

Knut Kjeldstadli

Tolk for mangfold - talsmann for enhet?

Universitetskultur og lærerutdanning i det 21. hundreåret

Innledning ved konferanse ved Universitetet i Oslo i anledning av 100-årsdagen for Pedagogisk seminar 27. april 2007

”Dannelsesanstalterne for Lærerne maae sættes som det Centrum, hvorfra den hele Organismes Kraft skal udgaae og hvorom den øvrige Almueskole maae samle sig som Planeterne om sin Sol”, skreiv sogneprest Folkestad, bestyrer ved Kviteseid seminar i 1852. Og statsråd Niels Hertzberg mente da Odelstinget i 1890 behandlet seminarloven, at den var viktigere enn folkeskoleloven, ”thi det er paa Lærerstanden det vil komme an paa om Skolen skal kunne løse sin Opgave” (Dahl 1959: 80,174). Nå ble ikke Universitetets lærerutdanning rettet inn mot allmennskolen, og det kom heller ikke en Universitetets lærerskole, slik en stor lærerutdanningskomité av 1913 foreslo, rettet også mot fortsettelsesskoler. Da det frittstående Pedagogiske seminar kom i 1907, skulle det trene lærerne i middelskoler og de høyere skoler. Men lærerutdanningen for disse skoleslagene har ikke vært sett som mindre viktige.

”Tolk for mangfold - talsmann for enhet? Universitetskultur og lærerutdanning i det 21. hundreåret”. Hva betyr nå det?

Det angår hvordan universitetene og mer spesielt vår utdanning av lærere plasserer seg i de motsigelser i samfunnet som finnes omkring enhet og mangfold – både når det gjelder samfunnsklasse, kjønn og etnisitet. Som UiOs eminente utdannings sosiologer Marianne Nordli Hansen og Arne Mastekaasa oppsummerer, er det slik at ”...klassebakgrunn, kjønn og etnisitet har stor betydning for utdanningsvalg, og at effektene i stor grad er stabile over tid, teorier om fristilte og selvrealiserende senmoderne eller postmoderne studenter synes (...) å få liten støtte” (Hansen og Mastekaasa 2003:85).

Reproduserer vi disse skillene, skaper vi disse skillene? Er Universitetet en del av løsningen eller en del av problemene? Løsninger vil jeg komme tilbake til mot slutten, la meg begynne med utfordringene.

Reproduksjon av sosial klasse

Først – spørsmålet om sosial klasse. Som Nordli Hansen og Mastekaasa peker på – bildet av et samfunn der folk skaper seg sjøl fra et slags år null, er ideologi, blendverk. Verden har mønstre. Forskjeller i inntekt og formue har økt. Usikkerhet i arbeidslivet synes å ha økt. Og det er klart at spenningene langs aksene for kulturell kapital – ”Blindern” mot ”folk flest” - truer med å bli den

åpne dominerende motsetningen i samfunnet, sjøl om den ikke er den grunnleggende motsetningen. Legg variablene utdanningslengde og ansettelse i offentlig og privat sektor til grunn, og storparten av forskjellene i SVs og Frps velgergrunnlag er gjort rede for. De som er ansatt i akademia, kan ignorere dette, men kan komme til å gjøre det til egen skade. Hvem gir støtte den dagen da eventuelle nye framstøt kommer for markedsløsninger, hvis universitetsfolk ikke sjøl har markert en vilje til allianse ut over seg sjøl?

Utdanningsinstitusjonene spiller to roller i dette sosiale dramaet. For det første er de sjøl aktive produsenter av ulikhetene mellom dem som tar høyere utdanning, og dem som ikke gjør det. Det er for så vidt ikke noe nytt, seminaristene i Tromsø i første halvdel av 1800-tallet ble oppfattet å isolere seg fra folk ellers; de bodde også på internat – ”munke” eller ”grautmonka” var det folkelige oppnavnet, etter standardkosten (Dahl 1959:19).

