

Om akademisk danning

med utgangspunkt i Kants *sensus communis* og “Hva er opplysning?”

Av Mariann Solberg

Begrepet om dannelse knyttes i dag gjerne til oppdragelse og utdanning, til menneskers økte kunnskaper, ferdigheter og innstillinger.¹ Immanuel Kants forståelse av dannelse presenteres oftest med utgangspunkt i hans *Om pedagogikk*. Her vil jeg legge dette skriftet vekk og ta for meg Kants forståelse av *Sensus Communis* slik vi finner det utlagt i *Kritikk av dømmekraften* og i *Antropologien*. Dessuten forholder jeg meg til hans tenking om enkeltmenneskets autonomi og myndighet, hovedsakelig slik vi finner det i *Hva er opplysning*, men på et bakteppe av Kants generelle etiske teori. Jeg vil forsøke å vise hvordan Kants forståelse av mennesket, slik vi finner det i de tre nevnte skriftene, kan bidra til et moderne begrep om dannelse. Mitt siktemål er at dette kan gi et grunnlag for et begrep om dannelse som viser hvordan enkeltindividets egen utvikling peker ut over den individuelle horisonten og i retning av en videreutvikling av et fellesskap.

1. Hva forstår vi normalt med “danning”?

For det første skal vi notere oss at danning er et normativt begrep. Det vil si at vi foretar en normativ vurdering i det vi vurderer hvorvidt noen er dannede eller ikke. Dette innebærer at begrepet ikke er politisk og kulturelt nøytralt. Avhengig av hva vi legger i begrepet tar vi samtidig stilling til normer og verdier.

Tanken om danning har tradisjonelt hatt minimum to ulike komponenter, en utdanningsdimensjon – der subjektet for danning gjør seg kjent med en *lærdomsstradisjon* – og en mer eksistensielt-etisk dimensjon som har å gjøre med den personlige *tilegningen* av ulike former for innsikt. Utdanningsdimensjonen har hatt ulike former for innhold, med ulike etablerte kanoner for viten, mens det i den eksistensielt-etiske dimensjonen er det den personlige utviklingen som er i fokus, og idealer for denne har selvsagt også variert

¹ Se for eksempel s 32 i Paul Martin Opdal: ”Hva er danning”, ss 29-47 i *Pedagogisk-filosofiske analyser*, Fagbokforlaget, Bergen 2008.

gjennom tidene. Jeg skal ikke komme inn på de ulike historiske formene dette har tatt i denne artikkelen.

Begrepet danning forutsetter en endring, at noe dannes eller oppstår. Slik vi oftest benytter begrepet beskriver det en positiv utvikling; vi forutsetter at skjer en kvalitativ vekst. Det vil si at begrepet omtaler noe som er dynamisk, ikke statisk. Danning er slik sett ikke noe som har skjedd en gang for alle, men noe som hele tiden skjer. I tillegg til begrepet danning opererer vi med et begrep om dannelse. Vi sier gjerne at noen “har dannelse” eller også “er dannet”. Er da danning likevel en tilstand, noe en kan ha? Mange har vært opptatt av å understreke at danning er og må være en prosess, der man kan være kommet lengre eller kortere i sin “dannelsesreise”. Likevel må vi analytisk kunne snakke om tilstanden av danning, altså at noen har eller ikke har bestemte former for dannelse, hvordan det så å si står til med dannelsesprosessen vår, innenfor avgrensede tidsperioder.

Når danning er dynamisk samtidig som det er individuelt, så er det noe som altså hele tiden skjer, eller i det minste kan skje, med det enkelte menneske. Som vi skal se vil Kant tenke at hvis vi som menneskehet skal bli opplyst, så må dette ikke bare skje med den enkelte, men vi må sammen med andre strekke oss og korrigere og bli korrigert, inspirere og bli inspirert. Det klassiske dannelsesbegrepet fra Sokrates og Platon var sentrert om kunnskap alene. Dette henger sammen med Sokrates’ (og Platons) etiske objektivisme, den som vet det rette – gjør det rette, og for Sokrates er det slik ikke noe skille mellom det deskriptive; det sanne og det normative; det gode.

Kunnskap ble fra Platons side forstått som “begrunnet sann oppfatning”. I dag vil mange si at dannelse på akademisk nivå er det at du vet at absolutt kan omkastes, at virkelighetsbilder kan omkalfatres, og at all kunnskap er midlertidig. Det er å vite at ulike teorier, hypoteser og spørsmål og svar inngår i bestemte sammenhenger, og at andre sammenhenger gir andre spørsmål og svar. Det er å vite at det finnes relevante og mindre relevante argumenter, at det finnes argumenter som er mer og mindre holdbare.¹ Dette er noe som setter deg i stand til å kritisere, stille interessante spørsmål, utfordre, ta standpunkt, argumentere, framskaffe alternative synspunkter, vurdere. Det setter deg for øvrig også bedre i stand til demokratisk medborgerskap.

¹Gjennom valget av tittel på en i Bergen nylig utkommet antologi, Trygve Lavik og Helle Nyvold (red): *Dannelse i kontekst? ELE-tradisjonen i endring*, påpekes den betydningen Arne Næss’ *En del elementære logiske emner* har og har hatt for akademisk dannelse. Vurdering av argumenters holdbarhet og relevans er sentralt her, selv om saklighetslæren kanskje er vel så viktig for en offentlig diskurs.

