



Examen philosophicum – mellom ideen om *universitas* og skolegjøringen av universitetet

Examen philosophicum – between the idea of *universitas* and the schoolification of the university

Lars Petter Storm Torjussen

Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen.

Lars Petter Storm Torjussen har en rekke publikasjoner innenfor filosofi, pedagogiske grunnlagsproblemer og pedagogisk filosofi. Siste utgivelser er *Heideggers testamente* (red.) (2019) og *Grunnspørsmål i pedagogikken* (red.) (2021). lars.torjussen@uib.no

Sammendrag

Examen philosophicum hviler på en idé om at alle som forsker, underviser eller studerer ved universitetet inngår i et fellesskap. I artikkelen blir dette fellesskapet omtalt som ideen om *universitas* og består av to elementer: Det ene er en spesifikk *kunnskapsform* der man søker helhetlig kunnskap for sin egen del, mens det andre er en spesifikk symmetrisk og jevnbyrdig *omgangsform* som blir nødvendig nettopp for å søke denne kunnskapen. Denne ideen om *universitas* er imidlertid truet av vår tids massifisering, byråkratisering og instrumentalisme, med den konsekvens at universitetet minner mer og mer om skolen. Implementeringen av Kvalitetsreformen i 2003 kan sies å være et tydelig uttrykk for denne skolegjøringen. Ved Universitetet i Bergen var imidlertid undervisningen ved examen philosophicum preget av skolegjøring før Kvalitetsreformen ble innført. Ved å skissere opp et filosofisk og historisk bakteppe for ideen om *universitas* og å sette skolegjøringen av universitetet i et bredere perspektiv, ønsker artikkelen å sette fokus på en noe paradoksal rolle examen philosophicum har fått: Examen philosophicum er både en siste skanse for ideen om *universitas* og en pådriver for tendenser som vil underminere denne ideen på samme tid.

Nøkkelord

Examen philosophicum, filosofisk utdanningshistorie, studentaktive læringsformer, massifisering og intimisering av utdanning

Summary

Examen philosophicum rests on an idea that researchers, educators and students at the university all form a community. The article refers to this community as the idea of *universitas*; an idea consisting of two elements: The first is a specific form of unified *knowledge* regarded as an end in itself, and the second is a specific form of symmetric *relation* necessary in order to pursue this very knowledge. The idea of *universitas*, however, is threatened by the massification, bureaucratization and instrumentalism of our age making the university more and more akin to the school. The implementation of the Quality Reform in 2003 was a major step in this process of schoolification. Interestingly, at the University of Bergen, examen philosophicum was characterized by schoolification even before the implementation of the reform. By sketching out the philosophical and historical framework behind the idea of *universitas* and putting the schoolification of the university into a broader perspective, the article wish to focus on a somewhat paradoxical role given to examen philosophicum: The subject is both a last stand for the idea of *universitas* and an accomplice of tendencies undermining this very idea at the same time.

Keywords

Examen philosophicum, philosophy of higher education, student-centered learning, massification and intimation of education

«Universitetet har som oppgave å søke sannheten i fellesskapet mellom forskere og studenter.»

Så enkelt kan universitetets oppgave beskrives, ifølge Karl Jaspers (1980, s. 9, min overs). Denne setningen ble formulert i 1946, men kunne like gjerne vært formulert på 1100–1200-tallet da de første middelalderuniversitetene så dagens lys, eller da det moderne forskningsuniversitet ble etablert på begynnelsen av 1800-tallet. For til tross for at universitetet er en eldgammel institusjon som har fremvist store historiske og geografiske forskjeller, kan vi si at det ligger en dypere enhet under dette tilsynelatende mangfoldet. Dette er ideen om *universitas*. I denne artikkelen vil jeg fokusere på to grunnleggende elementer i begrepet om *universitas* som har vært forbløffende konstante gjennom århundrenes løp: Disse er a) at den *kunnskapen* man søker utgjør en uavsluttet helhet og b) at det trengs en viss *samværsform* av symmetri og jevnbyrdighet for å kunne søke denne kunnskapsformen. Disse to elementene henger sammen. Siden den kunnskapen man søker på et universitet er åpen og krever en konstant problematisering av sine egne forutsetninger, trengs en omgangsform der alle i prinsippet stiller likt for den felles sak.

I en norsk kontekst kan vi si at examen philosophicum har hatt en medierende funksjon med hensyn til denne ideen om *universitas*. På den ene siden representerer examen philosophicum en oppfatning om at det som forener alle universitetsfag er visse felles filosofiske forutsetninger og problemer, og at en omgang med disse problemene hviler på et særegent saklig holdningsfellesskap; en akademisk kultur. Samtidig skal examen philosophicum gi en *innvielse* i nettopp denne særegne kunnskapsformen og dette fellesskapet. Det betyr at innholdet i examen philosophicum ikke kan være identisk med denne akademiske kultur, men må ha en viss tilretteleggelse som nødvendigvis er av «skolsk» karakter.

Denne medierende funksjonen til examen philosophicum er slett ikke ny. Jeg vil i denne artikkelen forsøke å se prøven i et større bilde og vise at denne funksjonen har ført til en tve-tydig rolle for examen philosophicum i dagens universitet. Vi kan i denne henseende med en viss rett si at examen philosophicum utgjør en slags siste skanse for ideen om *universitas* i en tid kjennetegnet av en stadig omseggripende akademisk kapitalisme, med en tilhørende massifisering, byråkratisering og instrumentalisme innen høyere utdanning. Samtidig har examen philosophicum også vært i forkant av hva man kan kalle en «skolegjøring» av universitetet. Denne skolegjøringen har kulminert med innføringen av Kvalitetsreformen i 2003 og dens «studentaktive læringsformer», der obligatorisk oppmøte, klassestruktur og obligatoriske innleveringer er blitt helt sentral del av universitetets indre liv.

