

Gerard Delanty

Universitetets framtid i «Kunnskapssamfunnet»

I den senere tid har det vært mye diskusjon omkring det såkalte kunnskapssamfunnet. Ved nærmere ettersyn viser det seg imidlertid å være et veldig problematisk begrep, som dessuten er knyttet til forskjellige nye ideologier. Tre av disse blir diskutert i denne artikkelen: postmodernisme, neoliberalisme og *Third Way*-isme. Påstanden er at disse nye ideologiene påvirker den høyere utdanningen på en måte som resulterer i omfattende kulturelle motsetninger. For å gjenskape universitetet, er det nødvendig å ta et oppgjør med disse ideologiene og de tilhørende kulturelle motsetningene.

Hva er et universitet? Selve begrepet er latinsk, og *universitas* betegner ganske enkelt en avgrenset gruppe mennesker som arbeider mot et felles mål – i den forstand antydes et slags kollektivt anliggende. Begrepet ble imidlertid ikke bare brukt om universiteter, samtidig som mange av de antikke lærestedene, som Platons akademi og Aristoteles' *Lyceum*, ikke brukte dette begrepet. Universitetene oppsto først med en forestilling om *forvaltning*, og universitetets mange former siden tidlig middelalder reflekterer forskjellige former for forvaltning – fra håndverkslaug til byforetak til statlige skoler. I alle tilfellene var universitetet fundert i en underliggende ambisjon om å forvalte det man kalte

kunnskap. Men slik institusjonaliseringen av universitetet har forandret seg gjennom tidene, finnes det også mange former for kunnskap, noe som gjør forvaltningen av kunnskapen til en veldig variert virksomhet. Det kan derfor være nyttig å begynne med å skille mellom tre former for kunnskap.

Vi kan snakke om kunnskap som vitenskap, kunnskap som handling, og kunnskap som erkjennelse eller refleksjon. Kunnskap som *vitenskap* er den mest opplagte formen, og kan knyttes til akademisk kunnskap og til frambringelsen av ny kunnskap gjennom vitenskapelige undersøkelser. Dette i motsetning til kunnskap som *handling*, som mer utvidet kan omtales som kunnskap som

virksomhet eller kunnskap som *praxis*. Den vestlige tenkningens historie har vært dypt splittet i synet på hvorvidt dette egentlig kan regnes som kunnskap. Platon skilte for eksempel skarpt mellom høykulturens kunnskap (*logos*) og lavkulturens meninger (*doxa*), og han forviste alle slike folkelige forestillinger fra vitenskapens rike. Dette skillet har senere vært utgangspunktet for alle de sentrale formene for modernitet. Imidlertid har mange av modernitetens motstrømninger trukket veksler på nettopp *doxa*, fra Aristoteles' og Marx' *homo faber* – med forestillingen om at menneskeheten skaper seg selv i sitt eget bilde gjennom handling – til nyere perspektiver som anerkjenner gyldigheten til *common-sense*, hverdagskunnskap, og tause og lokale former for kunnskap. Denne praktisk forankrede kunnskapen er en slags pragmatisk form for innsikt, det vil si kunnskap ervervet gjennom anvendelse. Og i dag blir det stadig vanskeligere å skille vitenskapelig kunnskap fra slike andre former for kunnskap; dels fordi kunnskapen er blitt mer tilgjengelig og dermed mer omstridt, dels på grunn av dens usikkerhet og ekspertenes synkende legitimitet.

Dette åpner for en tredje type kunnskap, nemlig kunnskap som *erkjennelse*. Kunnskap er noe mer enn bare teoretiske og praktiske innsikter, det er grunnleggende sett en refleksiv prosess. Dette aspektet ved kunnskapen fanges best i Hegels begrep om 'fenomenologisk kunnskap', eller det vi i nyere termer sikter til med ideen om 'refleksivitet'. Her snakker vi om kunnskap som en transformativ og kritisk virksomhet. Erkjennelse henviser til en bredere forståelse av kunnskap, som består i å kunne skape nye ting, nye former for handling og nye strukturer ut fra eksisterende former og forestillinger. I den forstand er kunnskapen verken rent teoretisk eller bare praktisk forankret.

Jeg vil her argumentere for at universitetets primære oppgave er å utvikle og dyrke fram denne tredje formen for kunnskap. Selvsagt er den første formen, kunnskap som vitenskap, en sentral oppgave for universitetet, men det er ikke den eneste. Heller ikke den stadig mer framtreddende fokuseringen på kunnskap som praksis kan erstatte de andre formene for kunnskap. Med utgangspunkt i dette differensierte synet på kunnskap, kan en gjøre ytterligere noen distinksjoner med sikte på en foreløpig definisjon av universitetet. Fire forskjellige

funksjoner forenes i universitetet. Disse funksjonene er forskning, undervisning, opplæring og kulturell transformasjon. Universitetets skiftende organisering gjennom historien reflekterer hvordan disse funksjonene kan kombineres på forskjellig vis.

Kunnskapssamfunnet?

Kunnskap kan være profesjonsbasert, eller det kan dreie seg om mer allmenne former for innsikt, som når lokal og hverdagslig kunnskap konfronterer ekspertisen. Kunnskap kan sidestilles med vitenskapelig eller akademisk kunnskap, eller betraktes som kultur eller praksis. Kunnskap kan også være selvinnsett, det vil si kunnskap som *Bildung* eller selvkultivering. Og kunnskap kan anta den opphøyde formen visdom, i motsetning til enten *doxa*, meningenes rike, eller *logos*, vitenskapens rike. Men kan vi snakke om et «kunnskapssamfunn» – det vil si et samfunn hvor kunnskap utgjør den grunnleggende sosiale struktur?