2. Hvordan jeg innledningsvis vil forstå “danning”

Danning handler, slik jeg ser det, for det første ikke om at mennesket blir formet i møte med kulturen. Den som påstår at dette er det vesentligste man kan si om danning har neppe tatt inn over seg Jon Hellesnes sitt skille mellom tilpasning og danning.¹ Hellesnes klassifiserer tilpasning og danning som to ulike former for sosialisering. Det å “bli formet” er passivt, mens det å dannes er og bør være et aktivt prosjekt og dessuten et kritisk prosjekt. Danning kan dermed ikke være noe som bare skjer med deg, det forutsetter et aktivt handlingsmodus, og det forutsetter kritisk refleksjon over det du møter. Dette gjelder selvsagt uansett alder, men i særlig grad for voksne.

Videre vil jeg understreke danningens potensial for frigjøring. Danningen vil kunne ha ulikt innhold men det vil alltid måtte inkludere det å tenke selv. Derfor har danning en potensiell frigjørende kraft. Kant var en av de første til å vise oss dette. Dannelse gjør at vi kan vrenge av oss de ofte alt for trange klærne som tradisjonen og historien har tredd på oss. Dannelse gjør at vi kan frigjøre oss gjennom å kritisk tilegne oss de tradisjoner og praksiser vi finner det verdt å overta, og å kaste de andre på skraphaugen. Sosialisering som tilpasning forutsetter en ukritisk overtakelse av den eksisterende kulturen.

Danning er et pedagogisk grunnbegrep, og hvis pedagogikk har å gjøre med oppdragelse og undervisning, så har vel danning med det samme å gjøre? Det er det rimelig å anta. Likevel vil jeg argumentere mot at akademisk danning handler om akademisk oppdragelse. For det første fordi den som er i en akademisk dannelsesprosess er myndig. Vi “oppdrar” bare umyndige personer, i det minste i en dagligdags forståelse av begrepet om oppdragelse; vi oppdrar ikke de som etter loven er myndige. Jeg forutsetter her en distinksjon mellom påvikning og oppdragelse, og at oppdragelse angår myndige personers legitime myndighets-utøvelse over umyndige.

Det jeg har sagt ovenfor her innebærer en anerkjennelse av at det ikke bare finnes ett begrep om danning, og jeg tar meg retten til å forstå begrepet på en bestemt måte. Altså vil ikke det jeg videre sier nødvendigvis gjelde ethvert begrep om dannelse eller enhver forståelse av fenomenet dannelse.

¹ Se for eksempel ss 24-35 i Jon Hellesnes: *Sosialisering og teknokrati*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1975.

3. Hva forstår vi normalt med “akademisk danning”?

Akademisk danning er ofte sagt å kjennetegnes av kritisk tenkning og refleksjon. Videre sies det ofte å dreie seg om en evne til å innse ens egen kunnskaps begrensninger. Hvis dette er rimelig, er akademisk danning betinget av en refleksiv, så vel som selvrefleksiv aktivitet. Jeg vil starte med å anta at akademisk danning innebærer en tilnæringsmåte til fagstoff og autoriteter, ofte karakterisert som kritisk tenkning. Når en i sammenheng med akademisk danning, så vel som med all annen form for danning, ofte nevner den personlig tilegnede innsikt, den form for innsikt som kan gjøre en forskjell i våre liv, etisk og eksistensielt, så vil dette i akademisk sammenheng nettopp ofte være knyttet til kritisk tenkning, og denne forutsetter en stor grad av selvstendighet. Akademisk danning forutsetter også et innhold, noe vi dannes på bakgrunn av eller med utgangspunkt i, og dette vil være den mer eller mindre disiplinære akademiske fagkunnskapen.

Det synes å være utbredt enighet om at norsk universitetstradisjon fremfor alt er preget av forskningens forrang og det at undervisningen skal være forskningsbasert.¹ Akademisk danning vil derfor i norsk sammenheng forstås ut fra forskningskultur heller enn en undervisningskultur. Den form for sosialisering vi ønsker oss av våre studenter er derfor først og fremst en sosialisering til selvtenkning, en sosialisering til selvstendig søken etter ny kunnskap. Dette kan synes å være et paradoks, i alle fall i den grad vi tenker på sosialisering som tilpasning i møte med en kultur.

Dannelsesutvalget for høyere utdanning leverte i 2009 en innstilling med tittel “Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre”. Der lister Bernt Hagtvedt opp noen talenter som han mener utgjør en god definisjon av det begrep om danning som dannelsesutvalget vil forholde seg til:²

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.

¹ Se for eksempel Marthe Mangseth i *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr 1-2, 2010, ss 105-114, for øvrig side 253 i Rune Slagstads artikkel ”Universitetet som dannelsesinstitusjon”, ss 246-255 i *Dannelsens forvandlinger*, Pax forlag, Oslo 2003.

² Opprinnelig ei liste over talenter en ønsker å fremelske med en reform av liberal arts-utdanningen ved Yale i 2003. Se s. 9 i innstillingen, se <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>

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.

Det er lett å være enig i at det som pekes ut av evner og kompetanser i denne listen er ønskerverdige for våre universitetsstudenter. Men er det egentlig akademisk dannelse denne listen omtaler? Før dette spørsmålet kan besvares skal vi gå nærmere inn i det begrep om danning vi kan trekke ut av Kants nevnte arbeider.

4. Grunnlaget for et begrep om danning ut fra Kant

Hva er danning hos Kant? Dette kan man ikke finne noen snarvei til et godt svar på, fordi begrepet om danning ikke har vært et kjernebegrep i Kants tenkning; i alle fall ikke i hans kritiske verker. Jeg skal nærme meg det jeg mener kan være en kantiansk forståelse av danning via begrepene om myndighet og autonomi, og dessuten Kants forståelse av opplysning.