Jeg vil derfor først i denne artikkelen redegjøre for ideen om *universitas* gjennom et kort historisk tilbakeblikk og en undersøkelse av de oppfatninger som ligger til grunn for universitetet som institusjon. Her vil jeg også dra inn hvordan examen philosophicum gjennom historien har forholdt seg til ideen om et universitet. Deretter vil jeg ta utgangspunkt i et reformarbeid av examen philosophicum utført på Universitetet i Bergen og vise at slike skolelignende tiltak ble innført på examen philosophicum før Kvalitetsreformen ble implementert. Vi skal se at de såkalte studentaktive læringsformene – som var i sine tidlige stadier i dette reformarbeidet på examen philosophicum ved UiB – representerer en dreining der en tett oppfølging av studenter i større grad gjør relasjonen mellom seminarleder og student til en *omsorgsrelasjon*. Jeg vil fastholde at inntoget av studentaktive læringsformer på universitetet må betraktes som en teknisk-administrativ måte å homogenisere universitetets virkelighet på når ideen om *universitas* forvitrer. I denne diskursen er begreper som «læring» og «kvalitet» tomme for innhold og er del av en oppløsningsprosess som ikke tar hensyn til det særegne ved de ulike institusjonene begrepene anvendes i. Examen philosophicum blir på bakgrunn av dette en ganske paradoksal forordning: Den blir både en

skanse for ideen om *universitas* og en pådriver for tendenser som vil underminere denne ideen på samme tid.

1. Examen philosophicum og ideen om *universitas*

Examen philosophicum ble opprettet ved Københavns universitet i 1675 fordi den sterke dominansen til teologi gjorde at alle andre fag ble vanskjøttet.¹ Man trengte derfor et allmenndannende studium for å motvirke ensidig spesialisering og yrkesretting og dermed forhindre at universitetet ble en presteskole (Rørvik, 1999, s. 10). Til tross for at examen philosophicum er en særegen dansk-norsk oppfinnelse, bygger ordningen på en grunnleggende idé som har vært mer eller mindre konstant i vår felles europeiske universitetshistorie. Som Rørvik (1999, s. 7) påpeker, springer examen philosophicum ut av og viderefører det lavere «artefakultetets» – altså det filosofiske fakultets – funksjon, nemlig å forberede studentene for studier ved de tre «høyere» profesjonsfakultetene teologi, medisin og juss. Ideen om *universitas* sammenfaller imidlertid ikke med institusjonen universitet eller betegnelsen for det. Det ser vi ved at i begynnelsen ble universitetene betegnet som *studium generale* (Rüegg, 1992). Det var ikke før på 1400-tallet at begrepet universitet ble brukt. Betegnelsen *universitas* var en juridisk term som betegnet nærmest et laug, en allsamling av lærere og studenter (Gunnes, 1991, s. 41). Men ideen om *universitas*, som både en type kunnskapsform og en type omgangsform, er eldre enn universitetet og krever at vi ser litt på ideens røtter i antikken for å få et fullgodt grep om den.

Til tross for en noe ulik utforming ved ulike europeiske universiteter, var innholdet ved artes-fakultetet sentrert rundt de syv frie kunster (*septem artes liberales*). Disse besto av *trivium* (grammatikk, dialektikk og retorikk) og *quadrivium* (aritmetikk, geometri, astronomi og musikk). *Artes liberales* er et etablert begrep i Ciceros *De Oratore*, men som en fagkrets fikk ikke kunstene sin endelige utforming før Martianus av Capella beskrev kunstenes innhold og encyklopediske sammenheng i sin *De nuptiis Philologiae et Mercurii* (*Om ekteenskapen mellom Filologi og Merkur*) i det femte århundrede evt.² Dette verket skulle fastsette artes-fakultets struktur helt frem til det 19. århundre ved at verket både ble lest og brukt eller tjente som utgangspunkt for studieplaner. De latinske *artes liberales* skriver seg atter tilbake til den greske *enkyklios paideia*.³ *Kyklos* kan bety utdanning i kunster som retter seg mot sykluser, men også at kunnskapen utgjør en helhetlig sammenheng (Marrou, 1956; Torjussen, 2018). Med en viss rett kan vi hevde at det er denne greske antikkens holisme som ligger til grunn for ideen om *universitas*.

Det er ikke bare kunnskapsformen, men også det vi her kaller omgangsformen ved *universitas* som er enkelt å finne i *artes liberales*. Vi kan si at *artes liberales* har to betydninger. Den ene er en spesifikk politisk betydning ved å betegne de kunstene som sømmer seg for en fri mann i et aristokratisk samfunn. Dette bygger på Ciceros berømte skille mellom frie og ufrie kunster i *De Oratore* (1948, I, 150). Men det var også en betydning at kunstene var frigjørende, dvs. at man *ble* fri av å studere dem (Ebbesen, 1999; Kimball, 2010). Disse to henger egentlig sammen. Det er viktig å notere seg her at dette er en type fri omgangsform som skiller seg vesentlig fra den omgangsformen man finner i familien eller i andre relasjoner av oppdragende og disiplinierende karakter. Hos Diogenes Laertius⁴ finner vi at Platons Akademi ble kalt en «forening av venner» (*ἡ τὸν φίλον διατριβή*). Denne omgangsformen

1. Deler av denne bakgrunnshistorien bygger på Torjussen (2018).

2. For en nærmere behandling av dette, se Torjussen (2018).

3. *Artes liberales* er en direkte oversettelse av *ἐγκύκλιος παιδεία*. Se Kimball (2010).

4. Det er Lynch (1972) som har gjort meg oppmerksom på dette.

ble også simpelthen kalt «samvær» (*συνουσία*) (Lynch, 1972, s. 63). Vi finner hos Platon, Isokrates, Aristoteles og Cicero at behandlingen av *paideia* eller *humanitas* nettopp hviler på en eksklusjon av den livsfasen som innebærer oppdragelse og disiplinering.⁵ Gjennom hele antikken er det en utbredt oppfatning at bystaten eller offentligheten *selv* representerer en dannelselse som *bygger videre* på en oppdragelse som har fått edukanden ut av familiens eller husholdningens sfære.