I flere hundre år har folk fantasert om et samfunn styrt av kunnskapsprodusentene. Opplysningstiden var, i forlengelse av den platoniske tradisjonen, basert på en forestilling om en «vitenskapelig republikk», hvor de intellektuelle skulle avløse kirkens hegemoni og dermed redde kunnskapen fra de lavere lag. Denne visjonen om et samfunn basert på vitenskapelig og akademisk kunnskap antok tre forskjellige former i Europa på 1800-tallet: I Frankrike, hvor opplysningstidens rasjonalistiske ideologi sto sterkest, skulle det nye samfunnet være utformet – men ikke nødvendigvis styrt – av de intellektuelle. I England var vitenskapens utopiske visjoner mindre framtreddende. Her skulle moralsk og sosial utvikling riktignok hjelpes fram av vitenskapelig kunnskap, men vitenskapen kunne aldri være et mål i seg selv. Og i Tyskland spilte universitetet en avgjørende rolle i utviklingen av en tysk nasjonal bevissthet. Ser vi imidlertid bort fra noen av de mer programmatisk formuleringene på 1800-tallet, kan vi si at det som vokste fram mot slutten av århundret var et «profesjonssamfunn», slik Harold Perkin hevder i boka *The Professional Society* (1989). Som et resultat av den industrielle revolusjon, middelklassens framvekst, nasjonalstaten, samt demokratiske og utdanningspolitiske reformer, ble vitenskap og ekspertise mer og mer sentralt i den moderne samfunn.

Kunnskapssamfunnet i denne industrialiserte perioden – fra seint på 1800-tallet til midten av 1900-tallet – kan kort og godt betegnes som et profesjonssamfunn. Det var dominert av middelklasseprofesjoner tilknyttet sentrale sektorer i industrisamfunnet: Ingeniører, kjemikere, agronomer, doktorer, lærere og jurister. Den primære funksjonen til universitetet i profesjonssamfunnet var opplæring og autorisering av ekspertisen, slik Randall Collins har beskrevet det i *The Credential Society* (1979). Det innebar en oppløsning av opplysningstidens ideal om universell kunnskap frambrakt av lærde menn, borgerlig selvkultivering og interesseløshet. I profesjonssamfunnet var kunnskapen først og fremst nyttig.

Siden 1960-tallet har sosiologer imidlertid blitt oppmerksomme på hvordan det industrielle samfunnet gradvis har blitt avløst av et «post-industrielt samfunn», hvor størstedelen av den yrkesaktive befolkningen jobber i servicenæringen snarere enn i industri. Ifølge den mest kjente formuleringen av denne utviklingen, Alvin Gouldners *The Future of Intellectuals and the New Class* (1979), vokste det fram en «ny klasse» bestående av en bredt definert intelligensia. Denne nye klassen var bredere definert enn den profesjonsbaserte gruppen i den industrielle perioden, og de forskjellige profesjonene rykket nå inn fra samfunnets randsoner for å overta det moralske, politiske, sosiale og økonomiske lederskapet i samfunnet. Teorien om den «nye klassen» – slik den ble utformet i arbeidene til Bell (1974), Gouldner (1979) og Touraine (1971) – innebar i realiteten også en ny teori om kunnskapssamfunnet. Men i den senere tid har denne forståelsen blitt utfordret av en ny analyse.

Teorien om «informasjonssamfunnet» medførte en revisjon av forestillingen om kunnskapssamfunnet. I denne konteksten ble kunnskapssamfunnet betraktet som en genuint ny samfunnsformasjon, muliggjort og drevet framover av nye informasjons- og kommunikasjons-teknologier. Noen av de mest omfattende økonomiske endringene i den globale kapitalismen tilskrives likeledes anvendelsen av slike teknologier. I følge Manuel Castells, som i *The Network Society* (1996) har laget den mest omfattende analysen, er kunnskapssamfunnet også et globalt samfunn, i den forstand at det i liten grad er definert av nasjonalstatens målestokker. Det er også angivelig et mer demokratisk samfunn, ettersom det åpner

for nye former for inkludering. I arbeidene til forskjellige teoretikere, først og fremst Ulrich Beck og Anthony Giddens, er informasjonssamfunnet et samfunn hvor nye former for politikk vokser fram, med kunnskap som den mest sentrale komponenten. Beck (1992) hevder således at politikk i stadig større grad handler om risiko generert av vitenskap og teknologi, mens Giddens (1994) beskriver det nåværende samfunnet som stadig mer refleksivt organisert omkring demokratisk utformete kunnskapskulturer. Andre hevder at økonomiske og sosiale endringer i dag har visket ut skillet mellom kunnskap og økonomi. Og i atter andre, og mer allmenne formuleringer, innebærer kunnskapssamfunnet først og fremst en vitenskapliggjøring av samfunnet.

Det kan altså virke som om kunnskap har blitt en sentral dimensjon ved dagens samfunn, og at vi i en viss forstand lever i et kunnskapssamfunn. Selv om de mest kjente utlegningene er forskjellige, er det utbredt enighet om at kunnskap antar stadig mer allmenne samfunnsmessige former. Dette skyldes ikke minst en tematisering av kunnskapens usikkerhet og ekspertisens status, slik blant andre Michael Gibbons og Helga Nowothny framhever i boka *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty* (2001).

Selve begrepet «kunnskapssamfunnet» har imidlertid implisitt en rekke ideologiske forutsetninger, særlig knyttet til neoliberalisme og postmodernisme, de to mest gjennomgripende innflytelsene på vår tids tenkning. Og i kunnskapssamfunnet er det innenfor høyere utdanning at innflytelsen fra disse er sterkest. Vi skal derfor se nærmere på hvordan neoliberalisme og postmodernisme – samt en tredje ideologi, som vi her kan kalle «*Third Way*-isme» – påvirker høyere utdanning. Disse tre ideologiene skaper en rekke kulturelle *motsetninger* innen utdanningssektoren, ettersom de eksisterer side om side med de gamle formene for legitimering. Først skal jeg kort skissere framveksten av de tre ideologiene i kunnskapssamfunnet i forhold til høyere utdanning. Deretter diskuteres seks kulturelle motsetninger i lys av ideologienes framvekst. Og til slutt kommer noen betraktninger omkring en alternativ formulering av universitetets rolle i kunnskapssamfunnet.

Kunnskapssamfunnets ideologier

Som allerede antydnet representerer kunnskapssamfunnet et slags nytt stadium i det moderne samfunn. Og kunnskapssamfunnet har gitt opphav til en rekke nye ideologier. Vi skal se nærmere på tre av dem tre: Postmodernisme, neoliberalisme og *Third Way*-isme.