Jeg har valgt å basere meg på Kants tenkning for det første fordi jeg vil ha et egalitært begrep om dannelse. Dette gis via Kants forståelse av at grunnlaget for autonomi er evnen til fornuft, og dette er likelig fordelt mellom menneskene. Evne til praktisk fornuft har vi – bart og blott gjennom det at vi er mennesker.¹ Altså er grunnlaget for autonomi hos alle det samme, og dermed er grunnlaget for utvikling av en egen stemme det samme hos alle. Det vil altså også si at Kants begrep om autonomi er særlig relevant for den form for integritet vi forbinder med spesifikt akademisk dannelse. Uten utvikling av en egen

¹ Se for eksempel Immanuel Kant: ”Grunnlegging av moralens metafysikk” (1785) s. 11-76 i Eivind Storheim: *Moral, politikk og historie. Et utvalg fra Kants praktiske filosofi*, oversatt av Elling Schwabe-Hansen og Eivind Storheim, Universitetsforlaget, Oslo 1983.

stemme vil en mangle den form for faglig basert originalitet og kreativitet som kjennetegner den gode forsker. Dette er den andre grunnen til at jeg har valgt å støtte meg på Kants tenkning. For det tredje er Kants tenkning viktig fordi et begrep om dannelse på kantiansk grunn gjør dannelse til et spørsmål om deltakelse, om aktiv utøvelse.¹ Opplysning, et kjernebegrep i sammenheng med danning hos Kant, er i følge ham noe som må komme fra det enkelte menneskes aktive bruk av sin egen fornuft. Dette innebærer at opplysning slik sett noe individuelt. Det å bli opplyst kan man imidlertid ikke oppnå alene. Bare sammen med andre, i en offentlighet, kan opplysning finne sted. Dette gjør at vi vil ha en intersubjektiv basis for dannelse gjennom Kants forståelse av opplysning. Dette gir igjen grunnlag for et attraktivt syn på kunnskap, men jeg skal i denne sammenhengen ikke gi selvstendige argumenter for et slikt kunnskapssyn.²

De universelle strukturene i menneskets natur som Kant trekker på er forstanden, og altså evnen til fornuft. Begrepet om autonomi er også knyttet til menneskets fornuft.³ Menneskets særlige verdighet, som ikke tilkommer resten av den levende naturen, har sin grunn i at mennesket er et fornuftsvesen. Menneskets autonomi følger av det forhold at vi gir oss selv den loven vi følger som moralske individer. Loven, det kategoriske imperativ sier i sin grunnformulering at: *Handle bare slik at du kan ville at den handlingsregelen du følger skal gjøres til lov for alle mennesker*. Spissformulert kan vi med Kant si at mennesket er myndig og autonomt grunnet at vi har fornuft og frihet til å følge de “lovene” vi har gitt oss selv. Det enkelte menneskes selvstendige verdi er grunnet i individets frihet til å velge. I følge Kant er det kun når vi velger å følge det kategoriske imperativ at vi uttrykker vår frihet og autonomi. Dette skyldes at det er kun da vi handler slik vi egentlig vil. For vi kan ikke ville gjøre noe som vi ikke også ville at andre skulle gjøre, ifølge Kant. Men autonome er vi uansett, bare i kraft av å være mennesker. *Sensus Communis* forklarer, som vi skal se, den tilsynelatende motsigelsen som ligger i Kants begrep om frihet.

¹Immanuel Kant: “An Answer to the Question: What Is Enlightenment?” (1784) i Pauline Kleingeld (red): *Immanuel Kant. Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace, and History*. Yale University Press, New Haven and London 2006.

² Jeg har beskrevet og argumentert for et slikt kunnskapssyn i min *Belief, Truth and the Enigma of Error: On the Epistemology of Donald Davidson*, VDM Verlag, Saarbrücken 2009.

³Immanuel Kant: ”Kritikk av den praktiske fornuft” (1788) s. 79- 100 (utvalg) i Eivind Storheim: *Moral, politikk og historie. Et utvalg fra Kants praktiske filosofi*, oversatt av Elling Schwabe-Hansen og Eivind Storheim, Universitetsforlaget, Oslo 1983, og i hans ”Grunnlegging av moralens metafysikk” (1785) s. 11-76 i samme bok.

5. Kants *Sensus Communis*

Kant peker ut tre “maksimer for den fellesmenneskelige forstand” som er nært forbundet med det kategoriske imperativ. Disse maksimene omtaler han to steder og de angår både tenkningen vår og handlingslivet vårt. “*Sensus Communis*” kan oversettes til noe slikt som en felles menneskelig sans. Kant omtaler denne i *Kritikk av dømmekraften* som “[...] en sans som er felles for alle, dvs. en bedømmelsesevne som, i sin refleksjon, tar hensyn til alle andres forestillingsmåte i tankene (a priori), for så å si å sammenligne sin dom med den kollektive menneskefornuft, og således unngå illusjonen som oppstår fra subjektive privatbetingelser som lett kunne tas for objektive og på uheldig vis påvirke dommen. Dette skjer ved at man sammenligner sin dom med andres mulige, snarere enn virkelige, dommer, og ved at man setter seg selv i alle andres sted[...].”¹ Her er *sensus communis* knyttet til en teoretisk bruk av fornuften.

