



UNIVERSITETS- OG HØGSKOLERÅDET

The Norwegian Association of Higher Education Institutions

Dannelsesaspekter i utdanning

Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg

Oslo 1. september 2011

Innhold

Bakgrunn og mandat	4
1.1. Bakgrunn, og oppnevning av arbeidsgruppe	4
1.2. Mandat	4
1.3. Fortolkning og fremgangsmåte.....	5
1.4. Sammendrag	6
Kapittel 2 Dannelse i utdanning – prosesser og debatt	6
Kapittel 3 Hva forstår vi med dannelse?	7
Kapittel 4 Prosesser ved UH-institusjonene	8
Kapittel 5 Konklusjon	9
Kapittel 6 Anbefalinger og videre utfordringer.....	11
2. Dannelse i utdanning – prosesser og debatt	11
2.1. Innføring av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk	12
2.2. Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre (Dannelsesutvalgets innstilling)	13
2.3. Nasjonal debatt om dannelse i utdanningen	14
3. Hva forstår vi med ”dannelse”?	17
3.1. Begrepsbruk i planverkene	17
3.2. En differensiering av dannelsesbegrepet for vurdering av kvalitet i utdanning.....	19
3.3. Studentenes forhold til dannelse	22
4. Prosesser ved UH-institusjonene.....	23
4.1. Resymé av responsen fra institusjonene	24
4.1.1. Kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte	24
4.1.2. Aktiviteter og tiltak	25
4.1.3. Kjennetegn på dannelse i utdanning.....	25
4.2. Gode eksempler fra et utvalg institusjoner.....	26
4.2.1. Høgskolen i Bodø (Universitetet i Nordland)	26
4.2.2. Høgskolen i Nord- Trøndelag.	27
4.2.3. Norges Handelshøyskole (NHH)	29
4.2.4. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)	29
4.2.5. Universitetet i Tromsø.....	31
4.2.6. Universitetet i Bergen.....	31
5. Konklusjon	33
5.1. Hvordan oppnå dannelse i utdanning?	33
5.1.1. Dannelse som internalisert kunnskap.....	33

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

5.1.2. Dannelse og relevans for yrke og samfunn	35
5.1.3. Organisering og metode	36
5.1.4. Flerkulturalitet og internasjonalisering	37
5.2. Oppfølging av Dannelsesutvalgets innstilling.....	38
5.3. Økonomiske konsekvenser.....	38
6. Anbefalinger og videre utfordringer	39
6.1. Anbefalinger til Kunnskapsdepartementet	39
6.2. Anbefalinger til UH-institusjonene	39
6.3. Anbefalinger til UHR	39
Litteraturliste	41

1. Bakgrunn og mandat

1.1. Bakgrunn, og oppnevning av arbeidsgruppe

Et frittstående utvalg – Dannelsesutvalget – om dannelsesperspektiver i høyere utdanning – presenterte sin innstilling i juni 2009. Utvalget har levert et godt utgangspunkt for viktige debatter om hva som skal være innholdet i norsk høyere utdanning. En nærmere presentasjon av Dannelsesutvalget finnes i kapittel 2.

Som oppfølging av Dannelsesutvalgets innstilling, ble det fremmet forslag i UHRs utdanningsutvalg (UU) om å sette ned en arbeidsgruppe for å få fram de gode eksemplene på hvordan dannelse ivaretas i universitets- og høgskolesektoren. UHRs styre behandlet saken i møte 8. april 2010, og ga sin tilslutning til forslaget fra UU. I oppnevningebrevet for arbeidsgruppen, som skulle bestå av en student, to medlemmer fra utdanningsutvalget, en rektor og en studieleder, ble det åpnet for at gruppen kunne gi faglige innspill til institusjonene på et fritt grunnlag som ikke binder/legger føringer på den enkelte institusjons måte å arbeide med dette feltet på. I brev av 14.06.2010 ble følgende gruppe oppnevnt:

Rektor Vidar L. Haanes (Det teologiske menighetsfakultet) – leder

Nestleder Ørjan Arntzen (Norsk studentorganisasjon)

Førsteamanuensis Idar Kjølsvik (Høgskolen i Nord-Trøndelag – Avdeling for lærerutdanning)

Prorektor og leder av UU, Olgunn Ransedokken (Høgskolen i Akershus)

Studiesjef og medlem av UU, Kjetil Solvik (Norges musikkhøgskole)

Sjefssekretær Solveig Elin Bru-Olsen (Det teologiske menighetsfakultet)¹ og seniorrådgiver Ellen Birgitte Levy (UHR) har vært sekretærer for gruppen.

Gruppen har hatt seks møter.

1.2. Mandat

Arbeidsgruppen skal:

- Drøfte ulike betydninger av dannelsesbegrepet.
- Lage en oversikt med de gode eksemplene på hvordan dannelse², eller “danning” i “utdanningene” ivaretas ved institusjonene. Er det mulig å konkretisere noen av forslagene til det opprinnelige dannelsesutvalget?
- Se på dannelse knyttet til arbeidet med kvalitet i utdanningen og kvalifikasjonsrammeverket: Hvordan konkretisere dannelse i læringsutbyttebeskrivelsene?
 - Dannelse i fagmiljøene: Integrering av dannelsesperspektivet i utviklings- og kvalitetsarbeid med emner og programmer for å synliggjøre studienes egenart.

¹ Foreldrepermisjon fra desember 2010

² Arbeidsgruppen har valgt å holde seg til betegnelsen ”dannelse”. Der kildene har benyttet ”danning” er det referert slik i teksten.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Hvordan engasjer og ansvarliggjør vi fagmiljøene til å ta en dannelsesdiskusjon?

- Hvordan “dannes” en student ved vårt fag/lærested?
- Se på dannelse i et etisk perspektiv: Hvordan kan fokus på dannelse bidra til å sette fokus på kopiering og kultur for “låning” innen vitenskap og utdanning (plagiering)?
- Se på dannelse i et profesjonsperspektiv: Hva er spesielt med profesjonsdannelsen?
- Vurdere økonomiske konsekvenser av aktuelle tiltak som ikke allerede er dekket innen ordinær aktivitet.

1.3. Fortolkning og fremgangsmåte

Arbeidsgruppen har tatt utgangspunkt i Dannelsesutvalgets innstilling og debatten knyttet til denne. Mer enn å se på muligheten for å konkretisere forslagene til Dannelsesutvalget, har vi lagt vekt på å nærme oss dannelsesbegrepet systematisk og differensiert og å løfte frem eksempler og erfaringer fra sektoren. Hensikten er å motivere universiteter og høyskoler til selv å reflektere over hvordan dannelsesaspektet kan integreres i utdanningene på en helhetlig måte, ikke å gå ut med synspunkter på hvordan vi mener de enkelte institusjoner og fagmiljøer bør forholde seg. Med henvisning til ”talentene” som er nevnt i rapporten fra en læreplanreform ved Yale University³, beskriver Dannelsesutvalget dannelse som *Evnen til å se seg selv som et medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av et ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode*. Arbeidsgruppen, slutter seg til denne, men mener det er nødvendig med en ytterligere fortolkning av dannelsesbegrepet for å kunne forstå og analysere prosessene i UH-sektoren, og gi institusjonene et redskap i sitt arbeid. Det er dette vi ønsker å oppnå ved å gi en beskrivelse av ulike former for, eller kategorier av, dannelse, og hvilken betydning disse har i utdanningssammenheng. Vi presiserer at denne rapporten ikke har karakter av et vitenskapelig arbeid eller en total kartlegging av feltet.

Målgruppen for rapporten er universitets- og høyskolesektoren og andre interessenter. Dannelsesaspekter i høyere utdanning bør tematiseres innen UH-sektorens planarbeid på alle nivåer. Rapporten har relevans for råd og utvalg innunder UHR, som arbeider faglig og politisk mot de ulike fagmiljøene i sektoren. Like viktig er det at også myndigheter, som har det overordnede ansvaret for planverket for sektoren, er innforstått med tenkningen og slutter seg til denne. Departementet gjør seg i stadig større utstrekning bruk av begrepet *dannelse* som et delmål for utbytte av utdanning⁴. Vi mener det er viktig å styrke bevisstheten om hva vi mener når vi bruker dannelsesbegrepet, noe som henger nært sammen med hvilken terminologi som benyttes i omtalen av høyere utdanning. Dette har også relevans for implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket, og utformingen av læringsutbyttebeskrivelser, som skal være slutført i løpet av 2012.

Høsten 2010 rettet arbeidsgruppen en henvendelse til et utvalg universiteter og høyskoler der vi kjente til at det pågikk prosesser knyttet til dannelse i utdanning. Tilbakemeldingene

³ Sitat fra *Report on Yale College Education*, New Haven, Connecticut., April 2003. I Bostad m.fl.2009, s, 9.

⁴ Aasland: 2009

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

indikerte at sektoren er kommet godt i gang med dette arbeidet. De ga også et bilde av hva de ulike UH-institusjonene legger i dannelsesbegrepet og hvordan det arbeides konkret med dannelse i utdanning.

Omtalen av det som foregår ved institusjonene utgjør hovedtyngden av arbeidsgruppens rapport. Her blir det også løftet frem eksempler på ”god praksis”, som vi tror kan være til inspirasjon for andre i deres arbeid med dannelse i høyere utdanning. Som bakgrunn for dette, og som utgangspunkt for videre arbeid, har vi først forsøkt å tegne et bilde av diskusjonen om dannelse i utdanning, fra og med Dannelsesutvalget og frem til i dag. Vi mener det er relevant å se dette i sammenheng med det pågående arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket, da dette utgjør en del av premissgrunnlaget for de prosesser vi står overfor i høyere utdanning. Deretter forsøker arbeidsgruppen å utdype dannelsesbegrepet ved å gi en beskrivelse av ulike former for dannelse, og hvilken betydning disse har i utdanningsammenheng.

Vi har valgt å beskrive dannelsesbegrepet ut fra følgende kategorier:

- Allmenndannelse
- Kulturell dannelse
- Akademisk dannelse
- Profesjonsdannelse
- Etisk – personlig og identitetsutviklende – dannelse
- Demokratisk dannelse
- Digital dannelse

Arbeidsgruppen har ikke jobbet ut fra et normativt siktemål, men vil likevel kommentere prosesser ut fra hva vi mener er hensiktsmessig og i tråd med det vi forstår som dannelse. Dette kommer til uttrykk i konklusjonen, der det også gis noen anbefalinger til myndigheter, institusjoner og UHR-systemet, om videre oppfølging av arbeidet med dannelse i utdanning.

1.4. Sammendrag

Kapittel 2 Dannelse i utdanning – prosesser og debatt

Kapittelet tegner et bilde av diskusjonen om dannelse i utdanning, fra og med Dannelsesutvalget og frem til i dag. Hovedpunktene i Dannelsesutvalgets innstilling blir referert (2.2.) og det blir gitt en oversikt over noen av de viktigste bidragene i debatten som fulgte innstillingen (2.3.). Det blir også gitt en beskrivelse av det pågående arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket og hensikten med dette (2.1.).

Arbeidsgruppen mener kvalifikasjonsrammeverket utgjør en viktig del av premissgrunnlaget for de prosesser vi står overfor i høyere utdanning. Generell kompetanse, kvalitetssikring og internasjonalt samarbeid og mobilitet er stikkord for de sidene ved kvalifikasjonsrammeverket som har særlig relevans for dannelse i utdanning.

Dannelsesutvalget har løftet frem et viktig samfunnsanliggende og introdusert en betimelig diskusjon. Gjennom det har utvalget bidratt til å skape bevissthet omkring den siden ved

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

utdanning som gjelder hensynet til hele mennesket og til et læringsutbytte som ikke er redusert til innlæring, men som er anvendbart i et helhetlig samfunnsperspektiv.

Arbeidsgruppen påpeker at dannelsesproblematikken i særlig grad har engasjert pedagogiske, teologiske og filosofiske miljøer, og institusjoner som driver med lærerutdanning, og at teknisk- naturvitenskapelige fagmiljøer ikke var trukket inn i Dannelsesutvalgets arbeid. I debatten blir det fra realfaglig hold reist spørsmål om realfagenes plass som dannelsesfag. Det vises til behov for kunnskap og dannelses i en tid da mennesker er påvirket og avhengige av høyteknologi og naturvitenskap. I et innlegg tidlig i debatten reflekterer statsråd Tora Aasland omkring ”Dannelse i vår tid” og om nyttebegrepet.

Dannelsesutvalget blir også kritisert for å underbetone norske dannelsesstradisjoner. Det blir ytret frykt for at Dannelsesutvalget etterspør dannelses som er lite forpliktende, og som kan fremstå som en nedvurdering av mange av de verdiene universitetene i dag faktisk står for.

I innspill fra ulike pedagogiske miljøer blir det blant annet reflektert rundt betydningen av å tilpasse det moderne humanistiske dannelsesbegrepet til nye samfunnsmessige betingelser. Kunsten og menneskelige relasjoner som dannelsesarena, blir også betont.

Kapittel 3 Hva forstår vi med dannelses?

I dette kapitlet nærmer arbeidsgruppen seg dannelsesbegrepet differensiert og systematisk. Hensikten er å skaffe et redskap til å vurdere dannelses i utdanning og til å se hvilke former for dannelses som høyere utdanning har ansvar for. Forutsetningene for studentene som tas opp i høyere utdanning, er av betydning her. Derfor må krav til dannelses i forventet læringsutbytte for videregående opplæring samsvare med det som kreves i høyere utdanning (3.1.).

Arbeidsgruppen stiller spørsmål ved om planverket etter Kunnskapsløftet representerer en for ensidig vektlegging av kunnskap som forberedelse for høyere utdanning, og om denne kompetansen alene er et tilstrekkelig grunnlag for å møte utdanningsvirkeligheten.

I delkapittel 3.2. ønsker arbeidsgruppen ved hjelp av syv dannelseskategorier, å tegne et bilde av de ulike sidene ved dannelsesbegrepet, og deres relevans for kvalitet i utdanning.

Kategoriene er:

- a. **Allmenndannelses:** Tilegnelse av kunnskap og forståelse over et bredt felt – å kunne litt om alt. Allmenndannelses kan i seg selv ikke være et mål for høyere utdanning, som stiller krav om evne til å kritisere og utvikle kunnskapen. Hovedansvaret for allmenndannelsen ligger hos skoleverket og det allmenne samfunnet – ikke i høyere utdanning.
- b. **Kulturell dannelses:** Allmenndannelses i en gitt kontekst. Å være kulturelt dannet innebærer å beherske den kulturen man er en del av. Den kulturelle dannelsen skal ivaretas av familiene, skoleverket og andre samfunnsinstitusjoner – i tillegg til høyere utdanningsinstitusjoner.
- c. **Akademisk dannelses:** Det som gjør en person til akademiker med evne til kritisk refleksjon. Akademisk dannelses er ikke primært å tilegne seg kunnskap, men å kunne kritisere og utvikle den. Andre kjennetegn i den akademiske dannelsen er innsikt i

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

vitenskapelig eller kunstnerisk tenkemåte, erkjennelseslære, fordypning, saklighet og etisk kompetanse. Akademisk dannelse blir tradisjonelt ivaretatt av universiteter og høyskoler.

