsrelevans blir for sterk, vil det oppstå reaksjoner innad ved universitetet som vil fraskrive seg en slik ensidig nytteorientering (jfr. den humboldtske universitetsreform, studentopprøret).

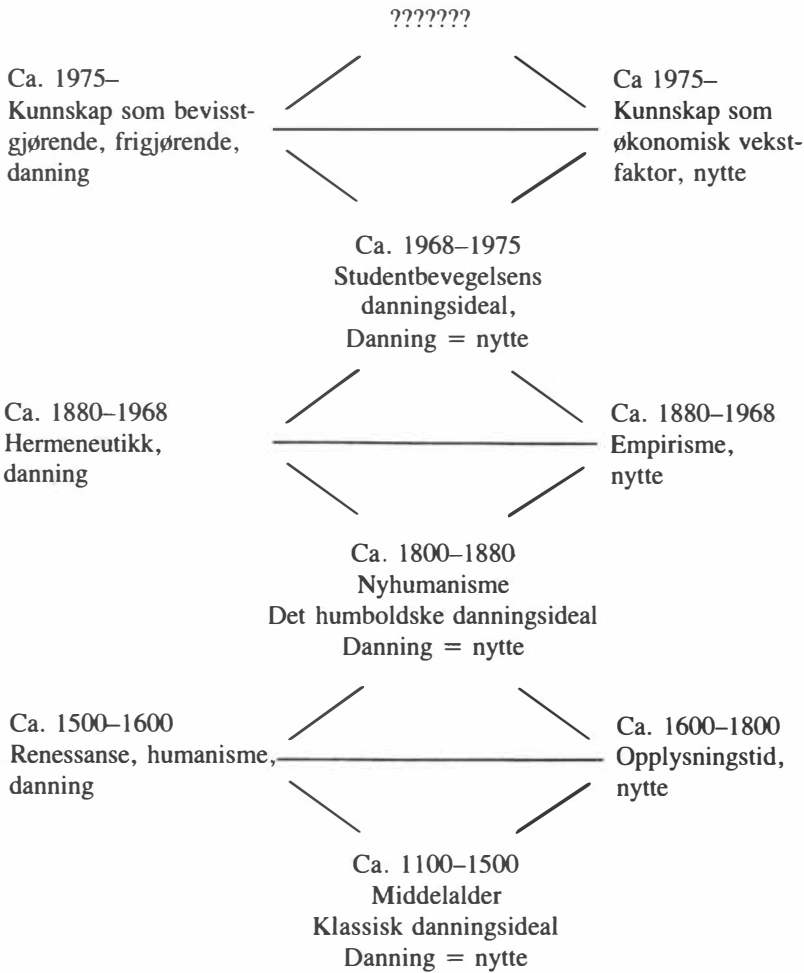
Likeledes vil en for sterk vektlegging på dannelsingsaspektet, dvs. personlig utvikling og fagorientering uten særlige hensyn til kunnskapens praktiske anvendelsesmuligheter i det sosiale og produktive liv skape sterke krav fra økonomiske og politiske makthavere om at utdanningen skal være nyttig, anvendbar og relevant (jfr. opplysningstiden, vekstperioden i 1960-åra, og rasjonaliseringsperioden fra midten av 1970-åra og fram til i dag).

Dersom nytteorienteringen blir for sterk vil universitetet miste noe av sin kritiske funksjon og den distanse som hevdes å være nødvendig for at langsiktige kunnskapsbehov skal kunne ivaretas. Er institusjonen på den annen side ufølsom overfor samfunnets mål og virksomheter, vil den miste sin funksjon, og de økonomiske og politiske makthavere vil søke sine mål realisert i andre institusjoner.

En slik modell tar imidlertid lite hensyn til endringer i det kvalitative innhold i hhv. nytte og dannelsingsforståelsen. Å definere nytte og danning som to motpoler utelukker samtidig muligheten for at de to forståelsene kan sammenfalle.

Figuren som følger åpner for et mer dynamisk perspektiv der nettopp slike momenter er tatt hensyn til.

Figur 3: Forståelser av nytte og danning i ulike historiske epoker (Figuren leses nedenfra).