Kant mener altså at vi som mennesker har en evne til å unngå en ødeleggende innflytelse fra “subjektive privatbetingelser”, og at vi faktisk er i besittelse av en slik felles bedømmelsesevne. Han introduserer så maksimene på denne måten:

Følgende maksimer for den fellesmenneskelige forstad hører egentlig ikke til her; som deler av smakskritikken, men kan likevel tjene til å klargjøre dens grunnsetninger. Det er følgende: (1) Å tenke selv; (2) I tankene å sette oss selv i alle andres sted; (3) Å alltid tenke konsistent.²

Det å tenke *selv* er å tenke fordomsfritt, og dette vil i følge Kant si virkelig å *tenke* selv, å være aktiv i sin tenkning. Det å sette seg i andres sted omtaler Kant som en utvidet tenkemåte, det dreier seg om å kunne se bort fra sin private innstilling og reflektere inn et allment standpunkt. Det å tenke konsistent omtaler Kant som den konsekvente tanke-måtens maksime, og han mener denne er den vanskeligste å etterleve. “Bare gjennom forbindelsen mellom de to første, og etter at en kontinuerlig bestrebelse er gått over til å bli en vane, kan den etterleves.”³ For at vi skal kunne tenke konsistent (i følge Kants begrep om dette) er vi avhengige av både å bruke vår egen dømmekraft aktivt, og vi er avhengige av å eksponere våre egne tanker for alle andres dømmekraft. Altså vil det å tenke konsistent innebære at vi allerede har utviklet en egen stemme i større eller mindre

¹ Immanuel Kant: *Kritikk av dømmekraften* (1790), § 40, side 172, oversatt av Espen Hammer. Pax Forlag, Oslo 1995.

² Op sit.

³ Ibid, side 173

grad, og vi har allerede nok erfaring med andre mennesker til å kunne ane generelle andres synspunkt, i det minste på en slik måte at vi kunne kommunisere vår tanke til andre. I dette ligger det at når jeg tenker konsistent så tenker jeg meg – som en egen stemme – inn i et felleskap av stemmer.

Forbindelsen til det kategoriske imperativ blir med dette åpenbar, det dreier seg om å disiplinere seg selv og sin egen tenkning i en slik retning at jeg kan ville at alle andre skal følge samme vei. Slik sett forbindes også vår teoretiske og praktiske fornuft i *sensus communis*. Tenke slik at andre skal kunne følge meg, *handle* slik at jeg kan ville at andre skal kunne følge meg.

I *Antropologien* presenteres maksimene som veivisere for oppnåelse av visdom, og her er det altså en praktisk fornuftsbruk det dreier seg om:

Å kreve visdom, qua ideen om den lovmessig-fullkomne praktiske fornuftsbruk, er vel å kreve for mye av mennesker. Men selv ikke den minste grad av visdom kan et menneske inngi et annet; det må hente den frem ut fra seg selv. Den forskriften man må følge for å nå dit, inneholder følgende tre veivisende maksimer: 1) Å tenke selv. 2) Å tenke seg (i kommunikasjon med mennesker) i den andres sted. 3) Til enhver tid å tenke i samklang med seg selv.¹

Kants *sensus communis* presenteres i norsk samtid på ulike måter. Ståle Finke omtaler *sensus communis*, slik Kant introduserer denne i *Kritikk av dømmekraften*, som et estetisk fellesskap. Han fremhever det forhold at våre smaksdommer får en intersubjektiv gyldighet gjennom vår deltakelse i det estetiske fellesskapet som *sensus communis* utgjør.² Hjørdis Nerheim fremhever at den såkalt reflekterende dømmekraft – som er den form for dømmekraft som beskrives i *Kritikk av dømmekraften* - etablerer et diskursfellesskap, og dette er et diskurs-fellesskap som er forankret i den enkeltes sensibilitet.³ Hun omtaler det også som et politisk handlingsfellesskap.⁴ Jeg skal forsøke å forklare hvordan man kan se den reflekterende dømmekraft som noe som utgjør et fellesskap.

¹ Immanuel Kant: *Hva er mennesket? Antropologi i pragmatisk perspektiv*, §43, side 96. Oversatt av Øystein Skar med innledning av Lars Fr. H. Svendsen. Pax Forlag, Oslo 2002.

² Ståle Finke: Dømmekraftens labyrinter, omtale av Espen Hammers oversettelse av *Kritikk av dømmekraften* til norsk, i *Morgenbladet* juni 1995.

³ Hjørdis Nerheim: Med estetisk erfaring som paradigme, i *Morgenbladet* juni 1995.

⁴ Hjørdis Nerheim: Den etiske grunnerfaring. Fra regelforståelse til fortrolighetskunnskap, Universitetsforlaget, Oslo 1991, s. 141.

Motsatsen til den reflekterende dømmekraft er den bestemmende dømmekraft. Det som kjennetegner den bestemmende dømmekraft er at den er ledet av bestemte prinsipper som finner sin bruk i konkrete sammenhenger. Her kan betydningen av et gitt begrep eksemplifiseres med å vise til en bestemt gjenstand eller hendelse. Da går man fra det allmenne til det særskilte. Det som kjennetegner den reflekterende dømmekraft er en motsatt bevegelse, der man søker å identifisere hva noe er. Da er det bare det særskilte som er gitt, slik at man må søke det allmenne.¹ Den estetiske dommen er altså i følge Kant en bevegelse fra den enkeltes sensibilitet til en intersubjektivt gyldig dom, til en dom der vi påberoper oss allmenngyldighet. Dette omtales som subjektiv allmenngyldighet. Den reflekterende dømmekraft er derfor, motsatt av den bestemmende, ifølge Hjørdis Nerheim “åpen og kommunikativ, til forskjell fra den bestemmende som er “lukket” uten vinduer og dører mot verden...”. Nerheim argumenterer for at den form for identifisering som finner sted når vi anvender den reflekterende dømmekraften “[...] har potensial i seg til å utvikle en gitt situasjonsforståelse ut over de grenser som er fastlagt gjennom en forutgitt regel.” Videre; “Den ‘åpne’ anvendelsen av den reflekterende dømmekraft ‘finner nemlig selv frem til’ en konsensus i bedømmelsen av enkelttilfeller [...] i og med at den reflek-terende dømmekraft finner og etablerer en slik regeluavhengig konsensus, fremstår den som en *politisk*-reflekterende dømmekraft, kort sagt som agent for et regeloverskridende handlingsfellesskap.”² Dette vil altså si at den reflekterende dømmekraft gjør oss i stand til å tenke oss i andres sted, og denne evnen er bakgrunnen for den felles sansen (*sensus communis*). Evnen omtales også av Nerheim som en “basal konsensuskompetanse som kvalifiserer til medlemskap i et [...] politisk handlingsfellesskap.”³ Overgangen fra den individuelle selvtenkningen til et intersubjektivt tilgjengelig fellesskap er altså betinget av at mennesket er utrustet med en evne som muliggjør det å innta et “fellesskaps-standpunkt” ifølge Nerheims forståelse av Kant.