For det andre viderefører institusjonene forskjeller som er generert utenom, i det allmenne klassemønsteret. Sjøl om utdanning har stor betydning for hvilken klasse eller status en person oppnår, bestemmes utdanningen i stor grad av sosial bakgrunn. Forbindelsen mellom foreldres og egen status går indirekte, via utdanning. De sosiale forskjellene i rekruttering har økt på universitetsstudiene som leder til de største godene, mens det er jammere på de treårige høyskolene.

Nå kan en mene at dette ikke er et problem, eller at det i alle fall er underordnet, at det er viktigere å diskutere om utdanningen og forskningen allment holder ”høyt internasjonalt nivå” – det er rett og slett disse institusjonenes formål, ifølge Universitets- og høyskoleloven. Og meningen med livet er ikke for alle å studere ved universitetet. - Men personlig synes jeg - ut fra egalitære verdier, at klassereproduksjonen er en utfordring. Er det trekk ved utdanningsinstitusjonene som kan forklare dette?

I mellomkrigstida så en det slik at det fantes to konkurrerende åndskulturer – seminaret og akademiet. Akademisynet, ledet av professor Vilhelm Bjercknes, meteorologen, hevdet at all lærerutdanning skulle bygge på examen artium og foregå i universitetenes regi, som i Tyskland. Om norske lærere sa han at: ”Synskretsen innskrenkes til det snevrest folkelige, hva der til en tid gir standen styrke, men i lengden folket svakhet.” Fordi lærerne var isolerte fra et internasjonalt orientert akademia, ”følger folkets isolasjon fra de store ledende kulturstrømme,” ifølge Bjercknes. Motparten, representert ved presten, skolemannen og politikeren Jon Mannsåker, mente at lærere forankret ”i norske bygdekultur var en forutsetning for en nasjonalt innstilt lærerstand”. Under lå klasseforskjeller i rekruttering, mellom bymiddelklasse og bygdeungdom (Hagemann 1992:kap.5).

Jeg er ikke ute etter en *replay* av denne kampen. Men det en da kalte ”åndskultur”, det vi nå mindre høytidelig kan kalle universitetenes kunnskaps- og lærekultur, er ingen sjølsagt størrelse. Den kan trenge ettertanke, kanskje

sjølkritikk inn i det 21. hundreåret. Det er verdifulle egenskaper ved denne lærekulturen, i alle fall på gode dager. Jeg har pleid å si til studentene at det i tillegg til de konkrete kunnskapene finnes en skjult, implisitt læreplan ved å skrive en omfattende oppgave. Å gjennomføre et slikt studium innebærer følgende lærdommer, følgende ti bud:

1. Å kunne fatte avgjørelser. Å forske er å velge - emne, problemstilling, materiale, teori, framstillingsform, å ta standpunkt, å velge noe med og noe bort.
2. Å balansere det ideelle mot det mulige. Å ta en masteroppgave er å sette seg mål, men også å vite når det er rett å gi avkall på å gjøre alt.
3. Å kunne sette seg mål fram i tid og gjennomføre dem; en masteroppgave tilhører vitenskapens langdistanser.
4. Å stille spørsmål - og å finne, samle, organisere og presentere et stoff, som gir svar på spørsmålene.
5. Å kunne vurdere et materiale kritisk, ikke ta informasjon uten videre for god fisk, men spørre etter materialets plassering i en kontekst, etter funksjon og motiv.
6. Å kunne gi og ta kommentarer, kritikk, gjennom å legge fram oppgaven i seminarer og gjennom å måtte forholde seg til andres arbeid.
7. Å hevde egen autoritet - overfor lærebøker, andre autoriteter. Å kunne bruke forskning. Fordi den historiske masteroppgaven fortsatt er et stykke sjølstendig forskning, veit den som har gjennomført det, at kunnskap er noe som produseres, blir til, ikke er der fordi en autoritet har sagt det. Og heller ikke produseres kunnskap vilkårlig, ikke slik at "anything goes".
8. Å lære kjennemerket på rasjonell autoritet, som ifølge Erich Fromm er at avstanden mellom dem som i utgangspunktet kunne, og den som blir lært, over tid minsker, for så å forsvinne. En modner intellektuelt, og tar styringen i eget arbeid.
9. Å kunne argumentere, ikke med debattknep, men i tro på at rasjonalitet er gyldig - og intersubjektivt gyldig, fordi hovedoppgavens logikk er argumentet, resonnementet. (Og belegget, vil jeg legge til. Som Halvdan Koht i sin tid pleide å spørre ved eksamen: "Koss kan vi veta det?")
10. Å kunne være forpliktet på sannhet, eller å unngå usannhet. Trass i de vansker som knytter seg til begrepet og til å nå fram til det sanne, er dette