Postmodernisme

Postmodernismen blir ikke vanligvis betraktet som en ideologi. Snarere blir den ofte framstilt som et angrep på selve muligheten av ideologi, det vil si forestillingen om at politikk kan være basert på én grunnleggende idé. Like fullt har postmodernismen preg av ideologi, idet den tilbyr en altomfattende analyse av det moderne samfunn i sin nåværende forfatning. Postmodernismen oppsummerer videre mange av hovedtrekkene ved kunnskapssamfunnet. Særlig har holdningen som kan sies å oppsummere den postmoderne posisjonen – nemlig prinsippet om at alt er kultur, fordi kultur mangler mening og derfor kan være alt – blitt en slags ny ideologi, som villig er adoptert av nye kunnskapsproduserende kulturer. Det postmoderne angrepet på meningen er blitt en slagkraftig ideologi, som tilbyr en intellektuell legitimering av relativismen. På tross av ambisjonen om å være en ny kritisk filosofi frigjort fra den moderne tenkningens begrensninger, endte postmodernismen opp med å bejubel politikkenes umulighet og kunnskapens oppløsning i makten. I politisk kultur resulterte dette i en utvisking av forskjellen mellom kunnskap og meninger. Den moderne politikken var forankret i forestillingen om et skille mellom kunnskap og meninger, en distinksjon som igjen forutsatte eksistensen av en klasse med kunnskapsprodusenter som kunne definere hva kunnskap var og hva som var kunnskap. Postmodernisme derimot, innebærer en motsetning som først ble synlig i postmodernismens andre fase, da den opprinnelige dekonstruktivistiske tendensen ble svekket: I stadig økende grad ble postmodernismen definert gjennom modernitetens begreper. Dette er spesielt tydelig i den senere vendingen innen postmoderne tenkning mot en restitusjon av selvet, samfunnet, religionen og politikken.

Innen academia ledet den postmoderne ideologien til nye ideologier, som skjulte flere motsetninger. Den generelle mottakelsen av Lyotards *The Postmodern*

Condition: A Report on Knowledge (1984) er ett eksempel: Resultatet var en oppfatning av utdanning som en form for dominans, hvor det performative prinsippet ble altoverskyggende. Denne holdningen krevde i neste omgang en atskillelse av utdanning og forskning, slik at den akademiske forskningen kunne beholde et snev av autonomi beskyttet fra utdanningens instrumentelle orientering. Ironisk nok representerte dette en tilbakevending til den elitismen Lyotards bok forsøkte å undergrave. En annen viktig konsekvens av postmodernismen for høyere utdanning er den pluralistiske ideologien som har gjort seg gjeldende etter at den modernistiske forestillingen om studieplaner forvitret. Alt er blitt et spørsmål om smak og behag, ettersom det ikke lenger finnes noen faste holdepunkter som kan sikre kunnskapens gyldighet. Dette er blitt institusjonalisert med modulene, som blir utformet, innpakket og konsumert etter forbrukernes behov. Diskursen omkring «fremragende forskning» [*excellence*], som Bill Readings i boka *The University in Ruins* (1996) karakteriserer som den nye ideologien for universitetet, er et tredje eksempel på postmodernismens innflytelse på høyere utdanning. *Excellence* er et begrep uten spesifikk referanse, og som ikke tilhører noen bestemt kategori. Begrepets mangel på innhold gjør at vidt forskjellige kategorier – undervisning, tjenester, forskning – alle kan betegnes som «fremragende», og dermed blottes for mening:

The appeal of excellence marks the fact that there is no longer any idea of the University, or rather that the idea has now lost all content. As a non-referential unity of value entirely internal to the system, excellence marks nothing more than the moment of technology's self-reflection (Readings, 1996, s. 24).

Lyotard og hans tilhenger, Bill Readings, var altså kritiske til disse tendensene, men det postmoderne etos har like fullt blitt integrert i mange rådende tankeretninger.

Den postmoderne ideologien kommer altså til uttrykk i en kognitiv nivellering, og i den utbredte oppfatningen om at kunnskap ikke innehar noen bestemt 'mening'. Mening kan simuleres i mange forskjellige kulturelle diskurser, og behøver ikke lenger å være underbygget av faglig dyktighet.

Neoliberalisme

Neoliberalisme er en av de mest innflytelsesrike ideologiene i vår tid. I motsetning til postmodernismen er neoliberalismen en erklært ideologi, som tar sikte på å restrukturere samfunnet i tråd med en politisk doktrine. Der postmodernismen avviser tanken om et samfunn til fordel for et begrep om kultur, avviser neoliberalismen samfunnet til fordel for markedet. Dette har hatt omfattende konsekvenser for høyere utdanning. Neoliberalismen ideologiske fundamentet er oppsummert i Margaret Thatchers formulering: «there is no such thing as society» – i stedet finnes det kun markeder og individuelle konsumenter. Ved å henvise til markedet som prinsipp for fordeling, har neoliberalismen endt opp i en massiv motsetning: Den forventet at en topptung statlig forvaltning skulle iverksette denne vendingen mot markedet. Resultatet er at den neolibérale revolusjonen faktisk har resultert i en generell øking i byråkratisk kontroll. Ingen steder er dette mer opplagt enn innen høyere utdanning.

Innenfor høyere utdanning har neoliberalismen resultert i utformingen av det som har blitt kalt McUniversitetet. Nye effektivitets- og kontrollideologier basert på ansvarlighet og tilregnelighet [*accountability*] har medført en omfattende omlegging av høyere utdanning i flere land, spesielt i den engelskspråklige verden. Snarere enn å bebude universitetets undergang, slik den postmoderne tesen tilsier, innvarsler McUniversitetet ankomsten av et masseuniversitet hvor utdanning, organisering og forskning er standardisert etter neoliberalistiske prinsipper. I McUniversitetet implementeres nye byråkratiske former for universitetsadministrasjon, som svekker akademikernes autonomi og som transformerer universitetet til en fordristisk organisasjon for masseproduksjonen av høyere utdanning (Parker og Jary, 1996). I dette neoliberalistiske McUniveristetets rasjonalistiske foretaksform får vi større makt til ledelsen, økt strukturell sentralisering, høyere studentinntak, oppstyking av arbeidet og eliminering av ineffektivitet. Dessuten har vi den ideologisk ladete diskursen om tilregnelighet, som i praksis bare innebærer er større fokus på regnskapet. Som i neoliberalistiske ideologien generelt, oppnår universitetet legitimitet utelukkende gjennom dets effektivitet.