6. Opplysning, danning og akademisk danning

Et annet trekk som vi finner hos Kant, som er interessant i vår sammenheng, er hans begrep om opplysning. Dette presenteres i hans “Svar på spørsmålet: Hva er opplysning?”. Kant begynner med å si at opplysning er menneskenes utgang av deres selvforskyldte

¹ Espen Hammer: Innledning, i Immanuel Kant: *Kritikk av dømmekraften*, side 17. Oversatt av Espen Hammer. Pax Forlag, Oslo 1995.

² Hjørdis Nerheim: Den etiske grunnerfaring. Fra regelforståelse til fortrolighetskunnskap, Universitetsforlaget, Oslo 1991, s. 143.

³ Ibid s. 147.

umyndighet. Umyndighet er det at man ikke prøver å bruke sin forstand uten ledelse av noen andre. For å være myndig må man altså bruke sin forstand uten å la seg lede av andre i sin bruk av forstanden. Denne umyndigheten er selvforskyldt, sier Kant, når årsaken til den ikke er mangel på forstand, men heller at man ikke har mot til å lede seg selv. Ha mot til å til å bruke din egen forstand! er opplysningens valgspørsmål, sier Kant. Vi må altså tenke selv, vi må gjøre egne forsøk for å vokse oss inn i vår egen fornuft.

Kant hevder at opplysning krever frihet. Han anklager offiserer, finansråd og geistlige i samtiden for å oppfordre folk til ikke å resonnerer, ikke å tenke selv, og for at de dermed vil innskrenke folks frihet. Men, spør han, hvilken innskrenkning er det som først og fremst hindrer opplysning? Her skiller han mellom offentlig og privat bruk av forstanden. Offentlig bruk av forstanden er det som først og fremst *er* frihet. Det er den offentlige bruk av fornuften som først og fremst må være fri og det er den alene som kan bringe opplysning. Den private bruk av fornuften kan derimot ofte innskrenkes uten at dette vesentlig hindrer opplysningen i å gjøre fremskritt.

Det jeg forstår som privat bruk av fornuft, er en bruk av fornuften der man i kraft av sin stilling som ansatt utfører den jobben man er satt til å gjøre. Privat bruk av fornuften gjør man innenfor rammene av en stilling, for eksempel, sier Kant, gjør en prest privat bruk av fornuften innenfor menigheten, en offiser gjør privat bruk av fornuften ovenfor soldatene sine, og en lærer gjør privat bruk av fornuften ovenfor elevene sine. Man kan derfor trygt, ifølge Kant – slik jeg forstår ham, utføre jobben sin på beste måte og i tråd med det som stillingen tilsier, og de rammer ledelsen måtte trekke opp, uten å frykte at man lever som umyndig.¹

Det jeg forstår som offentlig bruk av fornuft, er en bruk av fornuften der man går ut over (og er berettiget til å gå ut over) de rammene som en stilling man er tilsatt i setter. Altså kan man som borger rette kritikk mot sin arbeidsgiver/oppdragsgiver og man vil da argumentere for et offentlig publikum, som “lærd” som Kant sier.

Det er altså ifølge Kant innskrenkning av den offentlige bruk av fornuften som først og fremst kan true et opplysningsprosjekt. Det er offentlig bruk av forstanden som *er* frihet.

¹ Imidlertid sier Kant at dersom en ansatt finner at han må gjøre ting i strid med sin egen samvittighet så må han heller si opp.

Den private bruk av fornuften kan derimot som sagt ofte innskrenkes uten at dette vesentlig hindrer opplysningen i å gjøre fremskritt.

7. En anvendelse av innsikter fra Kant?

Hva vil det si å tenke selv, å bruke sin egen fornuft i akademisk sammenheng? Her har jeg – løselig inspirert av Kants *sensus communis* og med utgangspunkt i egen erfaring med forskning og undervisning ved et norsk Universitet kommet til å se ulike aspekter ved dette. Jeg har valgt å spissformulere dette i et tredelt slagord; Tenke med, tenke mot og tenke selv. “Tenke med” innebærer at en setter seg inn i tradisjonen, at man tilegner seg fagkunnskap, og at man lærer dette på en slik måte at man kan se det “innenfra”, det vil si at man kan forsvare teorier, synspunkter og framgangsmåter mot kritikk. “Tenke mot” innebærer at en kan ta et utenfraperspektiv på tradisjonen, at man kan finne fram til gode argumenter mot de ulike teoriene, synspunktene og motforestillinger til framgangsmåtene som rår grunnen. “Tenke selv” innebærer at man har en distinkt stemme, i en tradisjon, og at man er i stand til å formulere nye innsikter. Denne oppdelingen av tenkningens ulike modi i en akademisk sammenheng er først og fremst analytisk, og de tre ulike formene for tenkning overlapper selvsagt på ulike måter i praksis. Det er vanskelig å tenke seg at man kan levere gode motargumenter (tenke mot) om man ikke også kjenner fagfeltet godt, likedan som et godt forsvar kan framføres bedre om en også er kjent med innvendinger. Det å tenke godt selv uten å kjenne tradisjonen godt, og altså i praksis kunne tenke både med og mot, er selvsagt ikke umulig. Selv om det kan være mulig blir det i alle tilfelle vanskelig å avgjøre om en da virkelig har tenkt godt. Originalitet bedømmes også mot en bestemt bakgrunn.