likevel den historiske etos, historikerens yrkesmoral.

Ti bud. Vi trenger ikke minst lærere som har lært dem.

Men det er også problematiske trekk, som ikke springer ut av kunnskapens eget felt, men som er med som en nisse på lasset i den kulturen. Universitetet bærer et helt sett av holdninger og verdier som utgis for å være vitenskapelige, men som nærmere ettersett er utdanningsborgerskapets eller den utdannede middelklassens verdier. Og fordi disse verdiene forstås som faglige og dermed universelle og ikke klassespesifikke, fungerer de som tildekking. Verdiene ses som sjølsagte, også de som i utgangspunktet ikke deler dem, kommer til å akseptere dem. De er hegemoniske, de innebærer det som Pierre Bourdieu (1996a) har kalt ”symbolsk vold”, for å minne om at det her faktisk er en brutalitet i dannelsen.

Så kan det akademiske borgerskap være hjemmeblinde i en stolthet over de gode implisitte læreplaner?

La meg nevne noen slike *klassetrekk*.

Vi snakker om å ha ”forskningsfri” og å ha ”undervisningsfri”. Men dette både denoterer og konnoterer helt ulikt. Ved undervisningsfri har en frihet fra en byrde, noe som tynger. Ved forskningsfri har en frihet til en glede, til noe som gir prestisje. For Universitetet som lærerinstusjon er dette litt av et implisitt budskap å sende til kommende lærere som utdannes. Det er langt fra holdningen til Edvard Bull d.y., som sa at læreboka i norsk historie som han skreiv for gymnaset, var den viktigste boka han hadde skrevet.

Innafor undervisningen er det prestisjeskiller, mellom bachelor- og master- og doktorandopplæring. Jeg tror det avspeiler at bachelorgraden er et uttrykk for en relativ nedklassering av universitetsutdanning. Jeg håper jeg tar feil, men frykter at få bachelorgrader i dag egentlig gir noen spesifikk fagkompetanse for definerte jobber; de er nærmest en allmennutdanning med tillegg av en viss trening i vitenskapelig tenking og påplussset studiegjeld.

Innafor forskning er det at noe er ”originalt”, ”interessant” eller ”sexy” signal om at noe som skiller seg ut, er distingvert, elegant. At noe er ”grundig dokumentert” eller er et ”solid” arbeid signaliserer derimot noe traust, noe som har kostet arbeid, noe bondsk eller proletært. Når det originale har forrang for det solide, ser vi kunnskapskultur som åndskultur. Innsiktene er nærmest medfødt, sprunget rett ut av begavelsen, arbeidsfrie og aristokratiske. Den som må lære seg å forske, lære seg håndverket, og må arbeide hardt, er en håndverker, og står lengre nede i hierarkiet. Ikke så bratt som i Bourdieus Frankrike, ikke som *École Nationale d'Administration* og de andre *grandes écoles*. Ikke slik at norske professorer sitter på en tysk *Lehrstuhl* med et hoff av assistenter; vi sitter vel mest på vanlige kontorstoler. Men likevel.

Innafor universitetet er det prestisjekamp. Jeg tror ikke jeg tar feil om at

pedagogikk, lærerutdanning og formidling ikke estimeres på linje med fagene ellers.