Examen philosophicum – som en videreføring av artes-fakultetet – skriver seg derfor inn i dette overgangsproblemet fra oppdragelsens og disiplineringens ufrihet til friheten ved jevnbyrdige og symmetriske relasjoner. Da artes-fakultetet institusjonaliserte de syv frie kunster, ble på en måte både ferdene ut av familien og livet i offentligheten kapslet inn i universitetet. De syv frie kunstene skulle ikke studeres samtidig, men etter hverandre ifølge edukandens modenhetsnivå. Det aller første studium var grammatikk. Her er det interessant å bemerke at i fremstillingen av de syv frie kunster ble grammatikk svært ofte avbildet med enten en pisk eller en kjepp. Ifølge Durkheim (2006, s. 158) ble korporlig avstraffelse kun gitt til grammatikkstudenter under femten år ved *College de Tours*. Grunnen til dette var nettopp at denne fasen av utdanningen var en innledende eller forberedende del. Etter dette ventet universitetets egalitære kultur (Torjussen, 2018, s. 133).

Men denne særegne middelalderkonstruksjonen skulle overleve middelalderen og bli ført inn i vår moderne tid. Artes-fakultetets forberedende funksjon ble nemlig også ført inn i det moderne forskningsuniversitetet da universitetet i Berlin ble opprettet i 1810 under den tyske idealismens glansdager. En nyordning ble imidlertid at storparten av artes-fakultetets forberedende funksjon ble tatt hånd om av gymnaset.

Til tross for divergerende oppfatninger av universitetets oppbygning, funksjon og struktur blant idealismens universitetstenkere som Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher, Henrik Steffens, Friedrich Wilhelm Schelling og Johann Gottlieb Fichte, kan vi si at de fant en felles grunn i Kants universitetsidé slik vi finner den uttrykt i *Der Streit der Fakultäten* (Kant, 1907).⁶ Grovt sett kan vi si at holismen fra *enkyklios paideia* og *artes liberales* ble ført videre i den tyske idealismens begrep om *Wissenschaft*; et begrep også i stor grad influert av Kant. Kants begrep om *Wissenschaft* i *Kritik der reinen Vernunft* (Kant, 2005) fastholder at vitenskap er noe mer enn en opphopning av kunnskap eller fakta; det er systematiseringen av kunnskapen som gjør den vitenskapelig. Videre er det en tett forbindelse mellom filosofi og vitenskap ved at ideen om totalitet eller «den rene fornufts arkitektonikk» er konstituerende for dem begge. Denne systemtanken er videre både et *intra-vitenskapelig kriterium* – det som konstituerer en enkeltvitenskap er et system – og et *inter-vitenskapelig kriterium* – de ulike vitenskaper henger sammen som system eller encyklopedi.

På samme måte som *enkyklios paideia* og *artes liberales* krevde en grensedragningsfase til en fase kjennetegnet av oppdragelse og disiplinering, krevde universitetets idé en grensedragningsfase til skolen.

Wilhelm von Humboldt er som regel trukket frem som en ren «universitetstenker», men det er underbelyst i hvor stor grad hans forhåpninger til universitetet avhenger av gymnaset som en forberedende fase.⁷ I det hele tatt er Humboldts prinsipp om *Lehr- und Lernfreiheit* og prinsippet om *Einsamkeit und Freiheit* ganske så avhengige av gymnaset som motsats.

5. Cicero skiller i denne henseende mellom en *institutio puerilis* (oppdragelse/undervisning av barn) og *politior humanitas* (politisk dannelselse for voksne). Se Torjussen (2018) for en nærmere behandling av dette.

6. Foredrag og forelesninger disse sentrale skikkelsene holdt om universitetets idé er samlet i Anrich (red.) (1956).

7. Dette poenget bekreftes av at en særlig pregnant inngang til Humboldts dannelsesstenkning er å finne i hans *Der Königsberger und der Litauische Schulplan* (Humboldt, 2006a).

Vitenskap formuleres som en åpen prosess som ikke kan reduseres til å finne gitte fakta, slik de foreligger i gymnaset (Humboldt, 2006b). Videre er en viktig oppgave for skoleundervisningen at eleven skal utvikle sine intellektuelle krefter, mens studenten på sin side slett ikke er hovedfokus i forskningsprosessen, men snarere en deltaker som kanskje er mindre informert og trenger veiledning, men som likevel stiller på lik fot med den etablerte professor (Humboldt, 2006b, s. 172; Pasternack, 2008). Det er interessant å se at advarslene om skolegjøring er like gamle som det moderne forskningsuniversitet selv. I skrifter og taler fra disse universitetstenkerne nevnt over blir det gjentatte ganger advart mot at universitetene kan miste sin karakter og funksjon gjennom *Verschulung* (skolegjøring).⁸

Ideene fra Tyskland fikk stor innflytelse i Norge da Det kongelige Fredriks universitet ble grunnlagt i 1811 (Collett, 2011). Mens elever i Tyskland avla sin *abitur* som universitetsforberedende eksamen, hadde Danmark og Norge sin examen artium, som bokstavelig talt betyr nettopp «prøve i (de frie) kunstene». Examen artium var opprinnelig ikke en avgangseksamen, men en starteksamen som ble avlagt ved universitetet. Eller vi kan kanskje si den markerte både en avslutning og en begynnelse – så tett sammenvevd var gymnaset med universitetet. Det var denne overgangen til en akademisk livsform som ble feiret i russefeiringen – en annen tradisjon vi har arvet fra Danmark. Ordet russ stammer fra et ritual der man fjerner et horn i pannen – på latin *corna depositorus* – dersom man besto examen artium (Collett, 2011, s. 20). Dette var et symbol på at man hadde overvunnet det animalske i seg og kunne entre den akademiske republikk. Man fikk da også *borgerbrev* da man ble immatrikulert ved universitetet, noe som griper tilbake til antikkens oppfatning at den høyere dannelse skjer i en særlig forbilledlig offentlighet hevet over de familiære omsorgsrelasjoner.