Tenke med, tenke mot og tenke selv forholder seg både til en utdanningsdimensjon og en eksistensielt-etisk dimensjon. Det en skal tenke med og mot er tradisjonen og de ulike disiplinene, og dette er det en får overlevert i utdanningen. Selv-tenkningen har igjen dette som nødvendig grunnlag, men her vil det gjelde å sette seg selv, som subjekt, inn i tradisjonen. Utviklingen av en personlig stemme, som inngår i den samtidige faglige samtalen, er en realisering av den eksistensielt-etiske dimensjonen.

Nå som vi har gått igjennom hva vi normalt forstår med akademisk danning, hva som særpreger den norske forståelsen av akademisk danning, og mer spesifikt, hva som er bakgrunnen for min forståelse av akademisk danning, er det på tide å spørre: hva det vil si

å være akademisk udannet? Det er mange ulike trekk som bør nevnes for en bred forståelse, men vi kan prøve oss fram med en liste; ukritisk kunnskapstilegning, mangel på faglig integritet, uetisk adferd, instrumentell kunnskapsforståelse (snever nytte), smal og disiplinsentrert ekspertkunnskap, overfladisk tilegning av faget, reproduserende tilnærming til faget, skråsikkerhet.

8. Hvor får studenter danningen fra?

Studenter skal altså utvikle utvikle dømmekraft. Hvordan få til å utvikle dømmekraft som student? Man må ganske enkelt sette i gang, og prøve å tenke selv. Som den amerikanske filosofen John Searle sier: Philosophy is not a spectator sport! Og det er ikke annen vitenskap heller. Tilskuer kan man altså ikke være, eller i alle fall ikke forbli for å kunne dannes som student ved et universitet. For å bli en kompetent deltaker må man prøve og øve. Man må kaste seg ut i det, ved å tenke seg inn i og gjøre det som mesterne har gjort, man må videre kunne se feil og mangler ved de fortidige eksemplarene og man må kunne prøve seg selv og sin egen tenkeevne. Den gode undervisningen legger til rette for studentenes arbeide og den gode underviser støtter deres læring.

Danning krever altså både et samfunn, en kultur som man kan dannes inn i, det krever at man er i kontakt med eksperter i denne kulturen og det krever en egen innsats. Man dannes altså både utenfra og innover så vel som innenfra og utover, kunne en kanskje si. Innen academia har vi noe ulike tradisjoner for graden av integrasjon i forskerfellesskapet. Mens de humanistiske fagene i stor grad har hatt den ensomme forsker i sitt studerkammer som ideal har naturvitenskapene i noe større grad sett på forskerfellesskapet som det ideale sted for akademisk danning. Kvalitetsreformens krav om studentaktive læringsformer og gjennomstrømming har til en viss grad nedtonet det personlige ansvaret for progresjon og læring hos studentene, i alle fag. Samtidig ligger det inne krav til mer samhandling mellom lærer og student blant annet i form av obligatorisk tilbakemelding fra lærer på skriftlige arbeider, mer samhandling med de andre studentene, mindre skoleeksamen og med det en styring vekk fra reproduserende tekster. Konsekvensene av dette for den akademiske dannelsen gjenstår enda å se.

9. Hva med forståelsen av danning lansert i dannelsesutvalgets innstilling?

Hvis vi igjen trekker inn Hellesnes sin distinksjon mellom tilpasning og danning, som to ulike former for sosialisering, så kan vi spørre oss om ikke de kompetanser som nevnes i Bernt Hagtvedts liste (tidligere i denne artikkelen) mer går inn på tilpasningssiden heller enn på danningssiden? Og da er det viktig å understreke at det ikke er noe galt med tilpasning i og for seg, den må også være der, men det er ikke tilstrekkelig. Vi venter oss mer enn tilpasning av våre ferdig utdannede kandidater. Vi venter oss selvstendighet – autonomi. Vi venter oss faglig og menneskelig integritet, evne til motstand og kritikk. Kort sagt, vi venter oss danning – hele spekteret, og ikke bare utdanningsdimensjonen.

Hvorfor er det så ønskelig med ferdigutdannede kandidater som besitter hele dette spekteret? Hva er nytten av danning? Av utdanning? Se, det siste er lettere å svare på. Faglig ekspertise og kyndighet er det lett å se nytten av, enten en opererer med smale eller vide begrep om nytte. Den andre dimensjonen av danning, den som har å gjøre med den personlig tilegnede etiske kompetansen, det eksistensielt meningsfylte ved å søke etter ny kunnskap, den kritiske tenkningen og det potensielt frigjørende ved danningen er det ikke like lett å se nytten av. Poenget er: Hvis ikke vi og våre kandidater besitter det hele mister universitetene sine berettigelse som samfunnsinstitusjoner. Hvis ikke universitetene driver sin virksomhet, enten det er forskning, utdanning eller formidling som annet enn tilpasning vil vi ikke kunne finne frem til ny og bedre kunnskap. Derfor er den akademiske friheten og den kritiske tenkningen, antakelig – til syvende og sist – nyttig, både i en smalere og en videre forstand av “nytte”.