- d. **Profesjonsdannelse:** Profesjonsdannelse betegner den kultur, etikk og identitet som knytter seg til en yrkesprofesjon. Dette representerer en positiv og nødvendig faktor for utdanning og yrke. Profesjonsdannelsen omfatter både kultur, identitet og etikk. Det er profesjonens og utdanningsinstitusjonens ansvar å sørge for at det uteksamineres kandidater som har holdninger som er i samsvar med verdiene som utdanningen og yrket representerer.
- e. **Etisk dannelse:** Også kalt personlig og identitetsutviklende dannelse. Dreier seg om at det skapes en ansvarlig holdning hos studenten – og oss andre – i relasjon til enkeltmennesker, til eget yrke og samfunn, til naturen og til egne overbevisninger. Forberedelse til å møte yrkeslivet etter studiet er en side av dette, men etisk dannelse handler også om å forholde seg til den akademiske virkelighet, og til regelverket som gjelder for det å være student. UH-sektoren er delaktig i ansvaret for studentens etiske kompetanse
- f. **Demokratisk dannelse:** Dreier seg om at hver enkelt tar ansvar i sitt eget liv – også i samfunnsperspektiv, og om det dannede menneske som medskaper både i sitt eget og i andres liv. Målet er å bli subjekt for seg selv og ikke lenger primært være et objekt for andre. Den demokratiske dannelsen er i stor grad et felles ansvar for alle ulike institusjoner i samfunnet.
- g. **Digital dannelse:** Omfatter både kompetanse til å beherske og forstå de mulighetene som den digitale virkelighet representerer, så som bilder og språk og å ”knytte selvet til verden”, og å beherske utfordringer relatert til internett og virtuell kommunikasjon. Dette kan være fravær av mellommenneskelige relasjoner, og å skille mellom ytringsfrihet og personvern. Digital dannelse berører både det akademiske, etiske, kulturelle og demokratiske.

I delkapittel 3.3. refereres noen refleksjoner fra et begrenset utvalg studenter om hva de legger i og forventer av dannelse i utdanning. Studentene sier de oppfatter dannelse som et implisitt trekk ved utdanningen, og at de har liten eksplisitt kunnskap om dette. De mener at etikk og kritisk kompetanse som høyere utdanning representerer, er viktig for samfunnet, men etterlyser også at studiene får større samfunnsrelevans og praksisretting. #

Kapittel 4 Prosesser ved UH-institusjonene

I delkapittel 4.1. refererer arbeidsgruppen et sammendrag av innspillene som kom etter henvendelse til et utvalg universiteter og høyskoler. Institusjonene fikk spørsmål om pågående prosesser knyttet til hvordan studenten dannes ved institusjonen, og om institusjonens vurdering av å integrere dannelse i oppfølging av kvalifikasjonsrammeverket.

Arbeidsgruppen registrerer stor aktivitet og bevissthet i sektoren rundt dannelse i utdanning, og at det er en utbredt oppfatning at dannelsesaspektet bør tas inn i arbeidet med implementering av kvalifikasjonsrammeverket og synliggjøres i fagplaner og emnebeskrivelser. Dannelsesaspektet knyttes også til studiekvalitet, men det blir påpekt at det

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

kan ligge en selvmotsigelse i at prosedyrer og kvalitetssikring er tiltak som forsøker å overflødiggjøre dannelsen.

Flere høyskoler innfører nå ex.phil. og ex.fac, og det utvikles kurs og emner med dannelse som tema.

Det blir iverksatt konkrete informasjons- og opplæringstiltak for å forebygge uredelighet og fusk i studiesituasjonen.

Evne til etisk og faglig refleksjon og kritikk knyttes gjennomgående til det å dannes som student, og det blir lagt vekt på organiserings-, lærings- og arbeidsformer som bidrar til dette. Nærhet i studentrelasjonen, tverrfaglig samarbeid og perspektivtekning er stikkord her,

I kapittel 4.2.(se dette) er det gjengitt gode eksempler fra HBO (nå UiN), HINT, NHH, NTNU, UIB og UiT.

Kapittel 5 Konklusjon

5.1. Hvordan oppnå dannelse i utdanning?

Arbeidsgruppen slutter seg til forståelsen av at *dannelse er evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode.*⁵

Etter arbeidsgruppens oppfatning, er det ikke er gitt at dannelsen kan settes på pensum som et kunnskapskrav med læringsmål. Dannelse er internalisert kunnskap og kompetanse - det som ikke står på pensum. Kvalifikasjonsrammeverket bør likevel stå sentralt i UH-institusjonenes arbeid med dannelse. Arbeidsgruppen mener dette arbeidet både kan knyttes til studiekvalitet og til læringsutbyttebeskrivelser. Når det gjelder læringsutbyttebeskrivelsene, er det særlig relevant å relatere dannelse i utdanning til det som kvalifikasjonsrammeverket beskriver som generell kompetanse.

Dannelse skjer gjennom modning, og dannelse i høyere utdanning bygger på studentens ”fordannelse”. Det må generelt rettes oppmerksomhet mot hvordan dannelse blir ivaretatt i overgangen mellom alle nivåene i utdanningssystemet, og mellom om utdanning og yrkesliv. Det er også viktig med samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og yrkesliv/avtaker, også på fagplannivå.

Arbeidsgruppen mener at kvalifikasjonsrammeverket utgjør en viktig del av premissgrunnlaget for de prosesser vi står overfor i høyere utdanning, og at det bør stå sentralt i UH-institusjonenes arbeid med dannelse. Relatert til læringsutbytte kan dannelse knyttes til generell kompetanse.

⁵ Sitat fra *Report on Yale College Education*, New Haven, Connecticut., April 2003. I Bostad m.fl.2009, s, 9.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Arbeidsgruppen deler oppfatningen om at dannelsen er tverrfaglig og at det kan være utslagsgivende for studentens dannelse hvordan elementene er organisert.

Tett oppfølging gjennom hele studieløpet antas å ha spesiell betydning for dannelse i utdanning, både for campusbaserte og fleksible studier.

Arbeidsgruppen mener at flerkulturell dannelse ikke bare har relevans for de humanistiske fagene. Det flerkulturelle er kjennetegn ved dagens samfunn, og må gjenspeiles i all utdanning, som ledd i etisk og akademisk, og ikke bare kulturell, dannelse.

Arbeidsgruppen er av den oppfatning at internasjonalisering har en merverdi for dannelse i utdanning, og at dette har betydning både for ”mobile” studenter og for de som studerer ved hjemmeinstitusjonen.

5.2. Oppfølging av Dannelsesutvalgets innstilling

Arbeidsgruppen har tatt utgangspunkt i Dannelsesutvalgets innstilling og debatten knyttet til denne. Mer enn å se på muligheten for å konkretisere forslagene til Dannelsesutvalget, har vi lagt vekt på å nærme oss dannelsesbegrepet systematisk og differensiert og å løfte frem eksempler og erfaringer fra sektoren.

Mens Dannelsesutvalget begrenser dannelsesbegrepet til filosofisk dannelse, mener arbeidsgruppen at det er viktig å synliggjøre at dannelse finner sted i alle fagfelt og disipliner, også de teknisk- naturvitenskapelige.

Arbeidsgruppen er enig i at det er ønskelig med et større eksplisitt fokus på dannelseselementer også i profesjonsutdanningene/yrkesutdanningene. Dette kan skje ved tydeliggjøring av dannelsesaspekter i eksisterende emner, men kan også innebære opprettelse av nye ”dannelsesemner” der det er formålstjenlig. Vi mener at en gjennomgang av utdanningene også bør ta for seg organiseringen. Ved å legge dannelseselementer på langs i bachelorutdanningen, og ikke bare i starten, kan studentene få et langt større utbytte av etisk og akademisk dannelse. Arbeidsgruppen mener at utvidelse av bachelorgraden ikke er noen realiserbar løsning. Vi ser for oss at dannelsesaspekter må vektlegges gjennom hele studieforløpet, men ikke nødvendigvis med en separat, poenggivende dannelseseksamen.

5.3. Økonomiske konsekvenser

Arbeidsgruppen vurderer at økt oppmerksomhet mot dannelseselementer i utdanningene må skje innenfor både den studiepoengramme og den økonomiske ramme som gjelder for den enkelte utdanning.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Kapittel 6 Anbefalinger og videre utfordringer

Arbeidsgruppen anbefaler at Kunnskapsdepartementet

- tar initiativ til en kritisk gjennomgang av begrepsbruken i læreplanverket for grunnopplæringen. Arbeidsgruppen stiller spørsmål ved om begrepene som brukes i læreplanene i Kunnskapsløftet 06 er tilstrekkelig åpne til å favne de kvalitative dannelsesaspektene som skal kjennetegne opplæringen. Det advares mot et lukket, instrumentelt begrepsapparat da dette kan føre til en ensidig vektlegging av kunnskap som forberedelse for høyere utdanning
- retter særlig oppmerksomhet mot at høyere utdanning omtales med begreper som kommuniserer hva slik utdanning skal være. En må unngå å bruke terminologi som lett gir assosiasjoner til markedsorientert virksomhet, der kunnskap oppfattes som en vare og studentene som kunder.
- legger vekt på at læringsutbyttebeskrivelser i grunnopplæringen harmonerer med forutsetninger for å ta høyere utdanning
- sørger for at dannelse blir viet særlig oppmerksomhet i rammeplanarbeid for rammeplanstyrte utdanninger. Det legges spesiell vekt på at læringsutbyttet for utdanningene ivaretar yrkesrelevante dannesperspektiver

Arbeidsgruppen anbefaler at UH-institusjonene

- bruker prosessene med implementering av kvalifikasjonsrammeverket til å knytte dannelsesaspektet til utdanning på en funksjonell måte
- er i dialog med avtaker/yrkesliv for en gjensidig forståelse av hvordan dannelse i utdanning kommer yrkeslivet og samfunnet til gode etter endt utdanning
- søker å styrke bevisstheten i institusjoner og fagmiljøer omkring merverdien av kulturelt mangfold og internasjonalisering/utveksling, for dannelse i utdanning. Strategier for internasjonalisering og inkludering bør systematisk omfatte etniske minoriteter
- fortsetter debatten om dannelse i utdanning, både med tanke på hva man forstår med begrepet, og hvordan det kan synliggjøres og integreres i utdanningene.

Arbeidsgruppen anbefaler at UHR

- stimulerer til økt bevissthet og videre diskusjon omkring dannelse i utdanning
- oppfordrer til og legger til rette for at det arbeides videre med dannelse innenfor de ulike fag- og utdanningsområdene i UHR-systemet
- legger til rette for erfaringsutveksling og for møtepunkter mellom representanter for UH-sektor og yrkesliv og arrangerer en konferanse om dannelse i utdanning studieåret 2011/2012, der yrkeslivet også er representert

2. Dannelse i utdanning – prosesser og debatt

Dannelsesutvalget – om dannesperspektiver i høyere utdanning ble nedsatt av Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Bodø i 2007. Utvalget var ledet av Inga Bostad,

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Universitetet i Oslo⁶. Utvalget formet selv sitt mandat, sentrert rundt spørsmål om hvordan akademisk dannelse ivaretas i lys av kvalitetsreformens evalueringer, Bologna-prosessen og Lisboastrategiene, hva som kjennetegner de helhetlige etiske og vitenskapelige standardene innenfor høyere utdanning, hvordan universitetenes og høgskolenes grunnverdier formidles til nye generasjoner akademikere og hvordan universitetenes og høgskolenes ansvar for samfunnsbygging og den demokratiske dannelsen ivaretas.

Dannelsesutvalget gikk i gang med sitt arbeid på eget initiativ, og ikke på oppdrag fra myndighetene eller fra sektoren som sådan. Utvalget har utvilsomt tatt ansvar for å løfte frem et viktig samfunnsanliggende og introdusert en betimelig diskusjon. Ved å stille gode spørsmål i tilknytning til prosesser som har pågått i norsk høyere utdanning, har utvalget bidratt til å skape bevissthet omkring den siden ved utdanning som gjelder hensynet til hele mennesket og til et læringsutbytte som ikke er redusert til innlæring, men som er anvendbart i et helhetlig samfunnsperspektiv. I dette kapitlet vil vi skissere Dannelsesutvalgets arbeid, og deretter referere kort fra diskusjonen i kjølvannet av offentliggjøringen. Vi vil først si litt om prosessene knyttet til implementering av kvalifikasjonsrammeverket, da vi mener at dette er et arbeid som bør stå sentralt i institusjonenes arbeid med dannelse.

2.1. Innføring av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Arbeidet med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk er en videreføring på nasjonalt nivå, av to internasjonale prosesser, EQF-prosessen og Bologna-prosessen. EQF (European Qualifications Framework) beskriver kvalifikasjonsnivåer på europeisk nivå i form av læringsutbytte og er et verktøy for å kunne sammenligne ulike lands utdanningssystemer med hverandre. Læringsutbyttebeskrivelsene i EQF er uttrykt i kunnskaper, ferdigheter og kompetanse. I Norge ble kvalifikasjonsrammeverket for de tre øverste nivåene i høyere utdanning fastsatt i mars 2009⁷. Arbeidet med å utarbeide læringsutbyttebeskrivelser pågår nå ved utdanningsinstitusjonene.

Det grunnleggende elementet i et kvalifikasjonsrammeverk er at kvalifikasjonene beskrives gjennom læringsutbytte heller enn gjennom *innsatsfaktorer*. Målet er at læringsutbyttet for de enkelte kvalifikasjonene er beskrevet på en slik måte at det er enkelt å se sammenhengen mellom de ulike kvalifikasjonene på de ulike nivåene. Beskrivelsene skal derfor vise progresjonen i systemet. Nivåbeskrivelsene har som mål å beskrive hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse det kan forventes at alle kandidater som har fullført utdanning på det aktuelle nivå skal inneha, uavhengig av fagområdet utdanningen er tatt innenfor.

Et sentralt siktemål ved innføring av kvalifikasjonsrammeverk er å bidra til økt kvalitet i nasjonale utdanningssystemer, blant annet ved at landene stimuleres til å etablere gode systemer for kvalitetssikring. Blant formålene som nevnes i høringsutkast til

⁶ Øvrige medlemmer var Terje André Arnøy, Norsk Studentunion, Odd Einar Dørum, stortingsrepresentant, Bernt Hagtvet, Universitetet i Oslo, Berit Rokne, Universitetet i Bergen, Anders Lindseth, Høgskolen i Bodø, Lars Løvlie, Universitetet i Oslo, Roger Strand, Universitetet i Bergen.