Jeg ber om unnskyldning til dagens latinere. Men det er klart at latinen i sin tid fungerte som en standsmarkør og en dørsperre – forakten for prælene, preliminaristene uten latin, var til å ta og føle på. Adgangen til å studere uten examen artium med latin ble sperret i 1845 fram til 1869, ifølge John Peter Collett (1999:64) ”et utslag av at et samlet universitet ønsket å beholde akademikernes elitepreg”. Det het om den seinere jusprofessoren, sunnfjordingen Nikolaus Gjelsvik at han ikke fikk innstilling til embetseksamen fordi han så bondsk ut. Finnes det tilsvarende klassemarkører på dagens masseuniversitet, eventuelt kamuflert bak argumenter om vitenskap og kvalitet og akademisk standard? Er det slik at der finnes mønstre når det gjelder hvilke studenter som velger hvilken utdanning, hvem som premieres, og hvem tas vare på med sikte på en videre karriere? Eller er dagens Norge trass alt mer egalitært? Vi veit egentlig ikke mye om dette.

En kan ha en fornemmelse av at læremåten ikke kan skilles fra annen sosialisering som foregår på universitetet, at det ligger en aura av øvre middelklasse eller utdanningsborgerlighet i de sosiale rammene og den sosiale omgangsformen. Som den svenske kulturhistorikeren Ronny Ambjörnsson (1999:82) skriver om latterens sosiale topografi i boka om hans klassereise, *Mitt förnamn är Ronny*: ”Det finnes en arbeiderlatter og en borgerlatter, og de ble utløst av signaler som (...) ikke hadde mye med hverandre å gjøre. Humor er sjelden klasseoverskridende, fordi den henger sammen med et in-språk, en felles sjargong eller kode der latteren fungerer bekreftende eller utestengende, avhengig av hvor grensene i det sosiale landskapet for anledningen går og på hvilken side av grensen man befinner seg”. Slike små tegn inviterer noen inn, lukker andre ute. Ned i det trivielle. Det er riktignok lenge siden det var ”damene på kontoret” som lagde i stand teen på et universitetsinstitutt, men det er fortsatt te, ikke pulverkaffe. Det er sherry-party som hedrer de nye hovedfags-, nå masterstudenter, ikke en runde med halvlitere.

Det er mildt sagt ikke lett å endre klassekarakteren ved universitetsinstitusjonen radikalt, om en så vil. Det er tungt å trekke seg sjøl opp etter håret – en endring ville måtte gå sammen med større samfunnsforandringer. Men det er lov å håpe, det bør i alle fall ikke være lov å ikke tenke gjennom spørsmålene.

Den andre motsigelsen i tillegg til klasse, gjelder *kjønn*. Når jeg velger her bare å minne om denne, er det av hensyn til de begrensede rammene for innlegget, ikke fordi jeg mener universitetet er fritt for kjønnsrett. Det viser kjønnsfordelingen i faste vitenskapelige stillinger. Men temaet er satt på dagsordenen, og det er faktisk nå slik at mens én av fem menn tar høyere utdanning, gjelder det hver tredje kvinne.

Reproduksjon av flertallsmakt

Den tredje store motsigelsen mellom enhet og mangfold angår *etnisitet*, forholdet mellom majoritet og minoriteter, mellom flertallskulturer og mindretallskulturer. Her er det føringer fra historien. Historisk hadde skolen – og lærerutdanningen – først som oppgave å sikre frelsen. Knut Gislesen, bestyrer ved Asker seminar, klokkersønn fra Telemark, seinere biskop, mente det ikke burde være for mange fag som kunne ta oppmerksomheten vekk fra ”det ene Fornødne, Christendommen, hvorfra al Frelse skal komme” (Dahl 1959:51). Så fikk skolen og dermed lærerutdanningen oppgaven med å utdanne elever med et visst sett av kunnskaper og ferdigheter – og når det gjaldt holdninger, å skape gode nordmenn. Som mange har pekt på – skolen var den kanskje viktigste nasjonsbyggende institusjonen – ved sida av allmenn verneplikt og de store folkelige organisasjonene.