Figuren er ment som en skisse over hhv. nytte og dannelsesforståelsen slik den framtrer i ulike historiske epoker. Modellen har en tilnærmet dialektisk karakter der dannelsesidealene endrer seg kvalitativt slik at de i perioder framstår som motsetninger, og som på et senere tidspunkt igjen forenes som en syntese av de to motsetninger, men denne gangen med et kvalitativt nytt innhold.

Foruten å vise at nytte og dannelsesforståelsen ved universitetet i perioder har vært sammenfallende, viser den også til ulike hovedårsaker til at de igjen er blitt splittet.

Når nye dannelsesforståelser er blitt utviklet kan de betraktes som forsøk på å innkorporere den stadige utvidelsen av kunnskapens anvendelsesmuligheter i samfunnet. Figuren som følger viser hvordan kunnskapens legitimeringsgrunnlag og funksjonsområder har endret seg i løpet av universitetets historie.

*Figur 4: Kunnskapens endrede samfunnsmessige betydning.*

<i>Tidsepoker</i>	<i>Kunnskapens viktigste legitimeringsgrunnlag og funksjonsområder</i>		
	<i>Den ideologisk-kulturelle sfære</i>	<i>Administrasjon og forvaltning</i>	<i>Den materielle økonomiske sfære</i>
Ca. 1100–1800	X		
Ca. 1100–1800	X	X	
Ca. 1960–	X	X	X

Figuren viser at universitetet ikke bare har endret seg, men at det også har endret sine funksjonsområder. Dette innebærer bl.a. at brukerne av kunnskap er blitt fler, og at brukerne representerer flere og ulike krav til utdanningen. Samfunnet er blitt avhengig av kunnskaper på flere og flere områder, men samtidig er vissheten hva som er nyttig og relevant kunnskap, og kriteriene på hva som er god utdanning stadig mer usikre.

#### **7.4. Hva kan historien si oss om dagens og framtidens universitet?**

I denne framstillingen av universitetets utvikling har jeg forsøkt å si noe om forholdet mellom to sentrale målsettinger for universitetsutdanning som jeg har kalt hhv. dannelses- og nytteperspektivet. Det har videre vært et mål å vise hvordan disse målsettinger har nedfelt seg i institusjonens innhold, organisering og samfunnsmessige funksjoner.

Et hovedpoeng i framstillingen har vært å vise at vektleggingen på de to perspektivene danning og nytte har variert med ulike historiske epoker.

Bestemmende for slike svingninger har bla. vært hvilke samfunns-

klasser og institusjoner som har hatt det politiske og økonomiske herredømme, og hvilke kunnskapskrav disse har rettet mot institusjonen. Kunnskapens indre utvikling har økt dens anvendelsesmuligheter til stadig nye områder i samfunnet, og reist krav om kunnskapens nytteverdi i stadig flere sammenhenger.

Med kunnskapsutviklingen har også forståelsen av hva som er danning og hva som er nyttig kunnskap forandret seg, slik at de tidvis har vært sammenfallende, og tidvis har opptrådt som motsetninger. Likeledes har oppfatninger av hva universitetsutdanning er og hva det bør være forandret seg over tid.

Det siste tiåret har det skjedd en ny vektlegging på kunnskapens nytteverdi ut fra en økonomisk veksttankegang. Utviklingen har gitt seg utslag i en nedkorting av studietida på enkelte fag, økt vektlegging på markedets umiddelbare kunnskapskrav, på ferdighetsformidling, effektivitet og produktivitet.

Samtidig hersker det nå bred politisk enighet om at framtidens velferdssamfunn er avhengig av en sterk satsing på utdanning på alle nivåer.

Dersom en slik utvikling svekker muligheten til refleksjon og forståelse, til brede og langsiktige perspektiver, kan det bety at forståelsen av hva som er danning og hva som er nyttig kunnskap viser liten grad av samsvar.

Dette betyr igjen at det empirisk-analytiske dannelsingsinnhold i Habermas' forstand, som rettes mot endring, kontroll og effektivisering av atferd, blir dominerende på bekostning av utdanningens dannelsingspotensialer, i betydningen utvikling av personlige, mellommenneskelige og samfunnsmessige egenskaper ved studentene.