Third Way-isme

«Den tredje veien» har erstattet de mer ekstreme versjonene av neoliberalistisk ideologi, ved å kombinere denne med en grunnleggende forpliktelse på sosiale velferdsprogrammer og tanken om den ansvarlige staten. Selv om begrepet har sin opprinnelse i arbeidene til Karl Mannheim, er dette en ny tendens med sitt eget ideologiske program, som oftest knyttet til Anthony Giddens' manifest *The Third Way* (1998).

Third Way-ismen har «refleksivitet» som sitt sentrale ideologiske budskap. Dette ble riktignok ikke diskutert i Giddens' manifest, men det har vært et sentralt poeng i arbeidene til Giddens og flere andre. Denne tesen om refleksivitet har flere aspekter, blant annet at folk selv kan utforme sine livsprosjekter gjennom tilgang til kunnskap, og at utviklingen av en kunnskapsøkonomi generelt sett virker bemyndigende. Faktisk er «bemyndigelse» [*empowerment*] et helt sentralt begrep innen *Third Way*-ismen. Til grunn for dette ligger forestillingen om refleksivitet: Folk skal i økende grad kunne bruke kunnskap til å utforme sine egne liv, enten det gjelder karriere, helse, utdanning eller forsikring. Denne kunnskapen er refleksiv, ettersom folk bruker kunnskapen til å generere mer kunnskap, og fordi de i økende grad integrerer ekspertisens kunnskap i sin egen hverdag. Ved nærmere ettersyn er det imidlertid uklart hvorvidt det egentlig er noen forskjell mellom fleksibilitet og refleksivitet. Refleksivitet, slik det blir framstilt i denne litteraturen, fremstår som en alternativ beskrivelse av middelklassens livsstil som individuelle konsumenter. Dette henger sammen med en overdrevet tiltro til globaliseringens positive effekt for demokratiet. Samtidig som *Third Way*-ismen trekker veksler på neoliberalismen, er den fanget i forsøket på å forene neoliberalisme og sosialdemokrati – markedet og staten.

Motsetningen blir forsøkt oppløst ved hjelp av postmoderne språkbruk. *Third Way*-ismen er ekstremt upresis i bruken av begreper, som ofte kun får mening når de blir relatert til noe annet, heller enn å ha en klar egen referanse, slik for eksempel «den tredje vei» angivelig skal innta en posisjon hinsides høyre og venstre i politikken. «Den tredje vei» kan bare bli definert gjennom det den ikke er. Et annet eksempel er uttrykket «godt lederskap» [*good governance*] eller begrepet «inkludering» [*inclusion*].

Sosial inkludering inngår i retorikken om den tredje vei, men dette begrepet står i beste fall i et motsetningsforhold til forsøket på å overvinne ulikhet: Strategiene for sosial inkludering søker kun å bringe innenfor det som har vært utenfor, mens ambisjonene om å redusere ulikheten forblir vage. Faktisk kan sosial inkludering resultere i større, og ikke mindre, ulikhet.

Argumentet så langt er altså at kunnskapssamfunnet har produsert i alle fall tre nye ideologier, og at disse ideologiene spesielt har påvirket høyere utdanning. Resultatet er oppkomsten av en rekke *kulturelle motsetninger*. I fortsettelsen skal vi se nærmere på seks av disse.

Kulturelle motsetninger innen høyere utdanning

Høyere utdanning har alltid vært gjenstand for kulturelle motsetninger. Den gamle modellen for høyere utdanning, som mange i dag tror er avvirket, var basert på motsetningen mellom frihet og ensomhet – for å bruke tittelen på en berømt bok av den tyske sosiologen Helmut Schelsky, *Freiheit und Einsamkeit* (1963). I gjengjeld for den autonomien som muliggjorde faglig forankret forskning, oppga elfenbenstårnet enhver politisk rolle. Prisen for politisk nøytralitet var følgelig en viss isolasjon, impotens og irrelevans, og i det klassiske arbeidet til Fritz Ringer, *The Decline of the German Mandarins* (1969), blir dette i siste instans et uttrykk for universitetets dekadanse og forfall. En annen motsetning er spenningsforholdet mellom kosmopolitanisme og nasjonalisme. Universitetene har vært svært viktige formidlere av kosmopolitanisme og universalistiske forestillinger. Vitenskapen er jo selv basert på et prinsipp om sannhetens universalitet. Men universitetene var samtidig viktige i utformingen av nasjonale identiteter. Og siden begynnelsen av 1800-tallet har akademikere ofte spilt en viktig rolle i kodifiseringen av nasjonal kultur. Den gamle modellen bar også på en motsetning mellom universitetets rolle i produksjonen av ny kunnskap, og i reproduksjonen av allerede eksisterende kunnskap. Denne motsetningen er grovt sett sammenfallende med universitetet dobbelte rolle som henholdsvis progressiv institusjon for innovasjon og nyskaping på den ene siden, og universitetets rolle som

en konservativ bastion for det gamle regimet på den andre (en problematikk jeg går dypere inn i boken *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society* (2001)).