Det å innse at man kan ta feil er et svært vesentlig trekk ved danning som Hagtvedt heller ikke nevner i sin liste. Den lærde uvitenhet, *docta ignoranta*, det som hos Sokrates uttrykkes som: Jeg vet at jeg intet vet. En første initiert i et kunnskapsfelt vil typisk gi overmot hos den som blir initiert. Skråsikkerhet kjennetegner novisen. Desto dypere inn i materien en dukker, desto mer øker kompleksiteten. Til sist, når vi har blitt eksperter sitter vi på en spydspiss av kunnskap. Men spydspisser har en lei tendens til å være veldig smale! Likevel oppnår vi noe mer også, samtidig; vi skjønner blant annet at andre med lignende form for ekspertise vet like lite om helheten som oss. Altså opparbeider vi – samtidig med at vi er med på å utvikle kunnskapen, slik vi er i forskning - en ydmykhet. Denne ydmykheten kjennetegner eksperter. Denne form for ydmykhet vil jeg påstå er et vesentlig trekk ved akademisk danning. Denne formen for danning skjer ved tilegnelse av

disiplinær fagkunnskap, og dette peker igjen i retning av at akademisk dannning vesentlig skjer *i* fag og at de såkalte dannelsesfagene ikke er de *vesentligste* hva angår danning i høyere utdanning.¹

Hvordan kan vi så støtte studentenes utviklingsprosess fra novise til ekspert? Hva må til for å opparbeide den formen for ydmykhet som vi venter oss av en ferdig utdannet student? Poenget er at studenten må venne seg til å se sine egne ord på trykk, eller høre de uttalt, som del av en diskusjon. Kun slik kan man selv innse behovet for endring og korreksjon av egne oppfatninger, kun slik får man erfare det å ta feil eller det å ha mangelfulle argumenter. Altså; min påstand er igjen at:

Studentene må lære seg å bruke sin egen stemme – enten muntlig eller skriftlig – for å kunne utvikle seg til en virkelig borger av akademica. Og – denne egne stemmen blir til i samspill med andre. De viktige andre er studenter på samme nivå *og* det er læreren. Man må lære seg en form, og man må lære seg å ta standpunkt til det innhold som man selv og andre bringer fram. Dette innholdet skal videre ha en faglig kunnskapsbasis.

Hva er det så som kjennetegner en som har akademisk danning, til forskjell fra en som ikke har det? Den som er akademisk dannet har faglig integritet. Det vil si at den som er akademisk dannet vil være en som nekter å være med på hva som helst i sitt fags navn. Vi vil høre begrunnelser som; “Nei, dette blir ikke god sosiologi, slik kan vi ikke gjøre det.” “dette blir ikke godt nok kurs rent faglig sett, her vil man kompromisse for mye på fagets bekostning, dette holder ikke mål.” Eller også kan fagmennesket gi en beskrivelse av kurs, planer, artikler, forskningsdesign, eksamensbesvarelser etc. som er slik at det beskriver hva som må til for at det aktuelle objektet for vurdering holder mål. Det å være dannet som statsviter, matematiker eller jurist er å ha en godt utviklet vurderingsevne på sitt fagområde, og denne vurderingsevnen kan gjenkjennes av andre fagfolk. En helt uomgjengelig dimensjon ved akademisk danning er altså at man har fagkunnskap, faglige ferdigheter og faglig vurderingskompetanse. Hvis vi skal prøve oss på en oppsummering av kjennetegn på akademisk danning kan dette gå som følger; Fagkunnskap, analytiske evner, kritisk tenkning – evne til å problematisere, ydmykhet – selvkritisk holdning, selvstendighet, integritet, evne til å sette i sammenheng, evne til å skape, personlig tilegnet kunnskap – modning, den egne stemmen – autonomi.

¹ Beate Elvebakk argumenterer i en artikkel med den slående tittelen ”Dannelse som fag eller fag som dannelse?”, Nytt norsk tidsskrift, 1-2, 2010, ss 97-105 for et slikt syn på danning i høyere utdanning.

10. Avsluttende kommentarer

Som en oppsummering vil jeg si litt om hva som vil være mine premisser for en tenkning om akademisk danning, hva jeg heretter vil legge jeg til grunn. Jeg har argumentert for at akademisk dannelse vesentlig skjer gjennom fagtilegnelse og at akademisk dannelse i norsk sammenheng handler om tilegnelse av forskningskultur. Her spiller den faglige autoriteten en vesentlig rolle for studentenes akademisk dannelse. Målet for dannelsen er at studenten skal bli en deltaker, en borger av academia. En teori om dannelse, generelt, så vel som akademisk dannelse spesielt, må derfor handle om forholdet mellom individet og fellesskapet.