En økt satsing på utdanningens tekniske og målrasjonelle aspekter vil da i verste fall ikke bedre menneskenes livsvilkår i vid forstand, fordi sentrale aspekter ved den menneskelige eksistens ikke vies tilstrekkelig oppmerksomhet; - vi mister vår «sosiologiske fantasi». I dette perspektivet vil mao. en ren nytteorientering ved universitetet på sikt vise seg unyttig, fordi den vil kneble kreativitet og innovasjon.

Er det så alvorlig grunn til bekymring over den aktuelle utvikling ved universitetet?

Dersom vi skal la historien tale kan vi også finne gode grunner til å være optimistiske på vegne av universitetets framtid. Institusjonen har tradisjonelt hatt en rekke særtrekk som har gjort den relativt robust mot ytre krav til endring, og som vil gjøre en ren teknokratisering vanskelig eller umulig. Dette er særtrekk som alle har en viss

sammenheng med universitetets tradisjonelt distanserte og uavhengige forhold til samfunnet.

Universitetet har på mange måter en treg og tungrodd organisering som hindrer en rask og omfattende endring, og som vanskeliggjør planlegging ut fra enhetlige normer. Institusjonen har samtidig utviklet seg til å bli en omfattende og mangfoldig institusjon med en rekke funksjoner og målsettinger, som gjør den vanskelig å kontrollere. Dette kan ha både positive og negative implikasjoner. Mangel på kontroll gir på den ene side relativt fritt handlerom for kreativitet og nytenkning, men det kan også ta lang tid før man blir klar over dysfunksjoner ved institusjonen. Universitetet er videre karakterisert ved et sterkt normsystem. «Forskerfelleskapet» orienterer seg i forhold til vitenskapelige normer for kvalitet som fungerer relativt uavhengig av ytre, samfunnsmessige krav, og som kan tre beskyttende inn dersom faglig kvalitet og holdbarhet trues.

Alle de ovennevnte trekk viser til at universitetet har en egenart og kultur som stiller det i en særstilling i forhold til andre institusjoner i samfunnet.

Med røtter i middelalderen er universitetet blant de eldste tradisjonsformidlere; det forvalter normer og verdier som utgjør grunnsteinen i vår kultur. Slike fellesverdier forandrer seg langsomt, og bør kanskje vernes mot for sterk politisk styring og markedskrefter.

Når universitetet blir kritisert for å være tungrodd, irrelevant og lite tilpassningsdyktig i forhold til samfunnets kunnskapsbehov, kan denne kritikken like gjerne vendes til ros, dersom de nevnte trekk istedet betraktes som tegn på institusjonens robusthet og evne til å beskytte seg mot raskt skiftende ideologiske strømninger og kortsiktige kompetansebehov.

Universitetet er kanskje den institusjonen som i størst grad er i stand til å produsere og formidle kompetanse der nytte og danning kan forstås mer helhetlig. Med en økt bevissthet omkring betydningen av langsiktige, brede perspektiver i utdanningen, kan det skje en utvikling i retning av en ny tilnærming mellom nytte og danning både ved universitetet og i samfunnet forøvrig. En slik erkjennelse kan videre bli et nytt utgangspunkt for en mer offensiv holdning i forhold til universitetseksterne krav om tilpasning. Dette betyr ikke at universitetet bør stå isolert fra samfunnet. Distans og uavhengighet er ikke synonymt med isolasjon. Universitetet bør stå i et forhold til samfunnet, men på egne premisser; premisser som er utviklet gjennom århundrer befatning med kunnskap.