Disse motsetningene er utvilsomt til stede også i dag, men i mellomtiden har også nye motsetninger vokst fram. På 1960-tallet skrev for eksempel Clark Kerr om den gryende konflikten mellom «universitetet» og det framvoksende «multiversitetet», som for ham betegnet universitetet innenfor det nye og informasjonsbaserte postindustrielle samfunnet (Kerr, 1963). Som påpekt ovenfor, har altså kunnskapssamfunnets framvekst medført nye og innflytelsesrike tankemåter eller ideologier, som er svært framtreddende også innen høyere utdanning. De seks påfølgende kulturelle motsetningene er forårsaket av disse ideologiene:

- Undervisning vs. Forskning
- Massemønstring vs. Demokratisering
- Effektivitet vs. Faglighet
- Selvstyre vs. Ledelse
- Mening vs. Kunnskap
- Vitenskap vs. Teknologi

Listen er på ingen måte uttømmende, men den kan bidra til å illustrere noen av de dypeste kulturelle motsetningene som har oppstått innen høyere utdanning, som resultat av de nye ideologiene i kunnskapssamfunnet. Til grunn for alle disse motsetningene ligger en fundamental motsetning mellom stat og marked i forhold til produksjon, distribusjon og legitimering av kunnskap i det såkalte kunnskapssamfunnet. Universitetet må i dag tilpasse seg globale krefter. Det er ikke lenger en nasjonal institusjon, og mange av motsetningene vi opplever i dag er uttrykk for en annen dyptgripende motsetning, nemlig den mellom globalisering og nasjonalstaten.

Undervisning vs. Forskning

Dette er en av de mest åpenbare motsetningene innen høyere utdanning i dag. Den tradisjonelle modellen for universitetet forutsatte at institusjonens forskjellige funksjoner hadde en felles forankring. Immanuel Kant hevdet for eksempel i *Der Streit der Fakultäten* (1798/1979) at det filosofiske fakultetet – basert på fornuftsevnen – utgjorde det samlede prinsipp for universitetet. Denne

visjonen om universitetet, som vi altså har fått fra de tyske opplysningstenkerne, forutsatte at undervisning var en formidling av forskning. I en av de mest kjente formuleringene av denne visjonen argumenterte således von Humboldt for at selverkjennelse oppstår nettopp i møtet med genuint ny kunnskap. Universitetet var det stedet hvor vitenskap og formidling ble kombinert. Den engelske tradisjonen med college-utdannelse slik vi kjenner det fra Oxbridge, prioriterte riktignok utdanning, men også her fantes forestillingen om en samlende enhet i de forskjellige funksjonene. Også i Parsons kjente studie av *The American University* (1973) finner vi denne forestillingen om en grunnleggende enhet i utdanningens funksjoner, selv om denne kun gjorde seg gjeldende på høyere nivå.

I dag befinner vi oss i en annen situasjon. Antallet universiteter har økt, og – viktigere – antallet tilbydere av høyere utdanning har økt. Faktisk foregår mesteparten av høyere utdanning i dag *utenfor* universitetene. I USA finnes det for eksempel over tre tusen institusjoner for høyere utdanning. Bare noen hundre av disse er anerkjent som universiteter, og av disse er ikke mer enn to hundre forskningsbaserte. Og selv ved disse ledende forskningsbaserte universitetene blir det meste av undervisningen ikke utført av forskere, men av korttidsansatte kontraktarbeidere (Jacob og Hellstrom, 2000).

Oppstykingen av det akademiske arbeidet har gjort det umulig for de fleste akademikere å opprettholde en kopling mellom undervisning og forskning. Både for majoriteten av institusjoner innen høyere utdanning og for dem som jobber der, finnes det ingen seriøs mulighet for å kombinere undervisning og forskning. Like fullt lever forestillingen om denne fundamentale forbindelsen videre.

Massemønstring vs. Demokratisering

Det at mange i dag oppsøker høyere utdanning, har ikke nødvendigvis medført en demokratisering av sektoren. Faktisk er det et spenningsforhold mellom normene for massemonstring og demokratisering. Under dekke av de nye ideologiene som gradvis skyver universitetet fra staten til markedet, har massemonstringen bare svake koplinger til demokratisering. Universitetene har løst inkluderingsproblemet ved å viske ut skillet mellom

høyere- og videreutdanning. Den britiske regjeringen ønsker at femti prosent av befolkningen skal ha høyere utdanning innen 2010. Men denne *Third Way*-inspirerte målsetningen blir møtt med neoliberalistiske strategier: Universitetene tvinges til å øke studentopptaket med færre midler; vurderinger og kvalitetskontroll tvinger universitetene til å konkurrere med hverandre; oppstykingen av arbeidet bidrar til å redusere utgiftene samtidig som skillet mellom høyere- og videreutdanning viskes ut. I mange land, spesielt de engelskspråklige, er det vanskelig å vite nøyaktig hvor denne grensen går.

Dette reiser spørsmål om hva det vi mener med «høyere» utdanning, og hvorvidt det fortsatt er meningsfullt å snakke om Universitetet – ikke minst når store deler av høyere utdanning tilbys fra såkalte virtuelle universiteter (Robins og Webster, 2001). I Storbritannia har skillet mellom videregående yrkesutdanning og universitetsbasert høyere utdanning blitt gradvis utvisket siden opphevelsen av det todelt systemet tidlig på 1990-tallet, da de polytekniske høyskolene ble innvilget status som universiteter.

Den største motsetningen i forhold til hvem som tilbyr høyere utdanning er likevel spenningsforholdet mellom *Third Way*-ambisjonen om høyere inkludering på den ene siden, og den neoliberale ideologien om lønnsømheter og frie markedskrefter på den andre. Dearing-rapporten er et godt eksempel på dette (Dearing, 1997). Ved nærmere ettersyn viser det seg at mye av det som kalles «livslang læring», egentlig er drevet fram av *Third Way*-ideologiens krav om fleksibel arbeidskraft – det vil si behovet for en kontinuerlig omskolert arbeidsstokk. Refleksivitet, selve kjernebegrepet for *Third Way*-ismen, viser seg på den måten å være en ny versjon av den post-fordistiske fleksibiliteten. Antakelig er alle disse motsetningene uttrykk for en mer dyptgripende ambivalens mellom *inkludering* og *likhet*. Inkluderingsideologien, som ligger implisitt i begrepene om utvidet deltakelse og livslang læring, har en veldig uklar forbindelse til likhet [*equality*] av den enkle grunn at inkludering i seg selv ikke innebærer større likhet. Utvidet deltakelse og «inkludering» blir ikke oppnådd ved alene å øke studentantallet, så lenge dette utelukkende er regulert av en markeds- og management-logikk.