Da examen artium var universitetets starteksamen, ble examen philosophicum kalt «anneneksamen». Dens innhold sammenfalt langt på vei med innholdet i examen artium (med unntak av filosofi) (Rørvik, 1999, s. 33). Examen artium ble først overført til de ulike skolene i 1883, og i 1903 ble examen philosophicum en rent forberedende prøve gjennom *Lov om forberedende prøver ved universitetet*. Denne endringen hang sammen med at examen artium tok et stort skritt mot å bli en egen avsluttet utdanning i *Lov om høiere almen-skoler* fra 1896 (Rørvik, 1999, s. 122). Med dette kommer innvielsesproblematikken vi har tatt opp over inn i examen philosophicum.

Her må det skytes inn at til tross for at examen philosophicum ikke ble «forberedende» før i 1903, ble likevel examen philosophicum ansett for å være «propedeutisk» gjennom det 19. århundre, dvs. innførende og «forut for dannelsen» (*propedeutikk* er etymologisk *propaideia*). Ifølge Rørvik (1999, s. 85), er det først med Monrad at filosofi blir et skikkelig universitetsfag i Norge, og følgelig er Monrad «[d]en første som reflekterer over anneneksamen ut fra prøvens egenverdi». En bærende tanke i examen philosophicum fra den gang til i dag er jo nettopp at alle studenter ved et universitet behøver en grunnleggende innføring i filosofi før man kan starte med vitenskapen. Her spilte Monrads *Philosophisk Propædeutik – Grundrids til Brug ved Forelæsninger* fra 1849 en sentral rolle og ble brukt ut resten av århundret (Rørvik, 1999, s. 87–88). Hegelianeren Monrad formulerer vitenskapenes streben etter en helhet som overskrider den enkelte vitenskap. Siden universitetets misjon er å søke sannheten for sin egen del, blir dermed den akademiske frihet et grunnleggende prinsipp (Monrad, 1863). Det er alt annet enn skoleaktige prinsipper å spore i Monrads syn på anneneksamen når han ønsker at den høyere skolegangs «filosofiske år» må innebære at «studentene befinner seg her på tvilens og undersøkelsens område og ingen detaljert fagplan vil kunne fortelle dem hvordan de bør gå frem» (Monrad referert i Rørvik, 1999, s. 86).

8. Se særlig Schleiermacher (1808), s. 148. Se Menze (1975), s. 321 for Humboldts syn på skolegjøring.

Skal vi fokusere på examen philosophicum's rolle som en *innvielse* til *universitas* må vi imidlertid bevege oss inn i det 20. århundre og ta for oss to helt sentrale skikkelser innen norsk filosofi, nemlig Arne Næss og Hans Skjervheim. Arne Næss behøver egentlig ikke noen begrunnelse, all den tid han har preget examen philosophicum gjennom så godt som hele århundret. Skjervheim har ikke hatt en eksplisitt påvirkning på examen philosophicum så vidt meg bekjent, men har til gjengjeld indirekte påvirket faget både gjennom sin påvirkning av norsk filosofi generelt og engasjement for universitetet spesielt. Norsk filosofi var i etterkrigstiden preget av hva Rørvik (1999, s. 65) betegner som «den velkjente diskusjonen mellom Næss og Skjervheim». Næss satte i gang en radikal endring av examen philosophicum med sin berømte *En del elementære logiske emner*. For Næss besto filosofi snarere av en begreps- og språkanalyse inspirert av logisk empirisme og senere britisk språkfilosofi (Næss, 1975; Næss, 1999). Skjervheim kritiserte blant annet Næss' logikk for å være for formalistisk, samt kritiserte hans filosofihistorie i bladet *Farmand* i 1954 (Rørvik, 1999, s. 165).

Vi skal ikke gå inn på denne diskusjonen i sin helhet her, annet enn å kunne se at det både Skjervheim og Næss hviler på, er en idé om *universitas* – om enn formulert på ulikt vis: Hans Skjervheim griper på mange måter tilbake til en del grunnleggende tanker fra den tyske idealisme og dens begrep om *Wissenschaft*, nemlig at det er en nær forbindelse mellom filosofi og vitenskap ved at de begge er dialektiske.⁹ Det går her en ganske interessant akse fra Humboldt, via Monrad til Skjervheim som særlig Rune Slagstad har tatt opp (Slagstad, 2001; Slagstad, 2006). Skjervheim deler på sett og vis dermed Kants betoning av filosofien som en privilegert og overgripende instans som alle vitenskaper legitimerer seg overfor. Videre deler også Skjervheim Kants og Humboldts oppfatning av universitetet som en legemliggjøring av denne instans hvor filosofiens autonomi er uttrykt i prinsippet om akademisk frihet. Dermed blir filosofien ikke bare det som binder sammen de ulike fag innenfor universitetet, men også det som binder universitetet til samfunnet for øvrig. Som Skjervheim skriver i *Om den akademiske fridomen*:

Universitetet er ein institusjon mellom andre i samfunnet, men òg samtidig ein sentralinstitusjon, ein metainstitusjon der alle moglege slags oppfatningar vert kontinuerleg over- og etterprøvde. På den måten er den akademiske fridomen ikkje berre ei verkeleggjering av den generelle yringsfridomen i samband med ei spesiell form for yrkesutøving, men den akademiske fridomen er ein garanti-instans for den generelle åndsfridommen i eit samfunn. (1992, s. 253)

Skjervheim griper her tilbake til tanken om den akademiske republikk som forbilledlig for resten av samfunnet. Også for Skjervheim tar denne akademiske kunnskapssøken utgangspunkt i skolen som motsatt i en passasje som like gjerne kunne ha vært skrevet av Humboldt:

I skulen vert kunnskapane presenterte som noko ferdig føreliggjande, medan i akademiet er kunnskaps-situasjonen slik at det heile vert stadig problematisert, og kunnskapen er stadig uavslutta. Å studera er [...] noko heilt anna enn å gå på skule; når det gjeld akademiske studium er *Lehr- und Lernfreiheits-*prinsippet grunnleggjande. Dette føreset vidare einsemd og fridom, men og stadig høve til å drøfte problema med likesinna, det vil seia med andre som er på leiting etter sanninga for si eiga skuld. (1992, s. 251)

Næss ville nok ikke sagt seg uenig i at universitetet representerer en kontinuerlig «over- og etterprøving» av «alle moglege slags oppfatninger» og kunne gitt et lignende forsvar for akademisk frihet og den stadige problematiseringen av kunnskap som Skjervheim forfekter.