⁷ Kunnskapsdepartementet: 2009: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning⁸, er å fremme – eller redusere hindringer for – mobilitet mellom land gjennom likelydende beskrivelse av kvalifikasjoner og definisjoner av nivåer, og å sikre bedre utnyttelse av kompetanse til glede for både den enkelte og samfunnet. Dannelse er ikke nevnt eksplisitt i høringsutkastet til kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, men har særlig relevans for læringsutbyttebeskrivelser som gjelder generell kompetanse. Formålet om kvalitetssikring generelt, og tilrettelegging for internasjonalt samarbeid og mobilitet spesielt, har også betydning for dannelse i utdanning.

2.2. Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre (Dannelsesutvalgets innstilling)⁹

Dannelsesutvalgets mandat og rolle har vært å ta initiativ til en diskusjon om innhold i høyere utdanning. I 2009 la utvalget frem en innstilling som består av åtte artikler og er preget av et ønske om å presentere iderikdom og et mangfold av argumenter mer enn tvingende og enhetlige konklusjoner. Utvalget mener at det ikke bør spesifiseres hva dannelse innebærer uavhengig av tid, sted og kontekst, da det er fare for at dette kan gi et tilbakeskuende resultat.

I innstillingen refereres det til rapporten fra en læreplanreform ved Yale University¹⁰, og en opplisting av talenter som skal fremmes i en liberal arts-utdanning, som Dannelsesutvalget fremhever som *en god definisjon av sitt eget dannelsesbegrep*.

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

Utvalget har ønsket å presentere iderikdom og et mangfold av argumenter, mer enn tvingende og enhetlige konklusjoner. I slutten av den trykte versjonen av dokumentet er det listet opp ti praktiske forslag som skal oppfattes som en begynnelse og en invitasjon til de ulike

⁸ Kunnskapsdepartementet: 2011. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/hoeringer/hoeringsdok/2011/horing--nasjonalt-kvalifikasjonsrammeve.html?id=632187>

⁹ Bostad m.fl.: 2009.

¹⁰ Sitat fra *Report on Yale College Education*, New Haven, Connecticut., April 2003. I Bostad m.fl.2009, s. 9.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

universiteter og høyskoler i Norge. Forslagene er blant annet knyttet til gjennomgang av innholdet i ex.phil. og til å gjøre studiet til en fast del av profesjonsutdanningene, til gjennomgang av innholdet i ex.fac. og bachelorprogrammet, styrking av dannelse i ph.d.-løp, gjennomgang av hvordan fremragende undervisning kan styrke dannelsesinnholdet i høyere utdanning. Det blir også foreslått et forsøk med dannelsesfordypning i ulike bachelorløp, noe som innebærer utvidelse av utdanningen med et halvt år.

2.3. Nasjonal debatt om dannelse i utdanningen

Dannelsesutvalget lyktes i stor grad å få satt temaet *dannelse* på dagsorden. Blant aktørene var også statsråd Tora Aasland, som skrev et innlegg i Aftenposten i mai 2009 der hun reflekterer omkring "Dannelse i vår tid" og om nyttebegrepet¹¹. Hun oppfordrer til å fortsette debatten, i det hun konkluderer med at en moderne diskusjon om dannelse må se videre enn de klassiske idealene, og må forholde seg til utfordringene i det moderne kunnskapsamfunnet. Aasland nevner i denne sammenhengen kulturelt mangfold, fellesskap og sosialt samvirke.

I løpet av det neste året ble det avholdt seminarer og symposier ved en rekke høyskoler og universiteter over hele landet, og Dannelsesutvalgets medlemmer deltok som innledere og ressurspersoner. Fra høsten 2009 kan vi nevne *FrokostSlag* på Høgskolen i Oslo, om "Dannelse på Bislett", med Inga Bostad og Rune Slagstad; "Seminar om dannelse" ved Universitetet i Agder, debatt om "Dannelse og utdanning" i Forum for vitenskap og demokrati ved Universitetet i Bergen. UiB var så den 17. mars 2010 vertskap for en nasjonal konferanse: "Er utdanning irrelevant? En debatt om verdien av dannelse og samfunnets forventninger..." Her ble også dannelse i teknologiutdannelsene tematisert. Dagen etter ble det avholdt et seminar på Haraldsplass diakonale høyskole i Bergen, om dannelse i profesjonelt arbeid (Dannelsens gjenkomst), med fokus på sykepleierutdanning. Saken var dessuten tema under Nettverk for private høyskolars årsmøte i Kristiansand, der medlemmer av Dannelsesutvalget, Handlingsromutvalget og KUF-komiteen diskuterte "Handlingsrom for dannelse".

En rekke kronikker og innlegg i aviser og på universitetenes og høyskolenes hjemmesider viser at temaet virkelig engasjerte. Det ble også publisert flere tidsskriftsartikler og antologier med fokus på dannelse.

Dannelsesproblematikken engasjerte høsten 2009 i særlig grad pedagogiske, teologiske og filosofiske miljøer, og ikke minst institusjoner som driver med lærerutdanning. Betyr det at dannelsesdebatten ikke var relevant for de teknisk-naturvitenskapelige fagmiljøene? Etter arbeidsgruppens mening handlet dette mer om at disse fagmiljøene ikke var trukket inn i Dannelsesutvalgets arbeid. *Utvalget, som for det meste har bestått av kjente samfunnsvitere og humanister, har levert hva man kunne forvente: en rapport som fullstendig ser bort fra naturvitenskapenes rolle i allmenndannelsen*, hevdet professor Per B. Lilje ved Institutt for teoretisk astrofysikk, UiO, i et leserbrev til Uniforum 24. august 2009¹². Fra realfaglig hold

¹¹Aasland: 2009: <http://www.aftenposten.no/meninger/article3090084.ece?service=print>

¹²Lilje: 2009

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

kom det flere viktige bidrag i debatten som fulgte. I artikkelen ”Er ikke realfagene dannelsesfag?”¹³, sier professor **Svein Sjøberg** seg enig i at Dannelsesutvalgets innstilling har ført til en viktig debatt om hva som kreves av kunnskap og dannelse i dagens og morgendagens samfunn, men hevder at det er uttrykk for et mønster at realfagene utelates fra diskusjonen. For Sjøberg innebærer visjonen om et dannet menneske *at man skal kunne opptre selvstendig og myndig, at man skal kunne forholde seg kritisk og reflektert til verden omkring, at man kan forstå den virkelighet man lever i, og at man ikke lett lar seg lure eller manipulere*. For å underbygge sine meninger, viser han til den generelle delen i norsk læreplan (L 97 og K06)¹⁴: *Vitenskapelig metodikk består av prosedyrer for ikke å bli lurt – verken av deg selv eller av andre*. Han mener at det er viktig å kunne begrunne skolens ulike fag og innholdet i disse ut fra to perspektiv, dannelse og nytte. Realfagene har i stor grad blitt knyttet til nytteperspektivet, noe som kan forklare at dette fagfeltet blir sett på som noe fjernt fra det kulturelle og dannede. Sjøberg påpeker at det kanskje er både riktig og viktig å bruke dannelsesargumentet også for realfagene. Likevel er Sjøberg enig i at Dannelsesutvalget reiser en viktig debatt knyttet til hva slags kunnskap som kreves i fremtidens samfunn, og hva slags ballast og allmenndannelse som kreves for å forstå verden og fungere som opplyste, kritiske og selvstendige demokratiske borgere. I en tid da vi er påvirket og avhengige av høyteknologi og naturvitenskap, stilles det også krav til kunnskap og dannelse knyttet til hvordan vi forholder oss til denne siden av virkeligheten.

I *Nytt norsk tidsskrift* nr 1-2/2010 finner vi to artikler som kommenter Dannelsesutvalgets utredning. ”Blir studentene bedre mennesker i utlandet?” spør **Marte Mangset**¹⁵. Hun kritiserer utvalget for å underbetone norske dannelsestradisjoner, og hun påviser hvorledes ulike undervisningsformer fremmer ulike typer dannelse. Det er ikke nødvendigvis bare innholdet på pensumlisten som best viser graden av dannelse på uteksaminerte kandidater, men like mye de idealer for selvstendighet og autoritetskritikk som har vært sentrale i norsk høyere utdanning. **Beate Elvebakk** kritiserer Dannelsesutvalget for å gi inntrykk av at begrepet dannelse handler om ”kunsten å snakke om bøker man ikke har lest”¹⁶. Er dette en kunst universitetene bør lære opp studentene i? Hun frykter at man etterspør en dannelse som er lite forpliktende, en løs form for tverrfaglighet som også kan fremstå som en nedvurdering av mange av de verdier universitetene i dag faktisk står for. Utvalget går langt i å løsrive de akademiske *ferdighetene* fra den akademiske kunnskapen, mens en grundig akademisk dannelse bør være det som hender *gjennom* kunnskapstilegnelsen.

Norsk pedagogisk tidsskrift (NPT) har hatt flere artikler rundt temaet dannelse og skole/barnehage. **Øivind Haaland** skriver i sin artikkel ”Dannelsesbegrepet og den postmoderne erfaring”¹⁷, om betydningen av å tilpasse det moderne humanistiske dannelsesbegrepet til nye samfunnsmessige betingelser for å kunne gjenreise dannelsesbegrepet. **Guri Lorentzen Østbye** har skrevet ”Forsker, kunstner eller filosof? Tre

¹³ Sjøberg: 2009

¹⁴ KUF:1997 og U-dir.2006

¹⁵ Mangset: 2010

¹⁶ Elvebakk: 2010

¹⁷ Haaland: 2009

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

tilnærminger til dannelsesvirksomme prosesser blant små og store i barnehagen”¹⁸. Hun løfter frem dannelsesbegrepet fra *Rammeplan for barnehager*. I kapittelet “Omsorg, lek og læring”, er undring og refleksjon i lekende og lærende samhandling fremhevet som forutsetninger for barns dannelse. Dannelse og medvirkning er beskrevet som gjensidige prosesser. Østbye fremhever kunsten som relevant dannelsesarena i vår flerkulturelle, digitaliserte tid og hun reflekterer over hvordan vi mennesker generelt agerer i våre egne dannelsesprosesser. Postmoderne dannelsespraksis innebærer å fungere som betydningsfull medskaper, ikke bare i eget liv, men også i sine medborgeres liv, og det lenge før den enkelte har fullført sitt utdanningsløp.

Idar Kjølsvik har skrevet artikkelen “Bærekraftig framtid: Program for danning”¹⁹. Kjølsvik presenterer tenkningen bak det nylig innførte dannelsesprogrammet i lærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. I sentrum står mennesket, og studenten skal ses som den personen hun eller han er, mer enn som funksjon, som det hun eller han skal fungere som. Menneskets relasjoner betones, relasjonen til seg selv, til sine nærmeste, til grupper i samfunnet, til naturen, og til de verdiene man har og det som er større enn en selv. I disse relasjonene dannes vi, her tar vi ansvar, her “befinner” både identitet og etikk seg.

Det er også utgitt flere antologier som omhandler dannelse. **Trygve Bergem** og **Svein Helgesen** har redigert *Soria Moria neste?: Perspektiver på skoleutviklingen*²⁰. Forfatterne er primært skolepolitikere, skoleforskere og pedagoger, som retter et kritisk blikk mot den perspektivforskyvingen som har funnet sted både i skolen og i skoledebatten. Diskusjonen om skole og utdanning bør ikke reduseres til et spørsmål om hvordan vi skal bli best på internasjonale målinger som PISA. Målet bør derimot være at skolen medvirker til å skape kompetente og ansvarsbevisste samfunnsborgere. Forfatterne mener at for å bygge det gode samfunn, trengs en skole der kunnskap og dannelse inngår i en bærekraftig syntese.

Dannelse i skole og lærerutdanning, redigert av **Mary Brekke**²¹, er et produkt av dannelsediskusjonen i lærerutdanningsmiljøet i Tromsø. Den handler om den tosidige målsettingen som all lærerutdanning har; å bidra til lærerstudentenes dannelse som menneske, samfunnsborger og yrkesutøver, og å sette den framtidige læreren i stand til å kunne stimulere elevene i deres dannelsesprosess gjennom forståelse og kunnskap. Boken tar opp dannelsesbegrepet i ulike faglige kontekster og i ulike fag og knytter det til eksemplarisk dannende undervisning. Målet er å bidra til studenters egen individuelle og unike dannelsesreise og vise hvordan studenter i neste omgang kan legge til rette for andres dannelse. *Danning, Identitet og Dialog*²², redigert av **B. Løvlie**, **R. Meier** og **A.Redse**, har sin base i høyskolemiljøet i Volda. Boken spør hva dannelse og identitet innebærer i en global tidsalder, og setter et særlig fokus på etikk.

¹⁸ Østbye: 2009

¹⁹ Kjølsvik: 2010

²⁰ Bergem og Helgesen: 2009

²¹ Brekke: 2010

²² Løvlie m.fl.:2009

Danningsperspektiver: Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid, redigert av **Svein Rise**²³, har sitt utgangspunkt på Vestlandet og miljøet Norsk Lærerakademi (NLA Høgskolen) i Bergen. Den griper tilbake til den klassiske, filosofiske danningstradisjonen og viser utviklingen fram mot et kristent danningsideal. Boken betoner også det europeiske – og særlig tyske – potensial for diskusjonen rundt danning, til forskjell fra Dannelsesutvalgets amerikanske idealer. Det poengteres at danning er videre og dypere enn utdanning, for så vidt som danningen i sin klassiske form betegner vekst og modning, forming av karakteren og veien fram mot identitet, frihet og helhet. I så måte er danning ikke bare et aspekt ved utdanningen, men det som ligger til grunn for den.

3. Hva forstår vi med "dannelse"?

Hva er dannelse? Begrepet er omfattende og har ingen definert fasit. Likevel kan man si seg enig med Beate Elvebakk i at *et slående trekk ved Dannelsesutvalgets innstilling er hvordan dannelse defineres, eller snarere hvordan utvalget unngår å sette frem en helhetlig definisjon av begrepet*. Heller ikke dette dokumentet har som målsetting å definere en fasit på hva dannelse er, men vi ønsker likevel å komme Elvebakk og andre i møte med en mer omfattende fremstilling av begrepet enn Dannelsesutvalget kom med i 2009.

At dannelsesbegrepet er omfattende og ikke har noen definert fasit sier i seg selv noe om dannelsens vesen; nemlig å *kunne se en sak fra flere sider*, og slik også å kunne diskutere hva dannelse er. Vi kan med sikkerhet si at dannelse ikke er statisk. Det hører til dannelsesbegrepets vesen at det stadig må diskuteres. Dannelse har å gjøre med holdninger og ansvar i de relasjonene mennesket står i, og har derfor både en kulturell og en historisk kontekst. I det følgende vil vi forsøke å differensiere og systematisere dannelsesbegrepet. Hensikten er blant annet å skaffe et redskap for å skjelne mellom de former for dannelse det er naturlig at høyere utdanning tar ansvar for og de som ikke primært hører hjemme her, og slik gi et grunnlag for å utarbeide kriterier for å vurdere kvalitet og dannelse i utdanningene.