Et hovedpoeng er at dannelse i høyere utdanning ikke kan finne sted uten et kunnskapsområde, en disiplin som man dannes i forhold til, og dette er det vesentlige trekket ved akademisk dannelse. Dannelse vil i universitetssammenheng, der målet med dannelsen i siste instans er å settes i stand til å være en utøvende forsker i et forskerfellesskap, alltid måtte knyttes til et fagfelt. Uten dette vil ikke dannelse kunne finne sted, da den eksistensielt-etiske selvdannelsen ellers vil gå på tomgang. Dette er ikke ment som en polemisering mot de klassiske dannelsesfagene, og jeg betviler selvsagt på ingen måte at man dannes på en god måte via humaniora. Jeg vil se det som en stor fordel at ex.phil. og ex.fac. vies mer tid enn i dagens universitetsstudier, og ser at dagens studenter trenger innføring i informasjons-kompetanse, tekstanalyse og akademisk skriving. Det vil si at jeg mener tilegnelse av filosofi-historie, vitenskapsteori og felles akademiske ferdigheter er nødvendig i tillegg til disiplinær fagtilegnelse. Det ville selvsagt også være en fordel om vi hadde såkalte liberal arts-fag som en obligatorisk del av norsk høyere utdanning. Poenget er likevel at den danningen man får via innholdet i klassiske dannelsesfagene ikke kan være det *vesentlige* trekket ved den akademiske dannelsen.

Ideen om en kanontankegang, et samlende kjernepensum har vært reist av noen av medlemmene i dannelsesutvalget.¹ Den forståelsen av danning vi har trukket ut av Kants tenkning gir ingen støtte til et slikt forslag.

Kants forståelse av mennesket og *sensus communis* gir et helt avgjørende bidrag til et egalitært begrep om dannelse. Dette innebærer ikke likhet i kunnskap, ferdigheter og innstilling, men det innebærer en likhet i potensial til kunnskap, ferdigheter og innstilling.

¹ Inga Bostad, Bernt Hagtvedt og Odd Einar Dørum i Aftenposten, 27.01.09.

Det innebærer heller ikke at en trygt kan overse ulikheter i talenter og medfødte disposisjoner hos mennesker, men det innebærer at alle mennesker, i kraft av å være mennesker, har samme prinsipielle verdighet, og samme krav på respekt – og at vi selvsagt skal stille forventninger om fullt potensial for utvikling til alle. Kants forståelse av menneskets disposisjon for fornuft er fremdeles en uomgjengelig kilde til en tanke om “Dannelse for alle”. Det som dessuten er så attraktivt hos Kant, for et moderne begrep om akademisk dannelse, er dette at det å tenke konsistent er å tenke seg selv, som en egen stemme, inn i et fellesskap av stemmer. Nettopp i dette spenningsforholdet mellom individ og faglig fellesskap ligger den form for autonomi, faglig integritet og kreativitet som kjennetegner den dannede borgeren av academia.

Litteratur

Dannelsesutvalgets innstilling:

<http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>

Elvebakk, Beate: Dannelse som fag eller fag som dannelse? *Nytt Norsk tidsskrift*, 1-2, 2010, ss 97-105.

Finke, Ståle: Dømmekraftens labyrinter, omtale av Espen Hammers oversettelse av *Kritikk av dømmekraften* til norsk, i *Morgenbladet* juni 1995.

Hammer, Espen: Innledning, i Immanuel Kant: *Kritikk av dømmekraften*, side 17. Oversatt av Espen Hammer. Pax Forlag, Oslo 1995.

Hagtvet, Bostad og Dørum, *Aftenposten.no*, 27. Januar 2009:

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article2892289.ece>

Hellesnes, Jon: *Sosialisering og teknokrati*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1975

Slagstad, Rune: "Universitetet som dannelsesinstitusjon", ss 246-255 i Rune Slagstad, Ove Korsgaard og Lars Løvlie (red): *Dannelsens forvandlinger*. Pax Forlag, Oslo 2003, side 253.

Kant, Immanuel: "Kritikk av den praktiske fornuft" (1788) s. 79- 100 (utvalg) i Eivind Storheim: *Moral, politikk og historie. Et utvalg fra Kants praktiske filosofi*, oversatt av Elling Schwabe-Hansen og Eivind Storheim, Universitetsforlaget, Oslo 1983.

Kant, Immanuel: "Grunnlegging av moralens metafysikk" (1785) s. 11-76 i i Eivind Storheim: *Moral, politikk og historie. Et utvalg fra Kants praktiske filosofi*, oversatt av Elling Schwabe-Hansen og Eivind Storheim, Universitetsforlaget, Oslo 1983.

Kant, Immanuel: *Kritikk av dømmekraften* (1790), § 40, side 172, oversatt av Espen Hammer. Pax Forlag, Oslo 1995.

Kant, Immanuel: *Hva er mennesket? Antropologi i pragmatisk perspektiv* Oversatt av Øystein Skar med innledning av Lars Fr. H. Svendsen. Pax Forlag, Oslo 2002.

Kant, Immanuel: "An Answer to the Question: What is Enlightenment?" (1784) in Pauline Kleingeld (red): *Immanuel Kant. Toward Perpetual Peace and Other Writings on Politics, Peace, and History*. New Haven and London: Yale University Press, 2006.

Lavik, Trygve og Nyvold, Helle (red): *Dannelse i kontekst? ELE-tradisjonen i endring*, Bergen 2010.

Mangset, Marte: Blir studentene bedre mennesker i utlandet? *Nytt Norsk tidsskrift* 1-2, 2010, ss 105-114.

Nerheim, Hjørdis: Med estetisk erfaring som paradigme, i *Morgenbladet* juni 1995.

Nerheim, Hjørdis: *Den etiske grunnerfaring. Fra regelforståelse til fortrolighets-kunnskap*, Universitetsforlaget, Oslo 1991.

Opdal, Paul Martin: "Hva er danning", ss 29-47 i *Pedagogisk-filosofiske analyser*, Fagbok-forlaget, Bergen 2008.

Solberg, Mariann: *Belief, Truth and the Enigma of Error: On the Epistemology of Donald Davidson*, VDM Verlag, Saarbrücken 2009.