9. De fleste av Skjervheims essays berører egentlig dette, men særlig *Ideologianalyse, dialektikk, sosiologi: om den indre sammenhengen mellom samfunnsvitenskap, historie og filosofi* (Skjervheim, 1973) går i dybden på dette.

For til tross for at Næss hadde en ganske forskjellig oppfatning av filosofiens oppgave og natur enn det Skjervheim hadde, er det likevel en idé om *universitas* som ligger til grunn for Næss' gjerning.

For det første ville Næss koble sammen igjen vitenskapen og filosofien. Han var ikke «positivist» i den forstand at han tenkte at vitenskapen hadde kvittet seg med filosofien. Vitenskapen er forankret i en etos. Dette er et grunnleggende premiss i *En del elementære logiske emner*. Det var tvert imot «kateterfilosofien», filosofihistoriens vektlegging av store personligheter og idealismens helhetlige systemer som i utgangspunktet hadde gjort at vitenskap og filosofi hadde fjernet seg fra hverandre i utgangspunktet (Næss, 1999). Examen philosophicum vil derfor kunne bevisstgjøre den enkelte om at alle som er på et universitet – til tross for faglig spesialisering – er engasjert i et felles prosjekt. For det andre tok Næss studentene på alvor og inkluderte dem og deres oppfatninger i undervisningen. Hele poenget med Næss' program var at studentene var engasjerte i *autentiske situasjoner*. Det var med andre ord en aura av jevnbyrdighet og symmetri i Næss' filosofering med sine studenter.¹⁰

La oss ta et lite tilbakeblikk: Hensikten med denne historiske gjennomgangen er å vise at det er særlig to elementer som har vært grunnleggende for ideen om *universitas*, nemlig at kunnskapen som søkes er en helhet og at det kreves en egalitær samværsform for å forfølge denne kunnskapen. Grunnen til dette, er at kunnskapssituasjonen er kjennetegnet av en argumentativ praksis rettet mot sannheten, ikke mot å påvirke eller innstille visse effekter i deltakerne (symmetrisk relasjon). Siden denne argumentative praksisen er åpen, fastsetter den sitt eget sannhetskriterium og er derfor ikke prisgitt saks- og/eller faginndelinger utenfra (helhetlig kunnskap). Dette gjør at relasjonene innenfor universitetet ideelt sett ikke er pedagogiske, siden pedagogiske relasjoner primært retter seg mot oppdragelse til myndighet og overføring av en gitt kulturarv. Det må her påpekes at vi snakker om ideer og idealtyper. I praksis er det selvsagt vanskelig å avgjøre når man er «ferdig» oppdratt og fullverdig medlem av universitetsfellesskapet. Videre vil kanskje asymmetri i kunnskap til en viss grad representere en slags omsorgspraksis. Men dette endrer ikke på det som er denne artikkelens kjerne, da det som kritiseres i denne artikkelen er en dreining i selve idégrunnlaget til hva som utgjør et universitet.

Hvordan står det til med ideen om *universitas* og situasjonen på examen philosophicum i dag, flere generasjoner etter Næss og Skjervheim? Både nasjonalt og internasjonalt har det vært en rekke elendighetsbeskrivelser av universitets tilstand.¹¹ Det er ikke noe nytt at man har kritisert examen philosophicum, men de siste 30 årene har kravene om nytte og relevans fått stadig større slagkraft. Videre har studiets pensum og omfang aldri blitt kuttet så mye inn til beinet. Etter manges mening symboliserer særlig implementeringen av Kvalitetsreformen i 2003 forfallet på universitetet.¹² Selv om Kvalitetsreformen er en reform med mange aspekter, så har den mest avgjørende endringen vært den *innholdsreformen* som har blitt gjort i form av nye studentaktive lærings-, arbeids- og vurderingsformer. I denne henseende skal vi i neste seksjon se at examen philosophicum også kan sies å ha bidratt til denne skolegjøringen av universitetet.

10. For en god beskrivelse av en førstehåndserfaring med Næss' undervisning, væremåte og filosofi, se Gullvåg (1995).

11. Bill Readings satte tonen for denne sjangeren allerede i 1996 med sin *The University in Ruins*. Se også Donoghue (2008). For norske utgivelser som problematiserer universitetet, se Slagstad (2006) og Tjora (red.) (2019).

12. Se særlig Slagstad (2006) for et grundig oppgjør.

2. Examen philosophicum og skolegjøringen av universitetet

Ved Universitetet i Bergen var examen philosophicum i gang med å innføre disse skoleliggende elementene nevnt over *før* Kvalitetsreformen ble implementert. Allerede den 24.11.99 oppnevnte Rådet for førstesemesterstudiet ved UiB en arbeidsgruppe som skulle utrede alternativt pensum, undervisning og eksamen ved examen philosophicum. I første omgang skulle dette bare være en pilotordning for examen philosophicum på mat.nat. og juss-varianten. Arbeidsgruppen, ledet av Vigdis Songe-Møller, ble konstituert den 17.12.99 og leverte innstillingen til Rådet for førstesemesterstudier den 16.03.00. I denne innstillingen anbefaler gruppen at opplegget på examen philosophicum bør innebære pensumreduksjon, økt skrivetrening, mappeevaluering, obligatoriske seminar, muntlige presentasjoner, tettere oppfølging og en tettere relasjon mellom seminarleder og student (Songe-Møller et al., 1999).