Hvordan stiller saka seg i det 21. hundreåret? Det er jo vanlig å si – og med rette – at skolen ikke kan fortsette den arten av nasjonsbygging som skjedde i det 19. hundreåret. Da skolebarn kunne lese: ”Norge har fra umindelig tid været bebygget af nordmændene”, ”Nordmændene var et kraftig folk, som foragtede alt lavt og usselt”. ”Hunerne”, derimot” kom fra Asien, og saa stygge folk hadde aldrig været i Europa” (Øverland 1888:3,6; Hæreid 1913:33).

Hva er alternativet? Europa? Også for EU har utdanning et klart politisk, ideologisk formål. For å produsere en EU-bevissthet, å fylle denne politiske konstruksjonen med et emosjonelt, ideelt innhold, skal alle emner og kursopplegg ha ”a European slant”, helning, sies det. I 1988 vedtok undervisningsministrene, gjentatt i 2005, at ”den europeiske dimensjon uttrykkelig innarbeides i skolenes læreplaner i alle relevante disipliner, for eksempel litteratur, språk, historie, geografi, samfunnskunnskap, økonomi og musiske fag” (Karlsen 2006). Ja, til og med ”the extraordinary quality” av europeisk sivilisasjon skal ivaretas. Nehrus syrlige kommentar rinner en i hu: ”Western civilization. That’s a good idea.” En husker det gode – humanismen, og skriver nattsida, sivilisasjonssammenbruddet i masse mordene i konsentrasjonsleirene, ut av den europeiske arven.

Det alternativet vi trenger, bør være både mer nasjonalt og mer internasjonalt enn syntetisk europeisme, enn en intellektuell *Festung Europa*. Realiteten i Oslo-skolen er som kjent, at mer enn hvert tredje barn sjøl har innvandret eller er første generasjon norskfødte. Da trenger vi et annet begrep om nasjon, som vi ennå ikke helt har utarbeidet – UiOs Thomas Hylland Eriksen (1996) snakker om en ”universalistisk pluralisme”, pedagogen Tor Ola Engen (2003) har kalt det ”mangfoldig nasjonalisme”. Det må være en nasjon i mangfold og enhet.

En mangfoldig nasjon - hva slags begrep om *nasjon* skulle det være? Det er

klart at den klassisk tyske forståelsen, at nasjonen ses å springe ut av én historisk etnisitet, at "Norge har fra umindelig tid været bebygget af nordmændene", ikke er egnet i en situasjon der det faktisk bor mennesker med ulik bakgrunn på samme område. Denne måten å tenke på bygger på grensetrekkingen mellom *vi* og *de*, på en inkludering som fører til en ekskludering. Og sjøl om den biologiske rasismen nå ikke ytres offentlig, kan tanken om djupe og varige kulturelle forskjeller fungere om lag på samme viset. Poenget med å avvise tanken om den norske nasjonen som et etnisk fellesskap er ikke at tradisjonelle skikker skal avskaffes, ikke at skolene skal slutte å undervise i historien om det norske området. Forestillingen om å tilhøre en nasjon, å være for eksempel norsk, skal ikke oppløses, men hva det norske innebærer, må åpnes, løses opp.

Det er kanskje ikke like klart at alternativet i europeisk idéhistorie, den klassisk franske såkalte politiske nasjonsforståelsen, heller ikke teoretisk og praktisk anviser løsninger på hvordan mennesker med ulik kultur sameksisterer. Grunntanken er at en skal kunne bli fransk ved å slutte seg til det politiske fellesskapet, staten. Etter mitt skjønn byr den på tre problemer. Folk skal bli franske, det er sterkt assimilatorisk, et press på folk til å bli like, på at innvandrerne skal "bli franske". Den tilsynelatende universalismen viser seg å være partikulær. Nykommeres kulturelle bagasje er i beste fall irrelevant i offentligheten, i verste fall blir den sett som problematisk, slik striden om bruk av *hijab* på skoler og arbeidsplasser viste. Denne "tynne" forståelsen av hva en nasjon er, blir ofte vist til av dem som ser problemene med den "etniske nasjonen". Men bare å følge de politiske reglene blir kanskje for magert til å skape et fellesskap der noen vil gjøre en innsats. Og endelig: De reelle sosiale og materielle vilkårene for at mennesker skal se seg som del av en nasjonal helhet, neglisjeres.