Effektivitet vs. Faglighet

Spredningen av den neoliberalistiske ideologien innenfor academia har resultert i et utbredt moralsk og identitetsmessig ubehag. Etter mange akademikers oppfatning blir de faglige idealene og vitenskapens legitimitet mer generelt underminert av en rekke nye verdier, hvorav kravet om effektivitet kanskje er det mest omgripende. Selvsagt må universitetene i likhet med andre institusjoner være effektive for å kunne overleve, og effektivitet er en verdi i seg selv. Problemet i dag er imidlertid at effektivitet ofte er det eneste kriteriet som blir brukt for å vurdere akademisk arbeid. Dette ut i fra en forestilling om at alt kan måles. Vektleggingen av effektivitet har ført til en motsetning i forhold til det faglige, fordi andre verdier som gjerne kjennetegner akademisk arbeid, forsvinner eller blir eliminert. Dette henger utvilsomt sammen med motsetningsforholdet mellom intern og ekstern styring av universitetene. Den eksterne styringens verdier blir stadig viktigere, og de påvirker i neste rekke de interne styringsregimene i en slik grad at den autonomien vi gjerne forbinder med akademisk selvstyring blir borte – den er i beste fall en anakronistisk myte. Jakten på stadig større effektivitet åpner opp en av de største motsetningene i konflikten mellom markedets og vitenskapens verdier. Dette ser vi spesielt tydelig i universitetenes økte samarbeid med industrien. Ifølge mange kritikere leder det økte omfanget av dette samarbeidet innen dagens kapitalisme, spesielt i USA, til fundamentale motsetninger, ettersom både verdien av vitenskapelig nøytralitet samt universitetenes status som veldedige institusjoner undergraves (Slaughter og Leslie, 1997; Curie og Newson, 1998; samt Etkowitz og Leydensdorff, 1997).

Selvstyre vs. Ledelse

Etter hvert som universitetene vokser i omfang og organisatorisk kompleksitet, blir ledelse stadig viktigere. Dette har resultert i en motsetning i forhold til akademisk selvstyre, ettersom universitetets ledelse – fra avdelings- og instituttledere til dekanus og rektor – også skal være akademiske ledere. Prinsippene for selvstyre og ledelse kommer i konflikt med hverandre i det de tradisjonelle verdiene assosiert med akademisk selvstyre blir erstattet med en moderne management-tankegang, samtidig som

behovet for god ledelse blir stadig viktigere. For at universitetene skal kunne spille en viktig rolle i offentligheten, må de kunne utvikle retningslinjer både for seg selv og for samfunnet som helhet. Det er åpenbart at den nåværende generasjonen av universitetsledere ikke makter å ivareta dette sosiale lederskapet. Tidligere spilte universitetslederne en viktig rolle i utformingen av sosiale verdier og samfunnets innretning mer generelt. I dag er universitetslederne påfallende like lederne i andre store foretak i sin mangel på både visjoner og kreativitet.

Mening vs. Kunnskap

Moderniteten, både i den vestlige opplysningstradisjonen og innen kommunismen, var basert på forestillingen om et grunnleggende skille mellom kunnskap og meninger, og følgelig et skille mellom lav- og høykultur. I kunnskapssamfunnet har denne dikotomien kollapset, og distinksjonen mellom lekmannskunnskap og akademisk kunnskap blir visket ut. I kjølvannet av kulturkrigene på 1990-tallet og snakket om «studenten i sentrum», har universitetene blitt invadert av lavkultur. En konsekvens er at kunnskapen, som har blitt mer og mer tilgjengelig gjennom masseutdanning, media og demokratisering av vitenskapene, oppleves som upålitelig og følgelig omstridt. Høyere utdanning har i den forstand blitt et åsted for omfattende motsetninger i kunnskapssamfunnet. I spenningsforholdet mellom undervisning og forskning, tradisjonelle og multikulturelle utdanningsforståelser og forholdet mellom kultur og politikk, har høyere utdanning blitt bærer av en omfattende kognitiv dissonans i dagens samfunn.

Vitenskap vs. Teknologi

En omfattende og ofte undervurdert utvikling er motsetningen mellom vitenskap og teknologi. Det moderne universitetet var basert på vitenskap, som senere ble anvendt i teknologi. Teknologien var drevet fram av vitenskap. I dag er det tydelig at forholdet har blitt mer komplisert, ettersom mye av teknologiutviklingen ikke lenger er basert på 'grunnforskning'. I følge den viktige boka *The New Production of Knowledge* (1984) – en av de mest kjente formuleringene av denne utviklingen som har mye til felles med *Third Way*-ideologien – befinner universitetet seg i en overgangsfase mellom 'Mode 1', hvor

det fremdeles henger igjen, til 'Mode 2' (Gibbons et al, 1984). I teknovitenskapens tidsalder, med bioteknologi og informasjons- og kommunikasjonsteknologier, har teknologiutviklingen absorbert vitenskapen, og dermed endret grunnlaget for ekspertisen. I følge denne utviklingen, som på mange måter tilsvarer diffusjonen fra ren til anvendt forskning, har vitenskapen mistet muligheten til å kunne legitimere seg selv. Følgelig oppstår en rekke konflikter i forhold til opphavsrett, til patenter, intellektuell eiendomsrett, publikasjoner og til kunnskap som vare.

Å gjenskape universitetet

Påvirkningen fra de nye ideologiene i kunnskapssamfunnet kan oppsummeres som en reorientering i forholdet mellom høyere utdanning, staten og markedet. Det kan virke som om universitetet som institusjon har mistet sin *retning* i kunnskapssamfunnet. De omfattende endringene er først og fremst responser på ytre press og på de mange motsetningene som er forårsaket av de nye ideologiene. Men det som vokser fram er ikke en ny versjon av universitetet: «McUniversitetet», «Multiversitetet» eller det «Virtuelle Universitetet» er snarere et åsted for svært motsigelsesfylte tendenser i kunnskapssamfunnet.