Bakgrunnen for det hele var at strykprosenten på examen philosophicum ved UiB hadde steget jevnt og trutt gjennom 1990-årene. Saken ble behandlet av Det akademiske kollegium den 11.05.2000, som da ga sin tilslutning til dette prøveprosjektet. I arbeidet hadde Filosofisk institutt et tett samarbeid med Program for læringsforskning; et miljø lokalisert ved Det psykologiske fakultet og dermed naturlig nok tungt forankret i læringspsykologi. Alle var enige om at den nye seminarmodellen var en suksess. Den hadde lav strykprosent og var godt likt av studentene. Høsten 2002 ble seminarmodellen utvidet fra pilotordningen på variantene til mat.nat. og jus til et tilbud til alle examen philosophicum-varianter på UiB, ett år før Kvalitetsreformen ble implementert.

Det er interessant å analysere språket i dokumentene som ligger bak seminarmodellen. Vi finner her at seminarmodellen markerer en overgang fra «studentstyrte kollokviegrupper» til «lærerstyrte oppgaveseminarer», hvor det blir vektlagt en «trygg faglig og sosial ramme» som skal «lette overgangen» mellom skole og universitet. Videre skal opplegget «ta vare på den enkelte student», «motivere» dem og «lose nye studenter inn i gode akademiske arbeidsvaner» (Songe-Møller et al., 1999, s. 5). I en rapport som er skrevet året etter, er det gjort et poeng at det skal være likheter til skolen:

«Seminarmodellen [vil] beholde noen kjente elementer fra videregående skole innen dette nye: en fast timeplan med noen obligatoriske oppmøter, en oversiktlig gruppe med studenter som minner om klassen, et fast tilholdssted i et rom som minner om klasserommet og ikke minst; en seminarleder som viser interesse for den enkelte og gir kontinuerlige tilbakemeldinger på studentenes forsøk på å tilegne seg og delta i de nye diskursene». (Nordmo, 2001, s. 15)

I et vedlegg til samme rapport skrevet av Liv Ingeborg Lied fra Program for læringsforskning kom det frem at seminarlederen fikk en utvidet rolle: «Han vert fagorakel, skulepsykolog, respondent og administrator for den same studentgruppa» (Lied referert i Vedlegg 2 av Nordmo, 2001, s. 5). Særlig den nye rollen som «skolepsykolog» er verd å merke seg: «Til ein viss grad inntok [seminarleiar] dermed rolla som vaksen omsorgsperson for studentane. Han tok ansvar for studentane sin læringsprosess og dei hindringane studentane måtte møte på ein måte som ein forelesar elles ikkje ville gjere» (Lied referert i Vedlegg 2 av Nordmo, 2001, s. 5). Særlig denne nye problemstillingen at seminarlederen måtte veie «fagleg korreksjon» opp mot «oppmuntring» for å gi studentene «selvtillit» skapte en «uklar ansvarsfordeling» (Lied referert i Vedlegg 2 av Nordmo, 2001, s. 4).

Jeg antyder selvfølgelig ikke at det er en direkte kausal forbindelse mellom et undervisningsopplegg på examen philosophicum ved UiB og den senere Kvalitetsreformen som ble rullet ut et år senere. Dette var nok tendenser «i tiden». Vi må heller ikke overdrive det nye ved at man fra universitetspolitisk hold er bekymret for stryk og trivsel etc. hos studentene

og tenker på pedagogiske løsninger på dette. Allerede på 80-tallet finner vi i rapporten *Universitetet som utdanningsinstitusjon* at UiB er urolige over høye stryktall, opptatthet av studenters trivsel etc. (Gjessing, 1989). Slike betraktninger var også å finne på nasjonalt nivå. Hernes-utvalgets innstilling *Med viten og vilje* foreslo på 80-tallet tiltak som minner om Kvalitetsreformen, blant annet større oppmerksomhet på sosial forankring i første semesters undervisning, studentaktiverende undervisningsopplegg og bedre oppfølging av studentene (NOU 1988: 28, s. 28). En avgjørende forskjell er imidlertid at disse «studentaktiverende undervisningsoppleggene» på 80-tallet – som med en viss rett kan sies å innebære en dreining fra fag til omsorg – er tenkt som et *supplement*, ikke som en omkalfatring av hele systemet.

Den skolegjøringen av universitetet som var «i tiden» den gangen det ble nødvendig med en omlegging av examen philosophicum på UiB, og som senere ble implementert ved universitetet som helhet ved Kvalitetsreformen, har derfor rot i tunge internasjonale prosesser som har pågått over lang tid. Den skriver seg inn i fremveksten av en akademisk kapitalisme med en tilhørende massifisering, spesialisering og instrumentalisme (Slaughter, 2004; Kjeldstadli, 2010). Det kan være nærliggende å tro at en massifisering, målstyring og formalisering av strukturene på universitetet fører til en industriell, upersonlig og fremmedgjørende undervisningsform. Men massifisering og byråkratisering av universitetet trenger kanskje ikke være det motsatte av intimisering av relasjonene mellom akademiker og student; det kan snarere være uttrykk for samme tendens. Dette ser vi ved at de omsorgsbaserte og skolske aspektene, som uunngåelig var en del av den tettere oppfølgingen av studenter ved endringen av examen philosophicum ved UiB, i større grad krever en byråkratisk og administrativ ramme. I Lieds rapport fremgår det tydelig at for den enkelte seminarleder innebærer dette nye omsorgsaspektet ved den akademiske gjerning at undervisningen i større grad enn før krever administrasjon og må støtte seg på læringsteknologi. Seminarleder får nå nye oppgaver, som for eksempel å «avtale rettleiingstid med einskildstudentar, finne veiledningsrom, motta og registrere innkomne oppgavesvar og purre på studentar som ikkje leverte til avtala tid» (Lied referert i Vedlegg 2 av Nordmo, 2001, s. 3).