Derfor trenger vi altså et tredje, nytt og mer egnet begrep om hva en nasjon og en nasjonalstat kunne innebære – la oss kalle det den mangfoldige nasjonen.

Denne nasjonen kan ikke forstås som en statisk enhet. Det er mildt sagt forskjeller mellom samfunnet rundt år 1000 og år 2000. En nasjon er en prosess. Noen gamle elementer forsvinner, noen varer ved, noen omdannes eller nyskapes på grunn av utvikling i området, og noen kommer til både via impulser utenfra og med mennesker som flytter inn i området. Mye av det en i dag tenker på som norsk, som *er* norsk, fra Bibelen til industriteknologi, har blitt norsk og har kommet med innvandrere. Dette betyr ikke at en størrelse som "det norske" er fiktiv eller flimrende. Men nasjonen er foranderlig, den *er* blitt skapt og gjenskapt, og den *vil* i dag og framover bli skapt og gjenskapt med nye mennesker som kommer hit.

Fortellingen om denne nasjonen må da bli en beretning både om dem som har vært her, og om dem har kommet og stundom har blitt.

En nasjon må da forstås som mangfold *og* enhet, som forskjell og fellesskap. Den normative grunnposisjonen blir verken universalisme eller en radikal, relativistisk flerkulturalisme. Men hva skulle den da være? Litt vagt sagt – så store forskjeller som noen finner ønskelig, brynt mot den grad av fellesskap og likeartethet som er nødvendig. Dette høres kanskje ut som ønsketenking, men er jo faktisk i nærheten av den amerikanske nasjonsforståelsen når den så å si har vært på sitt beste.

Men hva er vilkårene for at dette skal være virkelighet? En kan ikke kommandere noen til å ha varme følelser for en nasjon. Svaret må være å sikre at alle har en reell andel i samfunnet, å etablere fulle medlemskap for alle. Vi trenger *sosial* likhet og inkludering, rom for *kulturell* forskjellighet og *politisk* enhet.

Men så kan en si – hva i alle land har dette med Universitetet å gjøre? Skal Universitetet ha noe forhold til et slik samfunnsmessig eller politisk prosjekt? Er det ikke et ”høyt internasjonalt nivå” som er vårt formål? Svaret er for så vidt greit: Universitetenes og høgskolenes oppgave er å forske, undervise og formidle kunnskap til en breiere allmennhet. Men djupere sett har to svar vært gitt om hva oppgaven til disse institusjonene er. Det klassiske ideelle Humboldt-universitetet har framholdt at vitenskap har sin egen verdi, og at den frie tankens strev etter innsikt er karakterdannende for den enkelte og kan være normdannende for samfunnet. Det er i tråd med de dydene jeg har søkt å sammenfatte den implisitte læreplanen. Mot denne modellen har stått management- og businessuniversitetet med direktørstyring ovenfra og markedsorientering - skolepenger, mye oppdragsforskning og eksklusivt samarbeid med private konserner.

I valget mellom disse alternativene har de fleste universitetsansatte sett de åpenbare argumentene mot hardstyre innad og markedsliberalisme utad. Universitetet skal ikke legge markedsverdien til grunn når et faglig tiltak vurderes. Men er Humboldt-alternativet fyllestgjørende? Å hevde at forskningen har sin egen indre begrunnelse, og å se *akademia* som et eget felt fylt av ”ånd”, byr på flere problemer: Det gjør utdanningen av lærere, en av våre oppgaver, til en oppgave med lavere prestisje. Og når det gjelder hvilke temaer de ansatte steller med, stusser en over hvor mange virkelig tungt presserende spørsmål i dag, globalt og her hjemme, som ikke blir tatt opp. Det rår i flere kretser uvitenhet og stundom snobbethet overfor arbeidsliv og produksjon; det er litt vulgært, iallfall uinteressant. Folkelige bevegelser finner ikke den støtten de trenger på universitetene. I kampen om ressurser kan universiteter og høgskoler som nevnt bli ytterst sårbare, så sårbare at markedsorienteringen kommer tilbake som eneste plausible løsning, dersom folk ellers ikke ser betydningen av det universitetsansatte steller med.