3.1. Begrepsbruk i planverkene

I behandlingen av dannelse i høyere utdanning må vi også se på forutsetningene til studentene som tas inn i utdanningen, og hvordan dette videreutvikles i høyere utdanning. I følge *Stortingsmelding 30: Kultur for læring (2003-2004)*²⁴, skal dannelsesprosessen gi studentene mulighet for bevisste refleksjoner og utvikling av egne holdninger og engasjement. Dette kan ikke påtvinges. I meldingen er dette forholdet beskrevet slik: "Allmenndannelse gir innsikt i det komplekse å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og de andre, samt mellom menneske og samfunn". Innenfor grunnopplæringen (grunnskole og videregående opplæring) bygger læreplanene på prinsippet om å beskrive læringsutbytte. Høyere utdanning bygger på læringsutbyttet fra grunnopplæringen, og det er derfor vesentlig at det er samsvar mellom krav til dannelse i forventet læringsutbytte for videregående opplæring og det som faktisk kreves i høyere utdanning.

²³ Rise: 2010

²⁴ UFD: 2004

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Allerede i barnehagen er dannelse en del av målsettingen, og formålsparagrafen omtaler læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.²⁵ For grunnopplæring og opplæring i videregående skole, gjaldt fram til 2006 *Læreplanens generelle del*, som ble skrevet i '93 (da kalt L93), og videreført som den generelle delen i L97. R94²⁶, som gjaldt for videregående skole, bygde i verdigrunnlag på den generelle delen i L97. R94 var fagspesifikke læreplaner, med metoder som tok opp i seg metodebeskrivelsene fra "broen" i L97, "Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen". *Rammeplan for barnehagen av 1995* (R95)²⁷ forklarer begrepet "basiskompetanse" og "basiskvalifikasjoner", som brukes som begrep i både L97 og R94:

Basiskompetanse er uttrykk for det barnet har ervervet av grunnleggende kompetanse for sitt nåværende og fremtidige liv. Utvikling av kommunikasjonsevne og sosial kompetanse er sentralt her. Dette er kompetanser som er nødvendige både for personlig identitet og for samhandling med barn og voksne. Basiskvalifikasjonene omfatter evnen til å utvikle disse kompetansene. Relasjoner, selvbilde, selvstendighet, kreativitet, empati og samarbeidsevne nevnes også i denne forbindelse.

Den generelle delen av L97 representerer et overordnet syn på læring. Den presenterer oss for en tenkning som både angår lærernes didaktikk, deres menneskesyn og deres generelle pedagogiske refleksjonsnivå. Læreplanen knytter dannelsesbegrepet til syv ulike mennesketyper: Det meningssøkende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske, det skapende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske.

Etter *Kunnskapsløftet* i 2006 har vi fått en ny læreplan der det benyttes en annen terminologi enn i L97. Formen i dette planverket kan sies å være mer "bydende". Oppmerksomheten er rettet mot kompetansemål og grunnleggende ferdigheter, som å *kunne* uttrykke seg muntlig og skriftlig, samt å *kunne* lese, regne og bruke digitale verktøy.

Mens formuleringene i L97 er kvalitative og ivaretar et helhetlig menneskesyn, kan en si at det nye planverket har en mer instrumentell tilnærming. Det må kunne stilles spørsmål ved om dette kan gå på bekostning av dannelse av det hele mennesket. I omtalen av "Det samarbeidende mennesket" i L97, heter det at "Opplæringen må rettes ikke bare mot faginnholdet, men også mot de personlige egenskaper en ønsker å utvikle, ved å utforme omgivelser som gir rike muligheter for barn og unge til å utvikle bevisst samfunnsansvar og handlingskompetanse for rollen som voksen." Verdien av å ta kulturgrunnlaget og personlig modning inn i fagene er ikke så tydelig i KL06 som i L97. Dette kan medføre en fare for en ensidig vektlegging av kunnskap som forberedelse for høyere utdanning, og vi stiller oss spørrende til om denne kompetansen alene er et tilstrekkelig grunnlag for å møte utdanningsvirkeligheten, eller om noe har gått tapt i overgangen mellom disse to ordningene.

²⁵ KD: 2005

²⁶ KUF: 1995

²⁷ BFD: 1995

3.2. En differensiering av dannelsesbegrepet for vurdering av kvalitet i utdanning

Dannelse er et integrerende og dynamisk begrep som kan forstås og utlegges på mange ulike måter. Vi tror likevel at en viss systematisering og kategorisering kan bidra til å gi et klarere bilde av hva som ligger i de ulike sidene av begrepet. I det følgende vil vi forsøke å tegne et slikt bilde ved hjelp av syv ulike dannelseskategorier. Disse syv er *a. allmenndannelse, b. kulturell dannelse, c. akademisk dannelse, d. etisk dannelse, e. profesjonsdannelse, f. demokratisk dannelse og g. digital dannelse.*

Allmenndannelse er tilegnelse av kunnskap og forståelse over et bredt felt – å kunne litt om alt. Dette er i stor grad skoleverkets ansvar. I L97 heter det at god allmenndannelse vil si både tilegnelse av konkret kunnskap, kyndighet og modenhet for å møte livet og egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker. I følge læreplanen har opplæringen en hovedrolle i å formidle felles bakgrunnsinformasjon og referanserammer. Allmenndannelse har nok også en egenverdi, men kan i seg selv ikke være et mål for høyere utdanning. For om kjernen i dannelsen er å kunne se en sak fra ulike sider, er det å tilegne seg litt kunnskap om alt, kun et første steg. Denne kunnskapen må nemlig også kunne kritiseres og utvikles, man må kunne se den tilegnede kunnskapen fra ulike sider.

Menneskets dannelse skjer aldri i et vakuum, men er dannelse i og inn i bestemte kontekster. Dannelsens kontekst er i første omgang de relasjonene det enkelte mennesket står i, men disse relasjonene utvikler og forandrer seg med tiden, og de er ulike fra sted til sted og fra kultur til kultur – slik også kunnskap er kontekstuell. Derfor har dannelse alltid en tydelig historisk og kulturell side. Litt generelt kan man si **at kulturell dannelse** er allmenndannelse i en gitt kontekst. Å være kulturelt dannet innebærer å beherske den kulturen man er en del av. Det er også på fornuftig vis å kunne kommunisere med andre grupper, nasjonaliteter og generasjoner enn sin egen eller også å bekle funksjoner og verv i samfunnet. Til den kulturelle dannelsen hører en kanondiskusjon om hvilke kulturelle verker som skal kjennetegne den kulturen man dannes inn i. Kjennskap til viktige elementer i den kulturarven som har formet samfunnet man dannes inn i, og de kulturelle uttrykkene som preger samfunnet i dag, hører også inn her.

Den **akademiske dannelsen** er det som gjør en person til akademiker. Kjernen i akademisk dannelse er å kunne se en sak fra ulike sider; studere og forske på et fenomen ut fra ulike perspektiver, benytte ulike fag og metoder. Tradisjonelle kjennetegn i den akademiske dannelsen er kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig eller kunstnerisk tenkemåte, erkjennelselære, fordypning, saklighet og etisk kompetanse. Særlig viktig er evnen til kritisk refleksjon. Fagene legger vekt på ulike sider ved sine kunnskapsfelt. Etterprøvbarhet og etterrettelighet er ufravikelig i all vitenskap.

Allmenndannelse forveksles lett med både kulturell og akademisk dannelse. Et fellestrekk ved allmenndannelse og kulturell dannelse er tilegnelse og forståelse av kunnskap over et bredt felt – å kunne litt om alt. Akademisk dannelse derimot er ikke primært å tilegne seg kunnskap, men å kunne kritisere og utvikle den, sette den i perspektiv og vurdere kvaliteten på kunnskapselementene. Den kulturelle dannelsen skal ivaretas av familiene, skoleverket og

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

andre samfunnsinstitusjoner – i tillegg til høyere utdanningsinstitusjoner. Hovedansvaret for allmenndannelsen ligger hos skoleverket og det allmenne samfunnet – ikke i høyere utdanning. Forholdet mellom allmenndannelse og akademisk dannelse har likevel betydning for hvordan man utformer et studieprogram. I Norge ivaretas tradisjonelt den akademiske dannelsen gjennom universitetenes og enkelte høyskoleers ex. phil. og ex.fac., samt ulike metode- og skrivekurs og de oppgavene og avhandlingene disse leder frem mot - fra bachelor- til ph.d.-nivå. Dersom dannelseselementer, som ex. phil., metodekurs eller program for dannelse legges først i utdanningsløpet, kan de få en allmenndannende funksjon, fordi studenten ikke har noen kunnskap å relatere begrep og kritisk metode til. Allmenndannelsen kan ha en egenverdi, men hvis allmenndannelsen er et mål i seg selv, risikerer man å stanse opp i utviklingen og ikke oppnå akademisk dannelse.

Profesjonsutdanningene i høyskolene har i større grad enn universitetene vært utydelige om hvordan de skal forholde seg til den akademiske dannelsen og har nok til dels nøyd seg med vektlegging av ulike typer **profesjonsdannelse**. Utydeligheten kan henge sammen med at eksisterende metode- og skrivekurs er lite utviklet og kun unntaksvis satt i system. Profesjonsdannelse betegner den kultur, etikk og identitet som knytter seg til en yrkesprofesjon. Dette representerer en positiv og nødvendig faktor for utdanning og yrke. Profesjonsdannelsen omfatter både kultur, identitet og etikk. Det at den ikke er allmenn, men forbeholdt en bestemt gruppe og knyttet til en bestemt yrkesutøvelse, innebærer noen utfordringer. En profesjonsetikk som ikke er allmenngyldig, er i seg selv problematisk, og det er lett å forveksle etikk og moral i profesjonsutdanningene. *Moral* er en tillært måte å forholde seg til ulike situasjoner. Dette innebærer en forhåndsdefinert forståelse av en situasjon. *Etikk* derimot, er evnen til å reflektere fortløpende over egne og andres holdninger og handlinger. En moralsk tilnærming kan stå i fare for å skygge for etisk refleksjon. Det ligger også en utfordring i at en sterk profesjonskultur og profesjonsidentitet kan være lite mottakelig for impulser utenfra. Dette kan være til hinder for både fagutvikling og en nødvendig refleksjon over yrke og egen praksis fra et utenfra-perspektiv. Det er profesjonens ansvar å sørge for at det uteksamineres kandidater som har holdninger som er i samsvar med verdiene som utdanningen og yrket representerer. Studentene må ta det ansvar som utdanning og yrke krever av dem. Institusjonen må hindre at det uteksamineres yrkesutøvere som ikke vil ivareta profesjon og klienter på best mulig måte. Dette må sikres gjennom undervisning, praksis og skikkethetsvurdering. En sterk profesjonsdannelse er et stort og viktig gode, men dersom det nå er slik at kjernen i studentenes dannelse i høyere utdanning er å kunne se en sak fra flere sider, må man innen profesjonsutdanningene være meget bevisste på nødvendigheten av å integrere også akademisk dannelse, etisk, kulturell, demokratisk og digital dannelse i profesjonsdannelsen.

Profesjonsdannelsen har fellestrekk med det vi her kaller **etisk dannelse**, som har identitet, holdning og ansvar i sentrum. Ellen Key²⁸ beskriver dannelse slik: *Bildning är hvad vi hafva kvar, när vi glömt allt hva vi lärt* – dannelse er det vi står igjen med når vi har glemt alt vi har lært. Og det vi har da, er holdninger og relasjoner, internalisert kunnskap og kompetanse.

²⁸ Svensk forfatter og pedagog, 1849-1926

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Etisk dannelse kan også kalles *personlig og identitetsutviklende* dannelse, og dreier seg om at det skapes en ansvarlig holdning hos studenten – og oss andre – i de relasjonene vi som mennesker står i. Og disse relasjonene er til en selv, til enkeltmennesker, til eget yrke og samfunn, til naturen og til egne overbevisninger og det en selv oppfatter som å være større enn en selv. Forberedelse til å møte yrkeslivet etter studiet er en side av dette, men etisk dannelse handler også om å forholde seg til den akademiske virkelighet, og til regelverket som gjelder for det å være student. Dermed vil etisk dannelse handle både om studentens praktiske yrkeskompetanse og kunnskap om kildebruk og kildekritikk og kritikk av eget arbeid. UH-sektoren er delaktig i ansvaret for studentens etiske kompetanse, men den medmenneskelige dimensjonen er også sentral fordi dannelsen finner sted i relasjonen mellom mennesker. Mens *Stortingsmelding 30. Kultur for læring (2003-2004)* omtaler innsikt i det komplekse å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og de andre, samt mellom menneske og samfunn som allmenndannelse²⁹, mener vi at disse egenskapene hører bedre hjemme under etisk dannelse. I L97 er det egenskapene som er knyttet til ”det integrerte menneske” som harmonerer best med det etiske dannelsesideal: “Opplæringen skal fremme allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet.”

Det er også paralleller mellom det etiske dannelsesbegrep og det som i L97 kalles ”det meningssøkende menneske”, og handler om ansvar, likeverd og menneskeverd. Til dette begrepet knyttes blant annet også individuell egenart i samfunnsperspektiv, og solidaritet. Dette har relevans for **demokratisk dannelse**, som dreier seg om at hver enkelt tar ansvar i sitt eget liv – også i samfunnsperspektiv. Demokratisk dannelse er et vesentlig element både ved etisk og akademisk dannelse, og dreier seg spesifikt om det dannede menneske som medskaper både i sitt eget og i andres liv. Sagt på en annen måte, er målet å bli subjekt for seg selv og ikke lenger primært være et objekt for andre. Det dannede mennesket forstår seg selv som medansvarlig samfunnsaktør og unngår dermed rollen som offer for samfunnets utvikling og strukturer. Evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, og erkjennelsen av at krefter og talenter står i tjeneste for et større felles gode, er også et aspekt av den demokratiske dannelsen. Det er flere måter å forstå et slikt *felles gode*, men det har alltid med andre mennesker å gjøre, det har alltid en samfunnsside og det skal og må være demokratisk. Vi kan verken tenke oss udemokratisk, akademisk dannelse eller udemokratisk etikk og holdninger. Den demokratiske dannelsen er i stor grad *et felles ansvar for alle ulike institusjoner* i samfunnet. Dersom samfunnsborgere ikke tar sitt demokratiske ansvar på alvor, kan dette medføre en svekkelse av demokratiet.

Vi nevnte tidligere at dannelsen finner sted i den mellommenneskelige relasjonen. Sett i dette perspektivet, representerer det å forholde seg til digitale medier i en dannelsessituasjon en utfordring, fordi det kan skje på bekostning av det relasjonelle aspektet ved en

²⁹ UFD: 2004, s. 31

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

læringssituasjon. Om vi følger Wilhelm von Humboldt³⁰, er dannelse å knytte selvet til verden. Det gir den digitale virkeligheten i stor grad anledning til, og er derfor en ny, positiv mulighet sett fra et dannesperspektiv. Her kommer **digital dannelse** inn. Unge mennesker har i dag en annerledes – og ofte større – kompetanse på bilder og språk enn det tidligere generasjoner hadde. Samtidig gir internett denne generasjonen nye utfordringer som de tidligere ikke hadde, blant annet å skille mellom yttringsfrihet og personvern samt å skille mellom godt og dårlig i den digitale verdenen. Digital dannelse berører både det akademiske, etiske, kulturelle og demokratiske. I omtalen av ”Det arbeidende menneske” i L97, heter det at “det er en vesentlig del av allmenndannelsen å kjenne vår teknologiske arv – de lettelsener i livsforholdene og løft i levekårene den har gitt, men også de farer teknologiske nyvinninger har medført.”