## Litteraturliste

- Althusser, L.: *Innledning til en teori om ideologiske apparater*.  
I Zenit nr. 1/1983.
- Aspelin, Gunnar: *Karl Marx - samfunnsforsker og samfunnskritiker*.  
Tiden norsk forlag 1971.
- Aron, Raymond: *Main Currents in sociological Thoughts*. Penguin  
Books 1977.
- Aubert m.fl.: *Akademikere i norsk samfunnsstruktur 1800 - 1950*.  
Tidsskrift for samfunnsforskning nr. 2 1961.
- Braverman, H.: *Labour and Monopoly Capital: The degradation of  
Work in the 20th Century*. Monthly Review Press, New York  
1974.
- Bauer, Mette, og Brog, Karin: *Den skjulte læreplan - Skolen sociali-  
serer - men hvordan?* Unge pædagoger A16/1976.
- Beck, Johannes: *Klasseskolen*. Rhodos studieserie, Rhodos 1975.
- Bernal, J. D.: *Vitenskapens historie*. Bind 1 og 2. Pax forlag, Oslo  
1978.
- Bernal, J. D.: *The Social Function of Science*. Routledge & Kegan  
Paul Ltd. London 1967.
- Boudon, R.: *Education, Opportunity and Social Equality*. Changing  
Aspects in Western Society. John Wiley and Sons, New York  
1974.
- Brandt, Ellen: *Minervas sønner og døtre 1890 - 1979*. NAVF's Ut-  
radningsinstitutt nr. 5/1986
- Bowles & Gintis: *Schooling in capitalist America*. Basic books, New  
York 1976.
- Broady, Donald: *Den dolda laroplanen*. Samhällsvetenskaplig bib-  
liotek, Stockholm 1981.
- Brox, Ottar: *Om produksjon og forbruk av generaliseringer - sam-  
funnsvitenskap som komparativ historie*. Forelesning holdt på ISO,  
UIO, januar 1984.

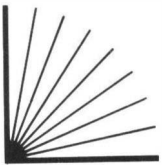
- Bull, Edvard: *Nordmenn før oss*. Tanum/Nordli Oslo 1980.
- DKFU: *Det Kongelige Fredriks Universitet 1811 - 1911*. Festskrift Bind I og II Kristiania 1911.
- Dølvik, Jan Erik: *Kvalifisering, sortering eller oppbevaring?* Masteravhandling i sosiologi, Oslo, våren 1985.
- Edvardsen, Rolf: *Ti år etter eksamen*. NAVF's Utredningsinstitutt, Melding nr. 5 1986.
- Edvardsen, Rolf: *Studentstatistikk (upubl.)* hentet fra NAVF's Utredningsinstitutt 1987.
- Eeg Henriksen, F.: *Yrkesretting - retorikk eller realitet?* Prosjektsøknad til RSF våren 1986 (upubl.)
- Eeg Henriksen, F. *The role of women in higher education*. NAVF's Utredningsinstitutt notat nr. 8/1986.
- Eeg Henriksen, F., og Baadshaug, M. B.: *Kvinner, utdanning, yrkesarbeid og likestilling*. Universitetet i Oslo, Oslo 1984.
- Eide, Kjell: *Utdanningspolitikk*. Gyldendal norsk forlag, Oslo 1973.
- Elster, Jon: *Nytt perspektiv på økonomisk historie*. Pax forlag, Oslo 1971.
- Elster, Jon: *Stat organisasjon klasse*. Pax forlag Oslo 1976.
- Enerstvedt, Regi: *Den intellektuelles dilemma*. Forlaget Ny Dag 1971.
- Eriksen, K. og Hovland, G.: *Arbeidsmarkedet et halvt år etter eksamen*. NAVFs utredningsinstitutt. Notat nr. 5/1985.
- Fivelsdal, Egil: *Om Max Webers sosiologi*. Innledning i Max Weber: Makt og byråkrati. Gyldendal, Oslo 1982.
- Fivelsdal, Egil: *En organisations sociologisk indledning*. I Fivelsdal (red.) *Nærbilleder af forskning*. København 1985.
- Fivelsdal, Egil: *En innledning om Max Webers sosiologi*. I Max Weber: Makt og byråkrati. Oslo 1971.
- Frangmyr, Tore: *Humanioras egenart*. Universitetsforlaget, Oslo 1973.
- Gjærvoll, Olav: *Universitet og høyskoler i Norge*. I Allwood, Martin (red): *Universiteten i en ny verden*. Stockholm 1944.
- Grut, Lisbet: *Informatikk fra et sosiologisk synspunkt*. Mastergradsavhandling i sosiologi, UIO. Oslo 1987.
- Guneriusen, Willy: *En diskusjon av Habermas' revisjon av Marx*. I *Sosiologi i dag* nr. 5 1973.
- Habermas, Jürgen: *Erkjennelse og interesse*. I Kalleberg (red.) *Kritisk teori*. Oslo 1974.
- Habermas, Jürgen: *Teknikk og vitenskap som «ideologi»*. I Kalleberg (red.) *Kritisk teori*. Oslo 1974.