Det er lite sannsynlig at universitetet kan gjenvinne sin tidligere rolle, men dette betyr ikke at universitetet ikke kan være basert på en ny idé, slik Habermas hevder i «The Idea of the University» (1987). Riktignok kan det ikke lenger være snakk om ett grunnleggende prinsipp, eller én enkelt legitimerende idé, som liksom skal gi universitetet en retning. Universitetet vil måtte leve med den grunnleggende faktum at samfunnet er komplekst, slik Ron Barnett argumenterer for i boka *Realizing the University: in an Age of Supercomplexity* (1999).

Universitetene kan spille en viktig rolle i kunnskapssamfunnet dersom de aksepterer det vi kan kalle prinsippet om overskridelse. Det innebærer at universitetet ikke bare er et område for ekspertkunnskap, men også et sted for offentlig ordskifte. I følge Helga Nowotny har ekspertisen i dag blitt *overskridende*, ettersom ekspertene må tre inn i debatter utenfor deres eget ekspertområde og ikke lengre kan undra seg spørsmål om legitimitet (Nowotny, 2000). Dette er også

riktig for universitetene mer generelt. Universitetene er overskridende kunnskapsområder, hvor noen av de grunnleggende motsetningene i kunnskapssamfunnet blir aller tydeligst artikulert. Men nettopp her ligger universitetets mulighet til å bli en viktig aktør i offentligheten, som bidrar til sosial endring snarere enn bare å respondere på den. Det forutsetter, slik jeg hevdet i *Challenging Knowledge* (2001), at universitetet må reformeres på universitetets egne premisser, noe også Steve Fuller understreker i sin bok *The Governance of Science* (1999). Den nåværende debatten om universitetets rolle har vært for mye preget av postmoderne og neoliberalistiske visjoner om universitetets undergang. *Third Way*-ideologiens begrep om inkludering tilbyr i beste fall bare et banalt alternativ. Kanskje kan universitetene utvikle andre funksjoner enn bare forskning og utdanning. Det forutsetter at de tar et oppgjør med noen av de nye ideologiene og deres innvirkning, som jeg har forsøkt å skissere i denne artikkelen.

Jeg betrakter universitetet som et område for mediering mellom kunnskap som vitenskap (i betydningen teoretisk eller akademisk kunnskap) og kunnskap som praksis (eller praktisk eller hverdagslig kunnskap). Denne forståelsen av kunnskap forutsetter en kommunikativ formulering av universitetet som et sted for *samspill* og *dialog*. Universitetet kan ikke opplyse resten av samfunnet, slik den Humboldtiske eller Kantianske modellen tilsa. Det kan heller ikke gjenspeile nasjonalstatens makt og prestisje, eller profesjonenes ambisjoner. Men det kan utgjøre rammen for et offentlig ordskifte omkring forholdet mellom ekspertise og lekmannskunnskap. Jeg tror dette er universitetets beste mulighet til å utvikle en ny identitet i en global tidsalder.

Jeg har hevdet at universitetet er en nøkkelinstitusjon i moderniteten, og at det er stedet hvor kunnskap, kultur og samfunn møtes. Universitetet produserer og transformerer både kunnskap som vitenskap og kunnskap som kultur. Det kan ikke reduseres til verken vitenskap eller kultur, ettersom det er en institusjon som medierer, eller binder sammen, flere diskurser i samfunnet – spesielt kunnskap som akademisk virksomhet og mer kulturelt artikulerte kunnskapsformer. En slik forsøksvis «universalistisk» forståelse av universitetet betyr at dets hovedoppgave er knyttet til refleksiv kommunikasjon og samfunnsansvar.

Universitetets identitet er derfor ikke definert av enten teknokratisk management-logikk eller rene akademiske sysler: I «kunnskapssamfunnet» kan ikke kunnskapen bli vurdert enten ved dens *anvendelse* eller *i seg selv*, ettersom kunnskapen er forankret i en dypere kognitiv kompleksitet, både i samfunnet og i begrepsmessige og epistemiske strukturer som inkluderer makt og interesser. Heller enn å være en passiv aktør som trekkes hjelpeløst inn i markedet, kan universitetet bidra til å *forandre* slike verdisystemer. I stedet for å snakke om universitetets undergang som resultat av postmoderne scenarier og fragmenteringen av kunnskap, om statens svik eller omfavnelsen av markedets verdier, må universitetet finne ut hvordan det kan bidra til en refleksiv *utvidelse* av samfunnets diskursive kapasitet, og dermed tydeliggjøre sitt eget samfunnsansvar i kunnskapssamfunnet.

Samtidig som nye utviklingstendenser åpenbart undergraver mange av universitetets tradisjonelle funksjoner, er det viktig å huske at universitetet er en elastisk institusjon som er blitt utformet i en kontinuerlig endringsprosess. Dessuten har det eksistert en rekke forskjellige historiske og nasjonale varianter av universitetet. Universitetet er en institusjon basert på universalistiske verdier – som vitenskapens universalitet eller det globale vitenskapelige fellesskap – men det er samtidig, og med nødvendighet, en meget fleksibel institusjon, som kan tilpasse seg forskjellige og lokale krav. Den milde universalismen som blir bevart ved universitetet – og som fremdeles berettiger bruken av begrepet «universitet» på tross av all pluralisme og tiltagende differensiering – ligger følgelig i universitetets medierende funksjon.

Universitetet er en av de få institusjonene i samfunnet hvor flere funksjoner spiller sammen, selv om det riktignok finner sted innenfor svært spesialiserte områder. De mest sentrale av disse funksjonene er forskning, undervisning, opplæring og kritikk. Disse funksjonene korresponderer, vi jeg hevde, med akademikerens rolle som henholdsvis ekspert, lærer, veileder og som intellektuell. Det er en viktig oppgave for universitetet å kople sammen disse funksjonene i det som kanskje kan sies å utgjøre en ny type kommunikativ ledelse.

På tross av spesialisering innen universitetet, er det ingen tvil om at tverrfaglighet og differensiering er blitt

mer framtrødende i den senere tid. En konsekvens er at det nå er lettere for allmenne interesser å nå fram.