Akademisk sett handler digital dannelse om å benytte digitale kilder og hjelpemidler i pakt med allmenne regler for vitenskapelighet, kritisk dømmekraft, etterrettelighet og etterprøvnbarhet. Å være akademisk dannet i den digitale virkeligheten er å kunne forholde seg kritisk på samme måte som i forhold til andre medier og annen informasjon. En ny utfordring både akademisk og i andre sammenhenger er å måtte orientere seg i et tilnærmet uendelig mangfold av informasjon.

Etisk sett handler det ikke bare om etterrettelighet, men også om å respektere andre på nettet, følge opphavsrettslige regler ved publisering av andres arbeid og følge regler for personvern når man publiserer bilder etc.

Kulturelt sett oppstår en ny kontekst for dannelsen som tidligere ikke har eksistert, dette gjelder kanskje særlig de digitale, sosiale mediene.

Demokratisk sett handler det om å være meningsprodusent i den digitale offentligheten, og internett gir nye muligheter til det, eksempelvis gjennom nettavisenes kommentarmuligheter, blogger, facebook, twitter og andre sosiale medier. Samtidig må man lære seg kraften i offentlig publisering og selvinnsikt i hva som skal legges ut og hva som bør forbeholdes den private sfæren.

Til slutt vil vi bemerke at når det gjelder digital læring, oppstår det en helt ny utfordring i relasjon til dannesperspektivet, nemlig at konkrete, fysiske møter mellom studenter og lærere reduseres eller forsvinner helt. Kanskje er det mer effektivt slik, kanskje også praktisk for den som ”shopper” utdanning over hele landet eller som er bofast i utkantstrøk. Likevel har den digitale læringen en vesentlig minus, nemlig at den hindrer eller svekker utviklingen av medmenneskelige relasjoner. Og som vi har sett, er medmenneskelige relasjoner en av bærebjelkene i all dannelse, og helt grunnleggende for i alle fall profesjonsdannelsen, den etiske og den kulturelle dannelsen.

3.3. Studentenes forhold til dannelse

Før vi går videre til institusjonenes prosesser med og syn på dannelse, vil vi se til hva studentene forstår med dannelse, og deres forventninger til dannelse i utdanning. Synspunktene som følger, er basert på tilbakemeldinger fra fire studenter i Norsk studentorganisasjon (NSO) som har sagt seg villig til å være en referansegruppe for oss i

³⁰ Prøysisk politiker og filosof, 1767-1835

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

arbeidet med dannelse. De studerer henholdsvis biologi, ingeniørfag og humanistiske fag (to studenter). Selv om fire studenter ikke er representativt for NSO, er deres svar uttrykk for hvordan dannelsesbegrep og – prosesser kan oppfattes fra studenthold.

Studentenes kjennskap til dannelsesbegrepet – nytteverdien av ex.phil.

Ifølge referansegruppen har studentene liten eksplisitt kjennskap til begrepet dannelse, men fordi dannelse finnes nedlagt i studiene, har de likevel en implisitt forståelse av begrepet. Graden av hvordan dannelse konkretiseres, varierer mellom studiene. De som ble spurt mener at det er behov for en forklaring av dannelsesbegrepet for at studentene skal få en bevissthet omkring dette. Det ble også sagt at den høye graden av læringsfrihet for studentene er dannelsesfremmende og kan bidra til å skape økt forståelse av dannelse. Flere studenter ser ikke nytteverdien av ex.phil., og mener at det må satses mer på å synliggjøre relevansen av studiet for de ulike fagområdene. Et grep som foreslås her, er å unngå at ex.phil. legges tidlig i utdanningen.

Samfunnsbevissthet og -relevans

Referansegruppen oppgir at de ønsker at studentene skal bli mer samfunnsbevisste, og mener at man kan oppnå dette ved å vektlegge utdanningens samfunnsrelevans. Dette forutsetter økt praksisretting av utdanningen og at samfunnsaktuelle saker blir behandlet i større grad. Det er viktig å se forandringstakten i samfunnet i sammenheng med høyere utdanning. Studentene gir uttrykk for at flerkulturalitet er lite reflektert i utdanninger som ikke er knyttet til humanistiske fag. Når humaniora i større grad makter å ivareta dette aspektet, blir dette satt i forbindelse med at flerkulturalitet faller inn under ansvarsområdet til de humanistiske fagene.

Det blir pekt på at samfunnet har bruk for den kritiske kompetansen og kunnskapen som høyere utdanning gir, og kompetanse om kunnskapsproduksjon. De fleste fagfelt er opptatt av etikk, og det er nær forbindelse mellom etikk og dannelse. Etikksens brede plass i høyere utdanning gir en indikasjon på at dannelse er viktig for samfunnet.

Noen studentartikler om dannelse:

Espen Dragstmo: Stemplingsur kan bidra til dannelse³¹

Ørjan Arntzen: Dannelse i masseutdannelse³²

Gøril Moljord: Dannelsesideal under press (Universitas 2009)³³

4. Prosesser ved UH-institusjonene

Som ledd i det å sette dannelse på dagsorden for norsk høyere utdanning, har arbeidsgruppen sett det som sin hovedoppgave å hente frem god eksempler fra de prosessene som allerede er i gang ved de enkelte institusjoner. På den måten har vi ønsket å synliggjøre at mange institusjoner har tatt tak i dette arbeidet og vise eksempler på innfallsvinkler og

³¹ Dragstmo: 2010 <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Stemplingsur-kan-bidra-til-dannelse--1071484.html>

³² Arntzen: 2010

³³ Moljord: 2009 <http://universitas.no/kronikk/53706/dannelsesideal-under-press/hl:dannelse/>

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

fremgangsmåter. Dette ser vi som et ledd i en erfaringsutveksling som alle institusjoner kan dra nytte av.

Arbeidsgruppen henvendte seg høsten 2010 til et utvalg institusjoner og fagmiljøer der man visste det pågikk prosesser knyttet til dannelse i utdanning – enten som oppfølging av dannelsesutvalgets innstilling eller på eget initiativ. Responsen fra institusjonene var tilnærmet 100 % og ga en god indikasjon på status for arbeid med dannelse. Gjennomgående ser det ut til at institusjonene befinner seg i en begynnerfase, slik at det for de aller fleste er for tidlig å evaluere prosessene og vise til resultater av tiltak. Det gledelige er at mange har fanget inn tendenser i tidens offentlige debatt, fattet interesse for dannelsesutvalgets arbeid og nærmer seg temaet på egne premisser.

Vi vil her forsøke å gi en sammenfatning av innholdet i responsen. Deretter går vi nærmere inn på noen praksiseksempler fra et utvalg institusjoner. Dette gjør vi med basis i dannelseskategoriene som er presentert tidligere. Hensikten er ikke å forsøke å lage normer for arbeid med dannelse i utdanning, men å vise eksempler på hvordan institusjonene kan legge opp til prosesser og forankre dem teoretisk.

4.1. Resymé av responsen fra institusjonene

I arbeidsgruppens henvendelse til institusjonene ble det spurt om pågående prosesser knyttet til dannelse i utdanning, med tanke på hvordan studenten dannes. Det ble videre stilt spørsmål om institusjonens vurdering av å integrere dannelse i oppfølging av kvalifikasjonsrammeverket. Henvendelsen gikk til tretten utdanningsinstitusjoner, hvorav fire statlige høyskoler, seks universiteter, to vitenskapelige høyskoler og en kunsthøgskole. Tolv institusjoner har respondert. Vi presiserer at arbeidsgruppen har gjort enkelthenvendelser, og at det ikke dreier seg om en fullstendig kartlegging.

4.1.1. Kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte

Felles for institusjonene er at alle er i gang med å implementere kvalifikasjonsrammeverket. Dette innebærer fagplanrevisjon og formulering av læringsutbytte for utdanninger, fag og emner. De aller fleste av de spurte institusjonene mente at dannelsesaspektet burde tas inn i dette arbeidet. En institusjon påpekte at det er funksjonelt å knytte dannelsesaspektet til studiekvalitet i stedet for til moral og etikk. Det ble også nevnt at læringsutbyttebeskrivelser knyttet til generell kompetanse, må ses i nær sammenheng med hvilken betydning dannelsesperspektivet får for profesjonsutdanninger og disiplinstudier.

Ett fagmiljø stilte seg kritisk til å sette dannelse som læringsutbytte, fordi man mente at utdanningene utvikles i en retning som truer tiden man har til fri fordypning og fri refleksjon, som er en forutsetning for dannelse. Det kan virke som om prosedyrer, metoder og etiske retningslinjer og kvalitetssikring forsøker å overflødiggjøre dannelsen. Det å knytte dannelse til kvalifikasjonsrammeverket kan da bli en selvmotsigelse. Fra annet hold blir det sagt at man ikke mener integrering er hensiktsmessig på overordnet nivå, men at det gis det rom for det enkelte fagmiljøet til å definere inn dannelsesaspektet hvis man ønsker det.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

4.1.2. Aktiviteter og tiltak

De fleste institusjonene var godt i gang med planrevisjoner da henvendelsen fra arbeidsgruppen kom, og ved én institusjon var det nedsatt et eget utvalg som arbeider med synliggjøring av dannelse i fagplaner og emnebeskrivelser. I tillegg til prosessene knyttet til planrevisjon, meldte institusjonene om tiltak av ulik karakter og tyngde. Flere steder er temaet løftet frem for diskusjon på ulike nivåer i organisasjonen, gjerne som oppfølging av dannelsesutvalgets innstilling. Dannelse har vært og er tema for seminarer og samlinger for studenter og ansatte.

Flere høyskoler tar og har tatt initiativ til å innføre ex.phil. og ex.fac. Dette ser vi også innenfor fag- og utdanningstradisjoner der forberedende prøver tradisjonelt ikke har hatt noen plass. Noen av UH-institusjonene har utviklet andre typer kurs og studiepoenggivende emner med dannelse som tema. Dette kan være obligatoriske, studieforbredende kurs, som tilbys tidlig i utdanningen (Dannelse og bærekraftig utvikling), eller det kan være bachelor- eller masteremner som omhandler dannelse, som for eksempel ”Danning og globalisering” og ”Danning og utdanning”. I denne sammenhengen må det også nevnes at noen miljøer advarer mot å isolere dannelsesaspektene i utdanning i enkeltemner, fordi dannelsesaspektet i sitt vesen er integrert og tverrfaglig.

Et konkret tiltak for å forebygge uredelighet og fusk i studiesituasjonen, er å styrke informasjonen til studenter om for eksempel kilde- og sitattekniikk.

4.1.3. Kjennetegn på dannelse i utdanning

I det følgende retter vi et kvalitativt blikk mot innholdssiden av dannelse i utdanning, slik dette er beskrevet i tilbakemeldingen fra universitetene og høyskolene.

UH-institusjonene knytter gjennomgående evne til etisk og faglig refleksjon og kritikk til det å dannes som student, og det legges vekt på lærings- og arbeidsformer som bidrar til dette. Analytiske ferdigheter, praktisk anvendelse av teori, innsikt i vitenskapelig tenkemåte, dialog og diskusjon og studentaktive læringsformer der studentenes erfaringer får relevans og trekkes inn i undervisningen, er eksempler på slike former. Det legges vekt på at man skal ha en åpen, nysgjerrig og prøvende tilnærming, både til fagstoffet og til studentenes erfaringer og synspunkter.

Etikk og evne til etisk refleksjon er sentralt i dannelse av studenter. Ved flere UH-institusjoner betraktes pensumemner der det inngår etikk, som ”dannelselementer” i utdanningene. I forbindelse med kvalifikasjonsrammeverket knyttes den etiske refleksjonen til generell kompetanse og, i studiesammenheng, til bevissthet om hvor grensen går for eksempelvis uredelighet, som plagiering. Dette berører bevisstheten om ansvar som akademisk borger. Til dette ansvaret kommer objektivitet og respekt for andre fag og fagområder, og å se eget fag i et samfunnsperspektiv, noe som kjennetegner akademisk dannelse. Miljøbevissthet og evne til å bedømme samfunnsmessige virkninger av beslutninger

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

ses som enhver samfunnsborgers ansvar, og innebærer å handle innenfor etiske og juridiske rammer.

Kulturfag og estetiske fag i utdanningene, og kanskje særlig profesjonsutdanningene, blir av noen vektlagt som dannelseselementer. Dannelse i kulturell forstand knyttes også til kodeks og verdier som gjelder innenfor en profesjon/fagtradisjon. Studentene skal formes (dannes og utdannes) som profesjonsutøvere i en gitt kontekst. Praksisnærhet, tverrfaglighet og entreprenørskap er også stikkord her. Når yrkesutøvelsen skal utgjøre kunnskapsgrunnlaget for utdanning, krever dette arbeidsformer som inviterer til å beskrive yrkeserfaringer. Fra annet holdt blir det stilt spørsmål ved kopling av dannelse til yrkeslivsrelevans. Enkelte fagmiljøer melder at de opplever at dannelse tradisjonelt er godt integrert i utdanningene, men at det de uteksaminerte kandidatene etterspør, er kompetanse om samarbeid med yrkeslivet, karriereplanlegging og virksomhetsforståelse. Å anvende kunnskap i praksis knyttes i den forbindelse ikke til dannelse. I disse miljøene kan man oppleve behovet for økt yrkesrelevans av utdanningen sterkere enn behovet for økt grad av dannelse, samtidig som det advares mot at yrkesrelevans oppfattes som et aspekt ved dannelse. Det er verdt å merke seg at ikke alle universiteter og høyskoler slutter seg til denne sontringen. Det er også eksempler på at yrkesutøvelse trekkes aktivt inn i utdanningen for å styrke dannelsesaspektet ved denne. Ved Senter for praktisk kunnskap, Høgskolen i Bodø, finner vi ett eksempel på dette.

4.2. Gode eksempler fra et utvalg institusjoner

Vi vil her se nærmere på gode eksempler fra et utvalg høyskoler, universiteter/vitenskapelige høyskoler.

4.2.1. Høgskolen i Bodø (Universitetet i Nordland)

Dialogen med daværende Høgskolen i Bodø foregikk høsten 2010, før institusjonen fikk universitetsstatus 1. januar 2011. Institusjonen er derfor omtalt som Høgskolen i Bodø her.

Prosesser og satsinger

Institusjonen har en del særskilte satsinger som kan knyttes til dannelse i utdanning.