- Hernes, G. og Knutsen, K: *Utdanning og ulikhet*. Universitetsforlaget, Oslo 1976.
- Hellesnes, Jon: *Sosialisering og teknokrati*. Gyldendal, Oslo 1975.
- Hellesnes, Jon: *Higher education in Norway*. Ministry of Church and Education, Oslo 1981.
- Hellesnes, Jon: *Historisk statistikk*. Kap. XXI. Norges Offisielle Statistikk (NOS), Statistisk Sentralbyrå. Oslo 1978.
- Haavelsrud, Magnus: *Perspektiver i utdannings sosiologi*. Universitetsforlaget Oslo 1984.
- Jarning, Harald H.: *Den ufullendte moderniseringen*. Hovedoppgave i sosialpedagogikk, Oslo, Høsten 1985.
- Jensen, Johan Fjord: *Frigjørelsens dialektik - Fra borgerlig dannelse til mellemlagsdannelse*. I Kritik nr. 68 Kbh. 1984.
- Jensen, Johan Fjord: *Jobb i Oslo og Akershus. Fakta om yrker og utdanning*. Kampanjen Jobb i Oslo og Akershus 1985.
- Jensen, Johan Fjord: *Informasjon fra studentregistret nr.1/1987*. Studentstatistikk høsten 1986. Den Sentrale Studie og Utdanningsadministrasjon.
- Jensen, Johan Fjord: *Innstilling nr. 2. Om videreutdanning for artianere*. Kirke og Undervisningsdepartementet 1967.
- Larsen, K. A.(red): *Utdanning og arbeidsmarked mot år 2000*. NAVF's Utredningsinstitutt Notat nr. 4/1984.
- Lindbekk, Tore: *Filologer og realister i norsk samfunnsstruktur*. Tidsskrift for samfunnsforskning nr. 2 1961. Særtrykk.
- Lindbekk, Tore: *Utdannelse*. Kap. 5 i Rogoff Ramsøy/Vaa (red): *Det norske samfunn*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1977.
- Lindstrøm, Lars: *Arbetsliv och bildningsideal*. I Tvarsnitt nr. 1/1985.
- Løchen, Yngvar: *Liv og forvitring i vårt samfunn*. Universitetsforlaget, Oslo 1985.
- Løland og Christie Mathiesen: *Det avhengige universitet*. Nytt norsk tidsskrift nr. 1/1987.
- Mathiesen, T.: *Den disiplinerte sosiologi*. I Sosiologi i dag nr. 4/1977.
- Marx, Karl: *Grundridse*. Grundrids til Kritiken af den politiske økonomi. Bind 2, Modtryk Kurasje, 1857-58/1978.
- Marx, Karl: *The German Ideology*. I KMSW 1845-46.
- Marx, Karl: *Verker i utvalg 2*. Pax Forlag, Oslo 1970.
- Marx, Karl: *Verker i utvalg 5*. Kapitalen bind 1, Pax, Oslo 1970.
- McLelland, David (red): *Karl Marx Selected Writings*. Oxford 1977.
- McLelland, David: *The Thought of Karl Marx*. The Macmilland Press Ltd.