Universitetet er tvunget til leve i en verden som har blitt forandret gjennom kunnskap. Og ettersom folk nå vet mer om vitenskap, har vi fått en større bevissthet omkring vitenskapelig kunnskap og samtidig en økt mistillit til ekspertsystemer. Som en følge av de nye formene for utveksling mellom ekspertsystemer og det offentlige ordskifte, vil universitetet måtte finne en ny rolle. I kunnskapssamfunnet er universitetet mer refleksivt kopledd sammen med samfunnet. Denne sammenkoplingen er refleksiv i den forstand at det eksisterer mange og gjensidige forbindelser. Og som resultat av de nye forbindelsene mellom universitetet og samfunnet – forårsaket av politikken vitenskapeliggjøring, nye teknologier, masseutdanning og tverrfaglighet – må universitetet i stadig større grad forholde seg til forskningspolitiske spørsmål.

I de senere år har universitetet kommet under sterkt press i mange land, spesielt i den angloamerikanske verden. Det blir stilt spørsmål ved dets rolle i den framvoksende kunnskapsbaserte økonomien. Universitetet er ikke lenger isolert fra markedet, men tvinges inn i det, og må i økende grad konkurrere med andre institusjoner om de minkende bevilgningene – samtidig som det må utføre flere og flere funksjoner. Det blir også stilt spørsmål ved dets eksisterende epistemiske strukturer, samtidig som nye krav om tilregnelighet vokser fram. Når risikosamfunnets politikk nå trenger seg inn i akademia, får vitenskapens og ekspertisens legitimitetskrise uunngåelige konsekvenser for universitetet. Så langt har universitetets respons vært defensiv – når den ikke har vært fatalistisk. Synspunktet som blir framsatt her, er at universitetet kan ta større sosialt ansvar enn det som nå er tilfelle. Det kan bli mer aktivt i forhold til kunnskapspolitik og samfunnsansvar i det nye teknologiserte samfunnet. I denne typen samfunn er det stort behov for en institusjon som universitetet, som kan veilede samfunnet i dets håndtering av samfunnsmessig læring. Denne kommunikative funksjonen er blant universitetets viktigste oppgaver i arbeidet for å sikre en demokratisk styring av kunnskapen.

En viktig del av dette prosjektet er å lære seg å leve med valgmulighetene i en verden av global usikkerhet.

Zygmunt Bauman har hevdet at vår tid er kjennetegnet av et tilsynelatende uendelig antall valg. Politikken makter ikke lenger å tilby løsninger til alle de problemene vi blir stilt ovenfor. Mange av disse problemene er knyttet til teknologi og kultur, som antakelig er de to største utfordringene nasjonalstaten står overfor i dag. På den ene siden blir det gamle systemet, som var integrert i staten, undergravd av nye teknologier (innen kommunikasjon, bioteknologi, genetik, finansmarked, medisin og det militære kompleks). På den andre siden undergraver kampen om kulturell identitet og tilhørighet (nasjonalisme, etnisitet og rase, religion, kommunitaristisk populisme) de gamle formene for sosial integrering, basert på forestillingen om det sosiale. Modernitetsprosjektet, slik det tradisjonelt har blitt forstått, er lite egnet til å forene disse feltene og gjenreise en grunnleggende enhet og retning, fordi kunnskapen ikke lenger kan tilby frigjøring. I kunnskapssamfunnet er alt å regne som kunnskap. I risikosamfunnets globale krise har opplysningstidens «vitenskapelige republikk» lidd samme skjebne som den moderne republikken. Kanskje er det universitetets oppgave å hjelpe samfunnet til å leve med valg og usikkerhet. To sentrale utfordringer i denne sammenheng er å temme teknologien og å bistå samfunnet i viktige valg. Det er i denne betydning at vi kan snakke om universitetets kontinuerlige relevans.

Oversatt av Vidar Enebaakk

Litteratur

- Barnett, R. (1999): *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- Beck, U. (1992): *The Risk Society*. London: Sage.
- Bell, D. (1974): *The Coming of the Post-Industrial Society*. London: Heinemann.
- Castells, M. (1996): *The Rise of the Network Society, Vol 2 The Information Age*. Oxford: Blackwells.
- Collins, R. (1979): *The Credential Society*. New York: Academic Press.
- Curie, J. og Newson, J. (red.) (1998): *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. London: Sage.
- Delanty, G. (2001): *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Dearing, R. (1997): *Higher Education in the Learning Society: Report of National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: HMSO.
- Etzkowitz, H. og L. Leydesdorff (red.) (1997): *Universities in the Global Economy: A Triple Helix of the University Industry Government Relations*. London: Cassell Academics.
- Fuller, S. (1999): *The Governance of Science*. Buckingham: Open University Press.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. og M. Trow (1984): *The New Production of Knowledge*. London: Sage.
- Giddens, A. (1998): *The Third Way*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1994): *Beyond Left and Right*. Cambridge: Polity Press.
- Gouldner, A. (1979): *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. London: Macmillan.
- Habermas, J. (1987): «The Idea of the University – Learning Processes» *New German Critique*. 41, s. 3-22.
- Jacob, M. og T. Hellstrom (red.) (2000): *The Future of Knowledge Production in the Academy*. Buckingham: London.
- Kant, I. (1798/1979): *The Conflict of the Faculties*. New York: Abaris Books.
- Kerr, C. (1963): *The Uses of the University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lyotard, J.-F. (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Nowotny, H., Scott, P. og M. Gibbons (2001): *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Parker, M. og D. Jary (1995): «The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity», *Organization*, 2 (2), s 319-38.
- Parsons, T. og G. Platt (1973): *The American University*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Perkin, H. (1989): *The Rise of Professional Society: England since 1880*. London: Routledge.
- Readings, B. (1996): *The University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ringer, F. (1969): *The Decline of the German Mandarins: The German-Academic Community, 1890-1933*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robins, K. og F. Webster (red.) (2002): *The Virtual University? Information, Markets and Managements*. Oxford: Oxford University Press.
- Schelsky, H. (1963): *Einsamkeit and Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Hamburg: Rowohlt.
- Slaughter, S. og L. Leslie (1997): *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Touraine, A. (1971): *Post-Industrial Society*. New York: Random House.