Mappeevalueringen krever videre utvikling av en læringsportal. Den nye «studentaktive læringen» er derfor en vesentlig del av en formalisering av strukturene og omgangsformen ved et universitet der man kan kvantifisere og sette opp tydelige læringsmål, som deretter blir gjenstand for kvalitetskontroll gjennom rapportering og evaluering. Videre blir studier og undervisning gjort til gjenstand for den samme formalisme man finner i profesjonell ledelse, der man kan «lede» uavhengig av det substansielle innholdet i det som skal ledes. I det nye regimet studerer ikke studenter lenger, de «lærer». Men begreper som «læring» og «kvalitet» er tomme begreper som ikke har noen utside, og som derfor nærmest har en totalitær karakter. Som Sørensen skriver:

Begrepet 'kvalitet' forstås som en likeartet egenskap ved alle utdanninger. Dette viser seg også i hvordan universitetspedagogikk brukes som språklig ressurs for å underbygge denne abstrakte kvalitetsforståelsen, som har et utvendig forhold til det enkelte faget og faglige spesialiteter. [...] På denne måten forsøker man å homogenisere universitetsvirkeligheten ved ureflektert å introdusere felles, abstrakte standarder for god undervisning på tvers av fag og profesjoner. (2019, s. 469–470)

Dette utgjør en forvrengt versjon av vitenskapenes encyklopediske enhet og den helhetsbestrebelse som ideen om *universitas* representerer. Det er en reduksjonistisk enhet som er påtvunget universitetet utenfra. Når dagens masseuniversitet ikke lenger gjennomsyres av og holdes sammen av den kunnskapsform og omgangsform som kjennetegnes av *universi-*

tas, må universitetet holdes sammen av ytre tekniske eller administrative foranstaltninger. Som Skjervheim (1996, s. 45–46) skriver: «ein skal ta vare på og meistra totaliteten utanfrå, gjennom administrative rådgjerder. Den manglande indre einskapen skal avhjelpast ved at ein lagar ein utvendig, administrativ einskap og integrasjon av studiet.» Eller det er kanskje rettere sagt å si det på denne måten: Det er når ideen om *universitas* forvitrer at det i det hele tatt oppstår et krav om at universitetet må «styres».

Den studentaktive læringen, slik den er skissert ovenfor, representerer derfor en speilvending av de to prinsippene som ligger under *universitas*. For det første innebærer det at kunnskapen, som før var åpen ved at det var en intim forbindelse mellom forskning og undervisning, nå fremstår i lukket form, slik vi har sett det beskrevet av både Humboldt og Skjervheim. Å «studere» er en åpen og risikofylt prosess. Men universitetsstudier generelt og examen philosophicum spesielt er et godt stykke unna Monrads anbefaling om et «filosofisk år» på «tvilens og undersøkelsens område», for å si det sånn. Sammenlignet med studier er «læring» i større grad en lineær, forhåndsprogrammert prosess som kan deles opp og ha klare suksesskriterier. Når den intime forbindelsen mellom forskning og undervisning blir brutt, får universitetet den samme oppgave som ifølge Mollenhauer (2006) er karakteristisk for skolen; nemlig å *representere* kunnskap fremfor selv å utgjøre kunnskapens kilde. Dermed blir pedagogiske og didaktiske problemstillinger kjent fra skolen relevante i universitetssammenhenger. For det andre innebærer skolegjøring av universitetet at samværsformen mellom akademiker og student går fra symmetri til at universitetet begynner å *oppdra* og *utøve omsorg* for studentene. Vi har allerede vært inne på at seminarledere på examen philosophicum rapporterte om en endret rolle der de fikk flere omsorgsoppgaver for studentene sine. I ideen om *universitas* er det saken som er i fokus, og omgangsformen er nødvendig for at sannheten kan tre frem. Gjennom historien – fra *enkyklios paideia*, *artes liberales* og i ideen om den akademiske republikk – har vi sett at denne omgangsformen har blitt forstått som en jevnbyrdighet som skiller seg vesentlig fra den omgangsformen man finner i familien eller i andre relasjoner av oppdragende og disiplinierende karakter.

3. Avslutning

Det er ikke hensikten med denne artikkelen å kritisere det faktum at examen philosophicum har skolelignende tendenser. På samme måte som studiet av grammatikk i *artes liberales* opprinnelig hadde en innledende og oppdragende karakter – symbolisert gjennom kjøpen eller pisen i grafiske fremstillinger – må også examen philosophicum-studenter på sett og vis oppdras til den kunnskapsform og samværsform som er betegnende for ideen om *universitas*. Særlig etter at examen philosophicum ble en forberedende prøve i 1903, er ikke en tilbakevending til Monrads frie filosofiske år mulig. Hensikten med artikkelen er snarere å vise til at examen philosophicum står i en særstilling i de store endringene universitetet har gjennomgått de senere år, siden examen philosophicum kan betraktes som en skanse for ideen om *universitas* og en pådriver for tendenser som vil underminere denne ideen på samme tid gjennom skolegjøring. Problemet er at denne skolegjøringen ikke har et naturlig og klart slutt punkt i dagens universitet. Det er i dag en oppløsningstendens i det samlede utdanningssystem der begreper som «læring» og «kvalitet» har hegemoni – begreper som er frikoblet de ulike institusjoners funksjon og mandat og som gjør at institusjonene risikerer å miste deres spesifisitet.

Det er derfor nødvendig med et gigantisk opprydningsarbeid i grunnbegreper for utdanningssystemets ulike nivåer for å motvirke en slik oppløsning som er både *vertikal* og *horisontal*; vertikal ved at skillene mellom skole og høyere utdanning er i oppløsning og

horisontal ved at skillene mellom parallelle institusjoner som høyskole og universitet er utydelige. Examen philosophicum får derfor en viktig rolle siden examen philosophicum er det som formidler mellom ulike utdanningsinstitusjoner (vertikalt fra skole til universitet), samtidig som examen philosophicum er en forprøve som høyskolene må forholde seg til nå når de blir universiteter (horisontalt). Det er påtrengende å fastholde at examen philosophicum fremdeles må være en innvielse i det som er det spesifikke for *universitetets* oppgave, nemlig «å søke sannheten i fellesskapet mellom forskere og studenter», som Jaspers (1980, s. 9) så pregnant formulerer det. Examen philosophicum som en innvielse i ideen om *universitas* uttrykker at det fremdeles er noe felles for all vitenskap og at universitetet gjør noe mer enn å bedrive en stadig opphopning av kunnskap. Dette er en oppgave som blir stadig mer påtrengende i et kunnskapssamfunn som ikke vet hva det skal gjøre med all sin kunnskap.