1. Senter for praktisk kunnskap med et spesielt ansvar for master i praktisk kunnskap
2. Ph.d. i studier av profesjonspraksis. Her er det et hovedmål å legge til rette for økt etisk og faglig refleksjonsnivå i utøvelse og utvikling av yrkespraksis i profesjonene.
3. Senter for økologisk økonomi og etikk som skal være en flerfaglig arena for utvikling av forskning og undervisning i miljø- og samfunnsansvarlig økonomi.
4. Institusjonen har et etikknettverk bestående av faglig ansatte ved alle fakultetene, og er for tiden ansvarlig for Nasjonalt profesjonsetisk nettverk.

Dannelse av studentene ved Høgskolen i Bodø

Institusjonen mener at studentens dannelse er avhengig av om undervisning, læringsaktivitet og vurderingsformer legges opp på en slik måte at det bidrar til utvikling av studentens evne til refleksjon og kritikk. Profesjonsutdanningene ved institusjonen har etikk på pensum i utstrakt grad. Om arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket, mener man at

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

læringsutbyttebeskrivelser knyttet til generell kompetanse, må ses i nær sammenheng med klargjøring av dannelsesperspektivets betydning for profesjonsutdanninger og disiplinstudier."Dannelsesutvalgets innstilling er brukt som utgangspunkt for og inspirasjonskilde til diskusjoner i studiekvalitetsutvalget sentralt og på fakultetene ved Høgskolen".

Høgskolen i Bodø var en av de første høgskolene som innførte ex.phil. ved alle fakulteter. Studiet tilbys i første semester av de fleste bachelorutdanningene, og i enkelte årsstudier. Det tilbys etter det arbeidsgruppen erfarer ikke langsgående modeller.

Arbeidsgruppen har her valgt å gå nærmere inn på Senter for praktisk kunnskap, og se hvordan dette fungerer i dannelse av studentene.

Senter for praktisk kunnskap

Senteret ble etablert i 1997. Hensikten var å løfte frem utdanning og forskning knyttet til yrkesutøverens praktiske kunnskap, der yrkeserfaringen er kilde til kunnskap, og grunnlag for videre kunnskaps- og kompetanseutvikling. Studentene i master- og doktorgradsutdanning skal tilegne seg kunnskap om hvordan yrkesutøvelsen i de ulike profesjoner kan utvikles til å bli en systematisk del av det kunnskapsgrunnlag profesjonene og profesjonsutdanningene er tuftet på. Studiet skal danne og utdanne studenten til å bli en yrkesutøver som kan stille seg kritisk til både yrkespraksis og yrkeskunnskap. Endring og faglig utvikling krever forståelse av både praksisbasert og vitenskapelig kunnskap. Kandidatenes kompetanse omfatter blant annet faglig ledelse, kvalitetsutvikling og tverretatlig samarbeid.

Studiet legger gjennomgående vekt på å trekke inn studentens egne studieerfaringer. Det legges opp til arbeidsformer som skal synliggjøre praktisk kunnskap ved å beskrive problemstillinger fra yrkeslivet, og reflektere over dem på et vitenskapelig grunnlag. Fortelling og eksempler, gjengitt i en essayistisk vitenskapelig stil, vurderes som hensiktsmessig for å få frem yrkesmessige problemstillinger. Ved å ta i bruk et fortellende språk, kan kandidaten vise sin fortrolighet med den aktuelle forskningslitteraturen gjennom egen refleksjon. I følge studieplanen er essayet i denne sammenheng ikke bare en sjanger, men en kritisk, dialogisk, utprøvende metode, med et "erkjennelsespotensial". Andre arbeidsformer det legges opp til, er forelesninger og seminargrupper og basisgrupper med tverrfaglig sammensetning.

4.2.2. Høgskolen i Nord- Trøndelag.

Prosesser og satsinger

At Dannelsesutvalget for høyere utdanning la frem sin innstilling i august 2009, var en direkte foranledning til at Høgskolen i Nord-Trøndelag fra høsten 2009 og gjennom våren 2010 gjennomførte flere interne møter/seminar med deltakelse fra ansatte i forskjellige deler av organisasjonen, der dannelse og dannelsesaspekter ved utdanningen var på dagsordenen. Fokus i dette arbeidet har vært informasjon og bevisstgjøring, drøfting, refleksjon og konkretisering. Det ble også diskutert begrepsdefinisjoner, hvilke egenskaper man ønsker at studentene skal ha og konsekvenser for høgskolen i form av konkretisering av tiltak.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Disse møtepunktene har vært viktige utgangspunkt for det pågående utviklingsarbeidet knyttet til dannelsesaspekter ved utdanningene ved høgskolen.

Dannelse i utdanning av studentene ved Høgskolen i Nord-Trøndelag

I høgskolens strategiske plan er det omtalt flere sider ved virksomheten, som knytter an til også dannelsesaspekter ved utdanningene. Dette er uttrykk for hvordan Høgskolen i Nord-Trøndelag ønsker å innvirke på studentenes dannelse.

Nærhet er én av kjerneverdiene som er nedfelt i planen. At Høgskolen i Nord-Trøndelag skal være preget av nærhet til studenten og samfunnet, betyr at institusjonen skal gi studentene tett og god oppfølging gjennom hele studieløpet, noe som har spesiell betydning for dannelse i utdanning. Dette dreier seg også om nærhet mellom student, utdanning og yrkesliv. Praksisnært FoU-arbeid innenfor skole, oppvekst, kultur, helse, næring og forvaltning prioriteres.

I tillegg vektlegger planen blant annet følgende:

- flerfaglig studieportefølje som gir mulighet for nye tverrfaglige løsninger på fremtidens komplekse kompetanseutfordringer
- at studentene utvikler evnen til kritisk refleksjon, etisk bevissthet og flerkulturell forståelse
- at høgskolen skal fremstå som miljøeffektiv, og skal ta valg som fremmer miljø både i ledelse, drift, forskning og undervisning
- å videreutvikle muligheter som ligger i kobling mellom kultur og utdanning og forskning.
- å skape godt grunnlag for god undervisning, forskning og formidling, gjennom kompetansebygging, godt arbeidsmiljø, infrastruktur
- læringsmiljø som er uavhengig av kjønn, etnisk bakgrunn, religion eller funksjonsevne som bygger på dialog, kritisk refleksjon, etisk tenkning og studentaktive læringsformer

Det er verdt å merke seg at Høgskolen i Nord-Trøndelag er bevisst på at også de administrative tjenestene er av betydning for dannelse av studentene.

Avdeling for lærerutdanning

Ved avdelingen ble det satt ned en egen gruppe (Dannelsesgruppen) som fikk til oppgave å foreslå hva som skal tydeliggjøres og hvordan dannelsesaspektet skal synliggjøres i fagplanene. Gruppen hadde representanter fra fagområdene RLE, praktisk-estetiske-, samfunnsvitenskapelige- og naturvitenskapelige fag. Denne gruppen la i juni 2010 fram rapporten *Bærekraftig framtid. Program for dannelse i HiNTs grunnskolelærerutdanning*³⁴, som er lagt til grunn for det videre arbeidet i avdelingen. Hensikten med programmet er å

- a. skape sammenheng i studiet
- b. integrere bachelor-oppgaven fra første stund,
- c. oppøve evnen til kritisk og etisk refleksjon, og

³⁴ Kjølsvik: 2010

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

d. bidra til studiets og avdelingens forskningsforankring

I studieplanene for GLU henholdsvis 1-7 og 5-10, framgår det at dannesperspektivet skal gjennomsyre og prege hele grunnskolelærerutdanningen, og derfor må ivaretas i de ulike fagene og i overbygningen mellom flere fag, i tillegg til et eget langsgående emne.

4.2.3. Norges Handelshøyskole (NHH)

Prosesser og satsinger

Ved NHH er dannelsesaspekter en integrert del av studiene på alle nivåer. Institusjonen er i gang med uforming av kurs- og studiebeskrivelser i tråd med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Arbeidet vil slutføres i 2011.

Programutvalget har de senere år valgt å fokusere på caseoppgaver som pedagogisk virkemiddel. Det er også organisert casekurs for ansatte for å fremme bruk av casestudier. Det har også vært gjennomført casedager for bachelorstudenter, med målsetting å bidra til bedre forståelse gjennom praktisk bruk av kunnskap og ved å knytte tettere bånd mellom ulike fag. Studentene gis også trening i å skrive kortfattede rapporter og muntlig presentasjon.

Det satses tungt på internasjonal studentutveksling, og det er en målsetting å øke antall internasjonale studenter ytterligere. Utvekslingsoppholdene er sentrale bidrag til utvikling av språkkunnskaper, interkulturell forståelse og kjennskap til fremmede land og kulturer. Innkommende utvekslingsstudenter og gradsstudenter bidrar til et mer internasjonalt og interkulturelt lærings- og studentmiljø ved NHH.

Dannelse i utdanning av studentene ved NHH

Alle bachelorstudenter må gjennomgå et obligatorisk innføringskurs i etikk. Innføringskurset skal danne begrepsforståelse og mulighet til å gjenkjenne etiske dilemmaer. "Corporate Social Responsibility" inngår i de fleste spesialiseringsområder i masterstudiet. På dette nivået tilbys også et rent etikkurs med fokus på moralsk dannelse. Etikkopplæring inngår også i den obligatoriske delen av doktorgradsprogrammet (forskriftsfestet).

Deltakelse i studentforeningen NHHS gir studentene mulighet til å praktisere ferdigheter og kunnskaper gjennom ulike verv og engasjementer. Studentene engasjerer seg i fagpolitiske og politiske grupper, globale problemstillinger og veldedig arbeid. Dette er et viktig element i å skape holdningsbevissthet blant studentene.

4.2.4. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Prosesser og satsinger

Det er et gjennomgående synspunkt internt ved institusjonen at temaet dannelse må problematiseres og konkretiseres innenfor *de enkelte fag- og studiesammenhengene* dersom det skal ha noen fornuftig mening. Det foregår ikke noen eksplisitte prosesser knyttet til dannelsesaspektet i utdanning ved NTNU, ut over det som naturlig følger av arbeid med implementering av kvalifikasjonsrammeverket og introduksjonsemner som er nevnt nedenfor.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

NTNU peker på at det nasjonalt bør utvikles sett av gode eksempler på hva som kan synliggjøre dannelse i utdanning. Gjennom kvalifikasjonsrammeverket kan institusjonene ta vare på dette aspektet på en funksjonell måte, ved å knytte det til studiekvalitet i stedet for moral og etikk.

Dannelse i utdanning av studentene ved NTNU

NTNU understreker, med henvisning til *Stortingsmelding 30 Kultur for læring (03-04)*³⁵, at dannelsesprosessen skal være å gi studentene mulighet for bevisste refleksjoner og å utvikle egne holdninger og engasjement. Dette kan ikke påtvinges. Det er også en samstemmig oppfatning at dette dannelsesaspektet ikke skal skilles ut og inngå i egne emner i de enkelte studieprogrammene, som kunne føre til en oppfatning av at dannelse er statisk, entydig og avgrenset. Det skal i stedet vise seg i selve gjennomføringen av studieprogrammet og gi et utbytte på mange ulike måter. Opplæring i metode, utvekslingsopphold og bevisstgjøring om hvor grensen går for hva som blir oppfattet som plagiering, er eksempler på hva som vektlegges i denne sammenhengen.

I tillegg nevnes spesielt tverrfaglig organisering og tverrfaglige lærings- og studiemiljøer som viktige tilnæringsmåter for å utvikle evnen til kritikk, refleksjon og toleranse overfor andre fagområder. Dette realiseres blant annet i obligatoriske emner som "Eksperter i team" (EiT) og ulike perspektivemner. I EiT samarbeider studentene på masternivå med studenter fra andre fagmiljøer enn sitt eget, for å løse en fellesoppgave. Denne er som regel praktisk rettet. Hver student i gruppen skal bidra til en felles løsning med kompetansen fra sitt eget studieprogram. EiT har opphav i sivilingeniørutdanningen for å gi studentene trening i å arbeide på tvers av tradisjonelle faggrenser innenfor teknologiområdet. Emnet ble gjort obligatorisk for alle studenter i to- og femårige masterprogrammer og programmer på tilsvarende nivå. Sammensetningen i de enkelte gruppene blir styrt for å sikre en tverrfaglig sammensetning. EiT er analysert av NIFU STEP og ble tildelt NOKUTs utdanningskvalitetspris i 2002.

For studentene på bachelornivå tilbys obligatoriske perspektivemner, der intensjonen er å gi innsikt i et fagområde utenfor hovedprofilen til studentens eget studieprogram. Dette skal bidra til å styrke grunnlaget for refleksjon over eget fagområde og øke forståelsen for andre fagområder, både knyttet til metodebruk og egenart. Perspektivemnet skal også styrke grunnlaget for tverrfaglig samarbeid og kommunikasjon. Ordningen skal legges om, men praktiseres i dag slik at studentenes valg styres på tvers av de fem studiekulturene humaniora og samfunnsvitenskap, teknologi og realfag, medisin og psykologi, utøvende musikk og arkitektur og utøvende bildekunst. Perspektivemnet er ett av de tre obligatoriske fellesemnene for alle programmene på bachelornivå. Ex. phil. og ex.fac er de to andre.

³⁵ UFD:2004

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

4.2.5. Universitetet i Tromsø

Prosesser og satsinger

UiT følger opp arbeidet med dannelse i utdanningene på flere måter, særlig knyttet til implementering av kvalifikasjonsrammeverket. Det har vært arrangert fagdager med dannelse som tema, og i november 2010 ble det arrangert et dagsseminar om plagiat³⁶. Høsten 2011 tilbyr universitetet et ph.d.-kurs om dannelse.

Fleksible studier er et sentralt satsingsområde for UiT. Slike tilbud formidles gjerne via IKT-løsninger, og mange av tilbudene er utelukkende nettbaserte. Det kan være vanskelig å få i gang dannelsesprosesser i nettbaserte studier, og det arbeides med å få dannelsesaspektet inn her. Tre prosjekter som kan nevnes i den forbindelse er:

1. arbeid med å integrere dannelse i de nettbaserte kursene i informasjonskompetanse
2. arbeid med å utvikle dialog og diskusjon som læringsform i UiTs nettbaserte ex.phil. og ex.fac.-undervisning³⁷
3. utprøving av nettmøte som arbeidsform for støtte av dannelsesprosesser³⁸

Noen premisser for UiTs arbeid med dannelse i fleksible studier ble presentert av førstelektor Mariann Solberg på Norgesuniversitetets høstseminar i september 2010. Tittel på innlegget var ”Danning i nettstudier – eller: Hva er Akademisk danning?”³⁹

Dannelse i utdanning av studentene ved Universitetet i Tromsø

Høsten 2011 skal UiT tilby et 10-studiepoengsemne som skal fungere som en felles plattform i profesjonsutdanningene innen helsefag. Emnet skal blant annet inneholde komponenter som samarbeid, kommunikasjon og etikk; møte med pasienten, kommunikasjon og etikk i egen profesjonsutøvelse. Innenfor helsefagene er det satt fokus på arbeidet med ”skikkethet til profesjonsutøvelse”. De studiene som fører til autorisasjon i et yrke, skal foreta en vurdering av studentenes skikkethet til å utøve yrket. UiT arrangerte våren 2010 et utdanningsseminar med temaet skikkethet.