Et universitet for samfunnsmessig bruksverdi

Det trengs, tror jeg, en tredje modell, *samfunnsuniversitetet*, som overskrider både utdanningsborgerlig sjøltilstrekkelighet og næringsborgerlig invasjon av institusjonene. Til grunn for *det samfunnsmessig forpliktete universitetet og høgskolen* ligger tanken om at institusjonenes ytterste begrunnelse er sosial bruksverdi. Dette er *ikke* et universitet styrt politisk av myndighetspåbud om hva det skal forskes i og undervises i. Men det er institusjoner der idealet er en løpende diskusjon blant de ansatte sjøl om hva vi steller med i fagene – og hvorfor. Noen vil frykte en slags begrunnelsesterror. I dag er pendelen sant å si ved den motsatte ytterligheten. Når vi ansatte kan kreve oss sjøl for begrunnelser for våre valg, er det fordi vi trass begrensninger og større arbeidsbyrde fortsatt har et visst frirom. Å være samfunnsmessig forpliktet har intet med å følge programformuleringer eller mandater gitt fra departement og forskningsråd. Samfunnet er ingen enhet med én stemme, men består av grupper med motsatte interesser og sfærer med ulik etos. Vi som arbeider ved universitetet, må ta stilling. Om ett universitetsinstitutt ser det som sin oppgave å lage kurs i merkevarebygging for privat næringsliv eller kulturkunnskap for NATOs intervensjonsstyrker, vil noen av oss legge kreftene inn for andre formål. For eksempel å bidra til at akademia bygger ned den usaklige bindingen til samfunnsklasse, eller bygger opp et prosjekt om en nasjon i mangfold og enhet. Samfunnsmessig nytte er ikke snever, umiddelbar politisk formålstjenlighet, og minst av alt konklusjoner som er gitt på forhånd. Men det er å reise emner og problemstillinger som er forpliktet av visse verdier og interesser – det være seg underprioritert kvinnemedisin, arbeidslivsforskning, global økonomi i et fordelingsperspektiv eller interkulturell kunnskap, der erfaringer fra flere universer er gyldige, ikke bare et vestlig-norsk middelklasseunivers. Grunnforskning har sin tunge plass – men igjen ligger dens dypeste begrunnelse i håpet om at den kan tjene mennesker.

Hva skulle dette bety i praksis for *undervisningen*? Det trengs både større felles prosjekter – og samtidig like godt rom for dem som velger det individuelle arbeidet. Oppgaver må være sjølstendige forskningsarbeid, ikke reproduksjon av gitt kunnskap. Temaer bør begrunnes i diskusjoner. Og undervisning må få en høyere status. Dagens signaler om at undervisning er en byrde, er neppe lette å snu. Men det hjelper noe når dette vektlegges – ved ansettelse og ved lønns plasseringer.

Når det gjelder *sosial klasse*, står ikke gode ideer i kø for en lærerutdanning for det 21. hundreåret. Mye er jo avgjort før folk eventuelt tar høyere utdanning. Men la meg nevne noen:

1. Spørsmålet bør for det første formuleres: Er det en målsetting å bidra til sosial utjamning? Finnes det en moderne *Bildung*, danning, som ikke

betyr klassesdanning?

2. Vi trenger å vite og forstå mer. Utdannings sosiologien har sett mye på sosial bakgrunn, hva som skjer på veien til institusjonen, men mindre på hva som skjer i institusjonen. Vi mangler et arbeid som *Homo Academicus* av Pierre Bourdieu (1996b), om det norske akademiske feltet.
3. Kvotering på klassegrunnlag er vel ikke aktuelt. Men det å kunne begynne på institusjonen uten formell skolegang mener jeg kan være aktuelt. Jeg veit det er en redsel for at dette skal senke standarden. Men som en sa ved Solum lærerskole i 1860-åra: Elevene var ved opptak "ligesom hugne ud af Fjeldet", men ble likevel "skjønnsomme, modne og velopplyste læreremner" (Dahl 1959:85). Jeg tror opptaket kan hvile ikke bare på formelle eksamener, men på faktiske kunnskaper som et alternativ – det kan ikke være all verdens problemer knyttet til å arrangere opptaksprøver.
4. Studiefinansiering er fortsatt avgjørende. En utvikling i retning av skolepenger vil kunne gjøre skeive forhold enda brattere. I tillegg vil en slik tendens til markedsorientering potensielt åpne for private filialer av business-universitetet.