Referanser

- Anrich, Ernst (red.) (1956). *Die Idee der deutschen Universität: die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegryndung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cicero, Marcus Tullius (1948). *On the Orator (De Oratore): Books 1–2*. Engelsk og latin. The Loeb classical library 348. Harvard University Press.
- Collett, John Peter (2011). *1811–1870 Universitetet i nasjonen*. Universitetet i Oslo 1811–2011. Unipub.
- Donoghue, Frank (2008). *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*. Fordham University Press.
- Durkheim, Émile (2006). *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*. Routledge.
- Ebbesen, Sten (1999). Artes liberales og bios theoretikos som dannelses mål ved 1200-tallets Pariseruniversitet. I Ø. Andersen (Red.), *Dannelse, humanitas, paideia*. Syppress forlag.
- Gjessing, Hans-Jørgen (1989). *Universitetet som utdanningsinstitusjon: sluttrapport og håndbok fra prosjekt UNIBUT*, Universitetet i Bergen. Alma Mater.
- Gullvåg, Ingemund (1995). Arne Næss og Oslo-skolen i norsk filosofi. I I. Bostad (Red.), *Filosofi på norsk I. Vår nære filosofihistorie*. Pax Forlag.
- Gunnes, Erik (1991). Da universitetet ble til ca. 1000–1200. I E. A. Wyller (Red.), *Universitetets idé gjennom tidene og i dag. En samling Oslo-foredrag*. Universitetsforlaget.
- Humboldt, Wilhelm von (2006a). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. I Dietrich Spitta, *Menschenbildung und Staat: Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus*. Mayer.
- Humboldt, Wilhelm von (2006b). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. I Dietrich Spitta, *Menschenbildung und Staat: Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus*. Mayer.
- Jaspers, Karl (1980). *Die Idee der Universität*. Springer-Verlag.
- Kant, Immanuel (1907). *Kants gesammelte Schriften: 1. Abt. Bd. 7: Kants Werke Der Streit der Fakultäten; Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Georg Reimer.
- Kant, Immanuel (2005). *Kritikk av den rene fornuft*. Oversatt av Steinar Mathisen, Camilla Serck-Hanssen og Øystein Skar. Pax.
- Kimball, Bruce A. (2010). *The Liberal Arts Tradition: A Documentary History*. University Press Of America.
- Kjeldstadli, Knut (2010). *Akademisk kapitalisme*. Res Publica.
- Lynch, John Patrick (1972). *Aristotle's school: a Study of a Greek Educational Institution*. University of California Press.
- Marrou, Henri-Irénée (1956). *A History of Education in Antiquity*. University of Wisconsin Press.
- Menze, Clemens (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Schroedel.

- Mollenhauer, Klaus (2006). *Glemte sammenhenger: om kultur og oppdragelse* (oversatt av Stein Wivestad). Pensumtjeneste.
- Monrad, Marcus J. (1863). *Tre akademiske Taler paa Universitetets Aarsfest den 2den September*. W. C. Fabritius's Officin.
- Nordmo, Ivar (2001). *Rapport fra prøveprosjekt med seminarmodell på Examen Philosophicum UiB, høsten 2000*. Rapport nr. 1 / 2001.
- NOU 1988: 28 (1988). *Med viten og vilje*. Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- Næss, Arne (1975). *En del elementære logiske emner*. Universitetsforlaget.
- Næss, Arne (1999). *Filosofiens oppgave*. I J.-E. Ebbestad Hansen (Red.), *Norsk tro og tanke*. Tano Aschehoug.
- Pasternack, Peer (2008). *Die Einheit von Forshung und Lehre*. *Duz MAGAZIN*, 02.
- Readings, Bill (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Rüegg, Walter & de Ridder-Symoens, Hilde (red.) (1992). *A History of the University in Europe: Bd. 1: Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- Rørvik, Thor Inge (1999). *Historien om examen philosophicum 1675–1983*. Forum for universitetshistorie, Universitetet i Oslo.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1808). *Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn*. <https://edoc.huberlin.de/bitstream/handle/18452/5304/123.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skjervheim, Hans (1973). *Ideologianalyse, dialektikk, sosiologi: om den indre sammenhengen mellom samfunnsvitenskap, historie og filosofi*. Pax.
- Skjervheim, Hans (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Det Blå bibliotek. Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans (1996). *Teknikk, politikk og utopi. Utvalde politisk-filosofiske småskrifter (1963–1991)*. Aschehoug.
- Slagstad, Rune (2001). *De nasjonale strateger*. Pax.
- Slagstad, Rune (2006). *Kunnskapens hus*. Pax.
- Slaughter, Sheila (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Johns Hopkins University Press.
- Songe-Møller, Vigdis, Strand, Roger, Doublet, David, Sæthre, Harald Åge, Nordmo, Ivar & Soleim, Christen (1999). *Innstilling fra arbeidsgruppen som har vurdert pensum, undervisning og eksamen for mat.nat. og juristvarianten til Examen philosophicum*. [Intern rapport] Universitetet i Bergen.
- Sørensen, Knut H. (2019). «Mas, mas, mas – over hele linja. Om disiplineringen av universitetene til «samfunnsoppdraget»». I A. Tjora (Red.), *Universitetskamp*. Scandinavian Academic Press.
- Tjora, Aksel (red.) (2019). *Universitetskamp*. Scandinavian Academic Press.
- Torjussen, L.P.S. (2018). *Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault / [Doktoravhandling, Universitetet i Bergen]*.