4.2.6. Universitetet i Bergen

Prosesser og satsinger

Universitetet i Bergen mener at en viktig del av innføringen av kvalifikasjonsrammeverket er å synliggjøre den etiske bevisstheten som studentene modnes til. Kvalifikasjonsrammeverket blir sett som et viktig element i universitetets prosjekt for å kartlegge arbeidslivets kompetansebehov og synliggjøre den kompetansen universitetsutdanningene gir ovenfor arbeidslivet. Det arbeides med flere konkrete tiltak i skjæringsfeltet mellom akademisk redelighet og studiekvalitet. Ett av disse er å utarbeide en veiledning til fagmiljøene hvor det spesifiseres hvordan etisk bevissthet kan innarbeides som læringsutbytte i universitetets

³⁶ <http://lamp.uvett.uit.no/plagiatseminar/>

³⁷ <http://www.slideshare.net/msolberg/ex-phil-p-nett-et-pilotprosjekt-ved-uit>

³⁸ <http://www.slideshare.net/msolberg/how-the-northernmost-university-uses-illuminate-live>

³⁹ <http://www.slideshare.net/msolberg/danning-i-nettstudier-5234015>

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

utdanninger. Universitetet har også vært arrangør av en nasjonal konferanse med tittelen ”Er utdanning irrelevant”, om dannelse i utdanning. Det har blitt opprettet tverrfaglige bacheloremner knyttet til sentrale spørsmål i forskning og samfunn. Klima og global helse er blant temaene for disse emnene, som oppfordrer studentene til selvstendig og fagovergripende tenkning og utfordrer dem ved å stille de store uløste spørsmålene.

Dannelse i utdanning av studentene ved Universitetet i Bergen

Universitetet har det lange tradisjoner for å knytte den akademiske dannelsen til ex.phil. og til innføringskurs og metodefag. Førstesemesterstudiet ved Det humanistiske fakultet skal gjennom prosjektet ”Etikk og studiekvalitet” utvikles som et etisk og dannelsesorientert studium, der praksis og teori bidrar til internalisering av grunnleggende akademiske holdninger.

Det juridiske fakultet

Blant målsettingene for fakultetet kan etikk og redelighet og teori og metode trekkes frem spesielt. Det er vedtatt en handlingsplan for redelighet i utdanning. I planen settes åpenhet, etterprøvbarhet, vitenskapelig redelighet og kritisk diskusjon opp som de grunnleggende verdiene for akademisk virksomhet ved universitetet. I undervisningen i juridisk metode, jf. neste punkt, er det lagt stor vekt på at tolking av skrevne rettsregler og klarlegging av ulovfestet rett, i høy grad dreier seg om å balansere grunnleggende rettslige verdier og samfunnsverdier. Fakultetet har også en stund drevet aktiv opplæring i de mest sentrale opphavsrettslige reglene og de vitenskapelige og etiske idealene knyttet til bruk av kilder. Dette er viktige elementer i opplæringen av arbeidsgruppelederne, som er sentrale ressurspersoner og modeller for studentene på de to første studieårene. Det utøves omfattende kontroll av oppgaver og hjelpemidler. Det er også lagt vekt på gode saksbehandlingsrutiner og tydelig praksis for advarsler og for disiplinærsaker.

Utfordringene i juridisk metode kommer til uttrykk i svak evne til å knytte teorikunnskapen sammen med metode for faget. Dette gjelder også generelle akademiske idealer som selvstendighet, uavhengighet, grundighet, fullstendighet og redelighet og til etterprøvbarhet i juridiske analyser og i juridisk virksomhet generelt. En styrking av metode i studiet vil være et sentralt virkemiddel i å orientere studiet sterkere mot det akademiske og vitenskapelige.

Konkrete virkemidler er å utarbeide skriftlig og overordnet informasjon til studentene om hvordan juridisk metode og rettsvitenskap preger hele studieløpet. Av andre virkemidler kan nevnes en egen forelesningsrekke på ex.fac. om rettsvitenskap, redelighet, akademisk bevissthet og fusk, slik at studentene lettere kan sette sin læring inn i en slik kontekst.⁴⁰

⁴⁰ Ved universitetet i Bergen er det også produsert en kampanjefilm for å forebygge plagiering: Et plagieringseventyr (Universitetsbiblioteket i Bergen 2010) <http://www.youtube.com/watch?v=Mwbw9KF-ACY>

5. Konklusjon

5.1. Hvordan oppnå dannelse i utdanning?

Arbeidsgruppen slutter seg til forståelsen av at *dannelse er evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode.*⁴¹ Vi konstaterer at det er bevissthet og engasjement om dannelse i UH-sektoren. Prosessene er etter det vi erfarer, godt i gang og omfatter mange spennende tiltak. Dette må for en stor del relateres direkte til Dannelsesutvalgets initiativ og arbeid. Samlet sett ser det ut til at hele bredden av dannelseskategorier er ivaretatt i arbeidet ved UH-institusjonene, men at det er noe sprik i oppfatningene av hvordan dannelse foregår.

Et hovedanliggende for arbeidsgruppen har vært å forsøke å finne et redskap til å identifisere de formene for dannelse som høyere utdanning bør ta ansvar for. Vi har nærmet oss dannelsesbegrepet systematisk og differensiert for å ordne de ulike formene for dannelse i kategorier. Vår fremstilling er ikke uttømmende, og det hører til dannelsesbegrepets vesen at det stadig må diskuteres. Vi ønsker likevel at kategoriseringene kan gi universiteter og høyskoler et redskap å bruke i arbeidet med å operasjonalisere dannelse i utdanning. Vi vil her foreta en oppsummering og drøfting av ”funn” i tilbakemeldingene fra institusjonene, om ulike tilnærminger til hvordan man kan oppnå dannelse i utdanning.

5.1.1. Dannelse som internalisert kunnskap

Det er flere eksempler på at institusjonene har utviklet egne emner med dannelsesrelatert innhold, som skal bidra til studentens dannelse. Samtidig advares det fra annet hold mot å forsøke å isolere dannelsesaspektet, fordi dannelse er tverrfaglig og flerfaglig, og må problematiseres og konkretiseres innenfor *de enkelte fag- og studiesammenhengene*. Spørsmålet er i hvilken grad man kan forvente at kunnskap om dannelse resulterer i dannelse. Etisk dannelse kjennetegnes ved at den er personlig og identitetsutviklende. Er det slik at studenten kan forbedre sin evne til etisk refleksjon ved å studere etisk teori, og sin vitenskapelige refleksjon ved å studere vitenskapsfilosofi?

Ett fagmiljø kaller det en selvmotsigelse å knytte dannelse til kvalifikasjonsrammeverket og stiller seg kritisk til å sette dannelse som læringsutbytte. Man mener at utdanningene utvikles i en retning som truer tiden man har til fri fordypning og fri refleksjon, som er en forutsetning for dannelse. Fra annet hold blir det sagt at man ikke mener integrering er hensiktsmessig på overordnet nivå, men at det gis det rom for det enkelte fagmiljøet til å definere inn dannelsesaspektet hvis man ønsker det. En institusjon påpeker at det er funksjonelt å knytte dannelsesaspektet til studiekvalitet i stedet for moral og etikk.

⁴¹ Bostad m.fl.: 2009, s. 9. Utvalget refererer her til Report on Yale College Education, New Haven, Connecticut., April 2003.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Arbeidsgruppen mener at det ikke er gitt at dannelsen kan settes på pensum som et kunnskapskrav med læringsmål. Dette begrunner vi ut fra det som tidligere er sagt om dannelse som internalisert kunnskap og kompetanse - det vi står igjen med når vi har glemt hva vi har lært. Høgskolen i Vestfold karakteriserer dannelseselementene som ”verdier i fagenes dødsvinkel”, altså det som ikke står på pensum. Som utdanningspolitisk dokument utgjør kvalifikasjonsrammeverket en viktig del av premissgrunnet for de prosesser vi står overfor i høyere utdanning, og det bør stå sentralt i UH-institusjonenes arbeid med dannelse. Arbeidsgruppen mener dette arbeidet både kan knyttes studiekvalitet og til læringsutbyttebeskrivelser. Når det gjelder læringsutbyttebeskrivelsene, er det særlig relevant å relatere dannelse i utdanning til det som kvalifikasjonsrammeverket beskriver som generell kompetanse.

Som nevnt har de forespurte studentene liten kjennskap til *begrepet* dannelse, og etterlyser eksplisitt forståelse av dannelse som fenomen. Dannelse er noe man kjenner til, men ikke nødvendigvis kan identifisere eller definere.

Vi ønsker ikke å slå oss til ro med at dannelse er en abstrakt størrelse som de fleste har en vag forestilling om, men som få kan forklare. Når man er enige om å styrke dannelse i utdanning, må man også si seg villig til å konkretisere hva dette innebærer og hvordan man kan gå frem for å komme dit. Å formalisere kravet til kunnskap om akademisk og etisk dannelse, er ett element blant flere i en slik prosess. Vi snakker hele tiden om at tenkningen omkring dannelse er integrert i selve ”oppskriften” for utdanning, og ikke at den er ”pynt på kaken”. Spørsmålet er hvordan man kommer dit.

Hensikten med innføringskurset i etikk ved NHH, er å gi studenten begrepsforståelse og trening i å gjenkjenne etiske dilemmaer. Institusjonen satser også på case-oppgaver som pedagogisk virkemiddel. Det legges opp til å gi studenten øvelse i en bestemt tankegang, slik at erfaringer fra case-arbeidet kan overføres bevisst eller ubevisst, på situasjoner som oppstår senere, altså en læringsprosess som går fra bevisst trening til internaliserte holdninger og kunnskaper.

Arbeidsgruppen tror at et etikkurs etter denne modellen kan ha en dannende funksjon, men at det ikke gitt at alle emner som *handler om* etikk eller dannelse vil *fremme* etisk dannelse hos studenten. Dannelse skjer gjennom modning, og dannelse i høyere utdanning oppstår ikke i ”det tomme rom”, men bygger på studentens ”fordannelse”. Det er derfor av stor betydning hvordan barnehage og grunnopplæring ivaretar dannelse. Vi har vist til at ”verdien av å ta kulturgrunnet og personlig modning inn i fagene” ikke er så tydelig i KL06 som i L97, og at dette kan medføre en fare for en ensidig vektlegging av kunnskap som forberedelse for høyere utdanning. Vi mener altså at det i overgangen til nytt planverk etter KL06 er grunn til bekymring for hvordan dannelsesaspektet er ivaretatt, og at myndighetene må ta ansvar for dette. Det må generelt rettes oppmerksomhet mot hvordan dannelse blir ivaretatt i overgangen mellom alle nivåene i utdanningssystemet, fra barnehage til doktorgrad.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

5.1.2. Dannelse og relevans for yrke og samfunn

Det er av avgjørende betydning å sikre at dannelse er ivaretatt i overgangen mellom utdanning og yrkesliv, slik at dannelse i høyere utdanning er yrkesrelevant og kandidaten får den nødvendige dannelse for å fungere i yrket. Profesjonsdannelse og kulturell dannelse er sentralt her, men også etisk dannelse er viktig for kandidatens identitet som yrkesutøver. Derfor er det viktig at utvikling av planverk for høyere utdanning, både nasjonalt og lokalt, skjer i samråd med avtakere og yrkesliv, og at læringsutbyttebeskrivelsene for de enkelte utdanninger, og nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, også omfatter yrkesrelevans. Senter for praktisk kunnskap ved Høgskolen i Bodø arbeider med yrkeserfaring som kilde til kunnskap og grunnlag for videre kunnskaps- og kompetanseutvikling. Vi ser her et eksempel på at yrkeslivet trekkes *inn* i studiet, slik at studentene mens de er i utdanning, må forholde seg til en profesjons- eller yrkeskultur, og dannes inn i denne.

Ikke alle utdanninger er yrkesutdanninger eller profesjonsutdanninger. I mange tilfeller vil ikke yrkeslivets krav til en arbeidstaker være entydig og definerbart. En kan da spørre om det er generelle trekk ved det å være arbeidstaker som kan gjenspeiles i forventet læringsutbytte. Ved Universitetet i Bergen blir kvalifikasjonsrammeverket sett som et viktig element i universitetets prosjekt for å kartlegge arbeidslivets kompetansebehov, og synliggjøre den kompetansen universitetsutdanningene gir overfor arbeidslivet. Fra studenthold blir det pekt på at den kritiske kompetansen og kunnskapen som høyere utdanning gir, er viktig for samfunnet generelt, og motsatt vei: at utdanningen må ta inn over seg at samfunnet er i forandring, og tilpasses dette.

Utdanning og samfunn står slik vi ser det, i et gjensidig forhold av avhengighet og forpliktelse. Utdanningen kan og bør være samfunnskritisk, men også tilpasset samfunnsutviklingen. Utdanningen er forpliktet på en samfunnskontrakt som innebærer at den skal være samfunnsrettet, men ikke samfunnsstyrt.

Flerkulturalitet, teknologisk utvikling, tverrfaglighet/tverretatlig samarbeid, endringsprosesser, globalisering, kompetanseutvikling er eksempler på generelle trekk ved samfunnets utvikling som de fleste arbeidstakere må forholde seg til. Utdanningene må derfor integrere disse aspektene for å bidra til yrkesrelevant dannelse av studentene.

I retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene heter det at kommende lærere må ha kritiske perspektiv på lærerprofesjonens samfunnsrolle, og ha god forståelse for globale spørsmål og bærekraftig utvikling. Det er flere måter å komme dit. I rapporten som er utarbeidet ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, vektlegges styrking av identitet, som man søker å oppnå ved å skape sammenheng i studiet, integrere bachelor-oppgaven fra første stund, oppøve evnen til kritisk refleksjon og bidra til studiets og avdelingens forskningsforankring. Høgskolen i Vestfold har utviklet et programovergripende innføringsprogram i dannelse og bærekraftig utvikling, som et tilbud til alle nye bachelorstudenter. Hensikten med prosjektet er å konkretisere holdninger og verdier som ikke er formulert i det enkelte studieprogram eller i den enkelte fagplan eller emnebeskrivelse.

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

5.1.3. Organisering og metode

Flere av institusjonene nevner tverrfaglig organisering og tverrfaglige lærings- og studiemiljøer som viktige redskap for å utvikle evnen til kritikk, refleksjon og toleranse overfor andre fagområder.

Arbeidsgruppen deler oppfatningen om at dannelse ikke er statisk, entydig og avgrenset, at den er tverrfaglig i sitt vesen og at det kan være utslagsgivende for studentens dannelse hvordan elementene er organisert – både på tvers av studiene, for å innta et utenfra-perspektiv, og på langs i studieløpet, for å oppnå modning.

Perspektivemnene som tilbys bachelorstudenter ved NTNU, er eksempler på at man søker å styrke grunnlaget for refleksjon over *eget* fagområde ved å innta et utenfra-perspektiv. Samtidig skal dette perspektivet bidra til å øke forståelsen for *andre* fagområders metodebruk og egenart.