- Mjøset, Lars: *Habermas og vår tids kapitalisme*. Foreløpig utkast. Våren 1987. Publiseres i en antologi om klassikere innen pedagogisk filosofi, redigert av Sveinung Vaage og Harald Thuen.
- Myhre, Reidar: *Pedagogisk idehistorie*. Fabritius, Oslo 1972.
- Myhre, Reidar: *Pedagogisk idehistorie fra 1850 til i dag*. Fabritius, Oslo 1979.
- Myhre, Reidar: *Nedskjæringer, hvem, hva, hvorfor?* NSU, Oslos aksjonskomite, Oslo mars 1987.
- Myhre, Reidar: *Norske universiteters skoleannaler 1934 - 35*.
- Næss, Arne: *Logikk og metodelære*. Oslo 1966.
- Offe, Claus: *Uddannelsessystem, bskæftigelsessystem og uddannelsespolitikk*. Ansatser til en funktionsbestemmelse af uddannelsessystemet. I Mathiesen, A.: Produktion, kvalifikation og arbeidsmarkedspolitik. Munksgaard, København 1975.
- Olsen, J. P.: *Universitetet: sentralstyring - autonomi - markedsstyring*. Upublisert foredrag på XII Nordiska universitetsadministratørseminaret 2.8.1987.
- Otten, Dieter: *Kapitaludvikling og kvalifikationsudvikling*. Kurasjel Modtryk Kbh. 1975.
- Pedersen, Mogens: *The Nordic Universities in the Melting Pot*. Odense universitet, Inst. for samfunnsvitenskap. Odense 1978.
- Plahte, Erik: *Vitenskap og storkapital i Andersen og Kalleberg* (red): Forskningen - staten og kapitalen. København 1976.
- Rafoss, S. (red): *Marcuse, innføring og kritikk*. Tiden norsk forlag, Oslo 1970.
- Rashdall, Hastings: *The universities of Europe in the middle ages*. Bind 1-3. London, 1895.
- Richta, R. m.fl.: *Civilisation at the crossroads*. White Plains, New York 1969.
- Ruud, Johan T.: *Universitetet i Oslo*. I universitetene i går og i dag, Oslo 1961.
- Schanz, Hans Jørgen: *Til tesen om videnskap som produktivkraft i et historisk rids*. I Andersen og Kalleberg (red): Forskningen - staten og kapitalen. København 1976.
- Slagstad, Rune: *Universitetet i utakt*. Upublisert foredrag i Politisk Forum 19.3.1987.
- Slagstad, Rune: *Sosialt Utsyn 1974*. Kap.3. Statistisk Sentralbyrå, Oslo 1974.
- Stjernø, Steinar: *Universitetspolitikken 1950 - 1970*. Sosiologisk institutt ved Universitetet i Bergen. Bergen 1971.

- Stortingsmelding nr. 17 1974 - 75: *Om den videre utbygging og organisering av høgre utdanning.*
- Stortingsmelding nr. 66 1984 - 85: *Om høyere utdanning.* Kultur og vitenskapsdepartementet.
- Stud.reg.: *Informasjon fra studentregisteret nr. 11/1987.* Studentstatistikk fra våren 1986. Den sentrale studie og utdanningsadministrasjon.
- Svensson, Lennart: *Från bildning till utbildning Del I, II og III.* Gøteborgs universitet Gtb. 1978.
- Svensson, Lennart: *Fri bildning eller nyttig? De svenske universitetens historia.* I Ord och bild nr. 5/1980
- Thomsen, Ole B: *Universitetet i samfundet.* I Handal m.fl (red): Universitetsundervisning. Lund, 1975.
- Torgersen, Ulf: *Max Weber.* I Sosiologiens klassikere. Oslo 1976.
- Tranøy, Knut Erik: *Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform.* Universitetsforlaget, Oslo 1943.
- Tranøy, Knut Erik: *Universitetet i Oslo 1911 - 1961.* Festskrift. Oslo 1961.
- Tveiten, Toralf: *Akademisk frihet.* Lunde forlag, Oslo 1982.
- Wagner, Wolff: *Angst og Bluff på Universitetet.* Tiderne skifter 1979.
- Weber, Max: *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd.* Gyldendal, 1920/1981.
- Weber, Max: *Makt og byråkrati.* Oslo 1971.
- Weber, Max: *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd.* Oslo 1972.
- Weber, Max: *Ekonomi och samhalle; forståandesociologiens grunder.* Bind I. Lund 1983.
- Wittrock, Bjørn: *Det forskningsriktade universitet.* I Forskning om utbildning nr. 4/1985.
- Østerberg, Dag: *Forelesning på ISO, UIO, 26.1. 1986.*
- Østerberg, Dag: *Karl Marx.* I Østerberg m.fl.(red): Sosiologiens klassikere. Oslo 1976.
- Aamodt, P. O.: *Belastning eller berikelse?* NAVF's Utredningsinstitutt Notat nr. 8/1986.
- Aamodt, P. O.: *Utdanning.* I Sosialt Utsyn 1983. Statistisk Sentralbyrå, Oslo 1983.



NAVF's utredningsinstitutt  
Norges allmennvitenskapelige forskningsråd  
Munthes gate 29, 0260 Oslo 2  
Telefon (02) 55 67 00

Institute for Studies in Research and Higher Education  
The Norwegian Research Council for Science and the Humanities  
Munthes gate 29, 0260 Oslo 2, Norway