Mange studenter ser ikke nytteverdien av ex.phil. Arbeidsgruppen tror at når ex.phil.-studiet legges tidlig i utdanningen, har ikke studentene rukket å gjøre seg kjent med begreps- og metodeapparat for eget studium, og ikke begynt å stille de spørsmålene som ex.phil. kan bidra til å besvare.

Arbeidsgruppen mener derfor det er verdt å se til de institusjonene som har forsøkt å integrere ex.phil. og ex.fac. på langs i utdanningen, slik at også dette fagstoffet kan være gjenstand for og bidrag til, modning og dannelse. Særlig viktig er det at bacheloroppgavene som inngår i de fleste bachelorstudier, blir koblet til dannelsesaspekter i studiet generelt og til eventuelle egne dannelsesemner som ex.phil./ex.fac.

Organisering og metode fremheves også som viktige elementer for å orientere studiet sterkere mot det akademiske og vitenskapelige. Dette har også betydning for forebygging av uredelighet og plagiering. Juridisk fakultet ved Universitetet i Bergen mener at det er et skritt i riktig retning å hjelpe studentene til å se sin læring i en kontekst. Det er også en målsetning å integrere metode og vitenskap sterkere i undervisningen i de øvrige emnene.

Hvordan utdanningen er organisert berører også måten man forholder seg i møtet mellom lærer og student, og studenter i mellom. For Høgskolen i Nord-Trøndelag, er *nærhet* mellom student, utdanning og yrkesliv, en kjerneverdi. Dette innebærer at institusjonen skal gi studentene tett og god oppfølging gjennom hele studieløpet, noe som har spesiell betydning for dannelse i utdanning.

Hva så med ikke studentnære undervisningsformer, som nettstudier? Vi nevnte at Universitetet i Tromsø arbeider med å få dannelsesaspektene inn i nettbaserte studier. Fleksible studier er et sentralt satsingsområde for UiT, og mange av tilbudene er utelukkende nettbaserte. I sin presentasjon om premisser for arbeid med dannelse i fleksible studier på NUVs konferanse i 2010, la førstelektor Mariann Solberg vekt på nødvendigheten av

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

utprøving for tilegnelse av vitenskapelig kunnskap og akademisk dannelse. Hun stilte spørsmål ved om man kan oppnå akademisk dannelse ved å hente, reklassifisere og dele innhold på nett, og konkluderte med at undervisningen må omfatte samhandling mellom lærer og student og studentene i mellom, for at dannelse kan finne sted. Samhandlingen kan imidlertid ha ulike former, som veiledning fra lærer, skriftlig diskusjon i forum og muntlig diskusjon i nettmøter.

5.1.4. Flerkulturalitet og internasjonalisering

En av utfordringene dagens studenter står overfor, er å være medborgere i et flerkulturelt samfunn. UH-institusjonene tar opp det flerkulturelle i liten grad i sine tilbakemeldinger. I strategisk plan for Høgskolen i Nord-Trøndelag, knyttes studentenes evne til flerkulturell forståelse til kritisk refleksjon og etisk bevissthet. På den annen side nevner retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene språk- og kulturkunnskap og internasjonale erfaringer, oppmerksomhet om kulturelle forskjeller, kunnskap om menneskerettighetene og om urfolks rettigheter som sentrale flerkulturelle dimensjonene i utdanningens innhold.

I lys av arbeidsgruppens dannelseskategorier kan det se ut som om det er ulike oppfatninger om hva flerkulturell dannelse innebærer. Mens Høgskolen i Nord-Trøndelag forbinder flerkulturell forståelse med etisk og akademisk dannelse, heller retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen (GLU) mer i retning av kulturell dannelse. GLU skiller også i mindre grad flerkulturalitet fra internasjonalisering. Det er også interessant å observere at studentene i sitt innspill til arbeidsgruppen påpeker et skille mellom hvilke fagfelt som tar ansvar for eller lykkes med å inkorporere flerkulturalitet i utdanningen. Mens studenter ved humanistiske fag synes at flerkulturalitet er godt reflektert i studiene deres, opplever andre studenter at perspektivet er forsvinnende lite til stede eller fraværende.

Arbeidsgruppen deler ikke oppfatningen om at flerkulturell dannelse bare har relevans for de humanistiske fagene. Som nevnt, er det flerkulturelle et kjennetegn ved dagens samfunn, og må således gjenspeiles i all utdanning. Dette er ovenfor begrunnet med samfunnskontrakt og yrkesrelevans. Etisk og akademisk dannelse skal ivaretas i all høyere utdanning, uavhengig av fagområde. Integrasjon av det flerkulturelle aspektet er et krav i akademisk utdanning innenfor alle fagfelt. Dette dreier seg ikke bare om kulturell dannelse, men må relateres til kjernen i dannelsesbegrepet i høyere utdanning.

Internasjonalisering av høyere utdanning omfatter en rekke aspekter, som mobilitet, forskersamarbeid, gradssamarbeid og internasjonalisering ved hjemmeinstitusjonen. Utvikling av språkkunnskaper, interkulturell forståelse og kjennskap til fremmede land og kulturer er en del av dette. NHH fremhever at innreisende studenter setter sitt preg på læringsmiljøet. Dette har etter vår oppfatning direkte relevans for studiekvalitet. Arbeidsgruppen deler oppfatningen til NHH om at internasjonalisering har en merverdi for dannelse i utdanning, og at dette har betydning både for ”mobile” studenter og for de som studerer ved hjemmeinstitusjonen.

5.2. Oppfølging av Dannelsesutvalgets innstilling

Mandatet for arbeidsgruppen legger til grunn at oppgaven er en oppfølging av Dannelsesutvalgets innstilling. I mandatet blir arbeidsgruppen bedt om å undersøke om det er mulig å konkretisere noen av forslagene til Dannelsesutvalget.

Arbeidsgruppen har tatt Dannelsesutvalgets innstilling på alvor, og betrakter sitt bidrag som mer enn et innspill i en debatt og konkretisering av forslagene til Dannelsesutvalget. Vi søker å tegne et bredere bilde av hva dannelse kan være, løfte frem nye synspunkter i debatten, klargjøre begreper og samtidig se på hvordan det er mulig å virkeliggjøre dannelse i utdanning. Vi mener at Dannelsesutvalget gjorde et godt og viktig arbeid. Innstillingen fra utvalget har etter vår oppfatning fungert etter hensikten og bidratt til ytterligere aktualisering av dannelsesbegrepet, utløst debatt og stimulert til aktivitet i sektoren. Arbeidsgruppen mener imidlertid å ha favnet videre enn Dannelsesutvalget i sin tilnærming. Mens Dannelsesutvalget begrenser dannelsesbegrepet til filosofisk dannelse, mener arbeidsgruppen at det er viktig å synliggjøre at dannelse finner sted i alle fagfelt og disipliner, også de teknisk-naturvitenskapelige. Dette er etter vår oppfatning en noe mer positiv innfallsvinkel til behandling av begrepet. Dannelse i høyere utdanning er mer enn ytre former, bestemte uttrykk eller atskilte kurs i filosofi knyttet til en kanon eller med et bestemt pensum.. Det kan synes som om Dannelsesutvalget ønsker å styrke dannelsen i utdanningen ved å etablere egne emner eller utvide de eksisterende ex.phil.-pensa. Vi for vår del oppfatter dannelse bredere, som en integrert forutsetning for og en merverdi ved, all høyere utdanning. I kapittel 3 har vi forsøkt å gi en systematisk fremstilling av hva vi mener med dette.

Arbeidsgruppen er enig i at det er ønskelig med et større eksplisitt fokus på dannelselementer også i profesjonsutdanningene/yrkesutdanningene. Dette kan skje ved tydeliggjøring av dannelsesaspekter i eksisterende emner, men kan også innebære opprettelse av nye ”dannelsesemner” der det er formålstjenlig. Vi mener at en gjennomgang av utdanningene også bør ta for seg organiseringen. Ved å legge dannelselementer på langs i bachelorutdanningen, og ikke bare i starten, kan studentene få et langt større utbytte av etisk og akademisk dannelse. Arbeidsgruppen mener at utvidelse av bachelorgraden ikke er noen realiserbar løsning. Vi ser for oss at dannelsesaspekter må vektlegges gjennom hele studieforløpet, men ikke nødvendigvis med en separat, poenggivende dannelseseksamen.

5.3. Økonomiske konsekvenser

Arbeidsgruppen ser ikke for seg en generell utvidelse av bachelorstudiene. Det må dermed legges til grunn at en økt oppmerksomhet mot dannelselementer i utdanningene må skje innenfor både den studiepoengramme og den økonomiske ramme som gjelder for den enkelte utdanning, som ledd i den kontinuerlige studieplanutvikling som skjer ved alle studier. Vi mener det er hensiktsmessig å knytte dette arbeidet til de pågående prosessene for utarbeidelse av læringsutbyttebeskrivelser. Et tiltak som kan innebære økte kostnader, er innføring av nye dannelselementer koblet til en utvidelse av enkelte tre- og fireårige profesjons- og yrkesutdanninger til integrerte masterstudier. Om utvidelsen ikke i vesentlig grad er knyttet til innføringen av et større innslag av dannelselementer, har eventuelle merkostnader som følge av utvidelsen, heller ikke å gjøre med dannelsesaspektet. Arbeidsgruppen vurderer det

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

derfor slik at økt oppmerksomhet mot dannelsesaspekter i utdanningene i hovedsak bør skje innenfor gjeldende rammer.

6. Anbefalinger og videre utfordringer

6.1. Anbefalinger til Kunnskapsdepartementet

Arbeidsgruppen anbefaler at Kunnskapsdepartementet

- tar initiativ til en kritisk gjennomgang av begrepsbruken i læreplanverket for grunnopplæringen. Arbeidsgruppen stiller spørsmål ved om begrepene som brukes i læreplanene i Kunnskapsløftet 06 er tilstrekkelig åpne til å favne de kvalitative dannelsesaspektene som skal kjennetegne opplæringen. Det advares mot et lukket, instrumentelt begrepsapparat da dette kan føre til en ensidig vektlegging av kunnskap som forberedelse for høyere utdanning
- retter særlig oppmerksomhet mot at høyere utdanning omtales med begreper som kommuniserer hva slik utdanning skal være. En må unngå å bruke terminologi som lett gir assosiasjoner til markedsorientert virksomhet, der kunnskap oppfattes som en vare og studentene som kunder.
- legger vekt på at læringsutbyttebeskrivelser i grunnopplæringen harmonerer med forutsetninger for å ta høyere utdanning
- sørger for at dannelse blir viet særlig oppmerksomhet i rammeplanarbeid for rammeplanstyrte utdanninger. Det legges spesiell vekt på at læringsutbyttet for utdanningene ivaretar yrkesrelevante dannelseperspektiver

6.2. Anbefalinger til UH-institusjonene

Arbeidsgruppen anbefaler at UH-institusjonene

- bruker prosessene med implementering av kvalifikasjonsrammeverket til å knytte dannelsesaspektet til utdanning på en funksjonell måte
- er i dialog med avtaker/yrkesliv for en gjensidig forståelse av hvordan dannelse i utdanning kommer yrkeslivet og samfunnet til gode etter endt utdanning
- søker å styrke bevisstheten i institusjoner og fagmiljøer omkring merverdien av kulturelt mangfold og internasjonalisering/utveksling, for dannelse i utdanning. Strategier for internasjonalisering og inkludering bør systematisk omfatte etniske minoriteter
- fortsetter debatten om dannelse i utdanning, både med tanke på hva man forstår med begrepet, og hvordan det kan synliggjøres og integreres i utdanningene.

6.3. Anbefalinger til UHR

Arbeidsgruppen anbefaler at UHR

- stimulerer til økt bevissthet og videre diskusjon omkring dannelse i utdanning

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

- oppfordrer til og legger til rette for at det arbeides videre med dannelse innenfor de ulike fag- og utdanningsområdene i UHR-systemet
- legger til rette for erfaringsutveksling og for møtepunkter mellom representanter for UH-sektor og yrkesliv og arrangerer en konferanse om dannelse i utdanning studieåret 2011/2012, der yrkeslivet også er representert

Litteraturliste

Aasland, Tora (2009): "Dannelse i vår tid". I *Aftenposten* 25.05.2009

Arntzen, Ørjan (2010): "Dannelse i masseutdanning". I *Aftenposten* 2010

Barne- og familiedepartementet – BFD (1995): *Rammeplan for barnehagen* (R95)

Bergem, Trygve og Helgesen, Svein, (red.) (2009): *Soria Moria neste? Perspektiver på skoleutviklingen*. Kristiansand, Høyskoleforlaget 2009.

Bostad, Inga m.fl. (2009): *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*.

Brekke, Mary (red.) (2010): *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo, Universitetsforlaget 2010.

Dragstmo, Espen (2010): "Stemplingsur kan bidra til dannelse". I *Bergens Tidende* 22.04.2010.

Elvebakk, Beate (2010): "Dannelse som fag, eller fag som dannelse?". I *Nytt norsk tidsskrift – NNT*, 1-2/2010

Haaland, Øyvind (2009): "Dannelsesbegrepet og den postmoderne erfaring". I *Norsk pedagogisk tidsskrift - NPT* 2009 – 5.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet - KUF (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97)

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet - KUF (1995): *Læreplanverket for videregående opplæring* (R94)

Kjølvik, Idar (2010): "Bærekraftig framtid: Program for danning". I **Stene, Morten (red.) (2010):** *Forskning Trøndelag*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag

Kunnskapsdepartementet – KD (2005): *Lov om barnehager*

Kunnskapsdepartementet – KD (2009): *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning*

Kunnskapsdepartementet - KD (2011): *Utkast til Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*

Lilje, Per B. (2009): "Dannelsesutvalget: Som man roper i skogen får man svar?" I *Uniforum*, 24.08.2009

Løvlie, B., Meier, R og Redse, A. (red.) (2009): *Danning, Identitet og Dialog*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag, 2009

UHR 2011: Dannelsesaspekter i utdanning

Mangset, Marte (2010): "Blir studentene bedre mennesker i utlandet?" I *Nytt norsk tidsskrift* – NNT, 1-2/2010.

Moljord, Gøril (2009): "Dannelsesideal under press". I *Universitas* 9.9. 2009

Rise, Svein (red.)(2010): *Danningsperspektiver: Teologiske og filosofiske syn på danning i antikken og i moderne tid.* Trondheim, Tapir Akademisk Forlag 2010

Sjøberg, Svein (2009): "Er ikke realfagene dannelsesfag?" I *Bedre skole* 4, 2009

Utdannings- og forskningsdepartementet - UFD (2004): *Stortingsmelding 30. Kultur for læring (2003-2004)*

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (KH06)*

Østbye, Guri Lorentzen: "Forsker, kunstner eller filosof? Tre tilnærminger til dannelsesvirksomme prosesser blant små og store i barnehagen". I *Norsk pedagogisk tidsskrift* - NPT 2009 – 5.