Når det gjelder *kjønn*, så er debatten – om kvotering, øremerking, mentorordninger og faginnhold - kjent, og ansvaret institusjonalisert. Men igjen - unnskyld mangel på rom for å gå inn på dette.

Når det gjelder *etnisitet, mangfold*, hva da?

Det er åpenbart at skolen og utdanningen av lærere både er en del av utfordringen og av løsningen. Vi trenger en fullstendig gjennomtenking av innholdet i læreplaner og materiell. Vi må både avvise hegemoni for én kultur, og en uflektet universalisme, men også en multikulturalisme som setter skarpe grenser mellom grupper, og stenger barn inne i en egen gruppe.

Men dette reiser spørsmålet: Er universitetene sjøl virkelig i stand til å bidra her?

1) En del ansatte har jo vært opptatt av dette. UiOs satsningsområde "Kulturell kompleksitet" fikk laget en nokså rommelig forskningsoversikt da det startet opp. Men med unntak av et par stillinger på pedagogikk og norsk som andrespråk, og halvparten av en professor II-stilling i sosiologi, har ingen ved UiO særskilt ansvar for det feltet vi her snakker om ved UiO. Vil det være nok inn i det 21. hundreåret?

2) Læreplanene innenfor det såkalte Kunnskapsløftet ble rusket gjennom av den forrige og dessverre også den nåværende regjeringen så fort at denne sammensatte virkeligheten ikke er tatt høyde for – trass i at planene skulle, som

det het, ”reflektere... et pluralistisk samfunn”. Professor Sølvi Lillejord og stipendiat Astrid Tolo ved Universitetet i Bergen har analysert den generelle delen av Kunnskapsløftets læreplaner og konkluderer med at det en kan kalle det flerkulturelle perspektivet, snarere er svekket i den nye planen (Klassekampen 18/5 2006). Fagdidaktikeren Halvdan Eikeland, professor ved Høgskolen i Vestfold, har sett på læreplanene for historie og sier at det han kaller interkulturalitet, er for svakt. ”Flere av planene advarer mot rasisme og eurosentrisme, og vi finner mye av en harmoniserende tilnærming til spørsmålet om kulturmøter og kulturell sameksistens. Det skrives om demokratiske verdier og menneskerettigheter, men lite om problemer skolen kan møte i et flerkulturelt eller multietnisk samfunn. Løsningene er ofte basert på et praktisk, fornuftsmessig kristent-etisk resonnement, noe som gjør at det lett kan oppfattes som det jeg kaller uforpliktende læreplanpoesi: Mange fine ord, men lite konkret. Planene er velmenende og positive, men lite problematiserende.”

(<http://www.forskning.no/Artikler/2006/november/1164024088.8/>)

Hvorfor er det slik? Vel, én grunn har antropologen Kageye Rukamba (2006) vist – hun har sett på sammensetningen av de faggruppene som har utarbeidet innholdet i de nye læreplanene. Resultatet:”... dersom navn kan brukes som indikator på etnisk bakgrunn, finnes det ingen navn på noen av listene, som tilsier at det flerkulturelle perspektiv er representert i form” (av personer med egen erfaring).

3) Hvordan er det med Universitetets fag, emner og studieprogrammer? Hva kan vordende lærere lære her? Det er rimelig at det ikke er mye om temaet interkulturalitet i studieemnet Astronomi 9230 Celest mekanikk. Men ellers? Her er ingen studieprogrammer som særskilt tar opp dette perspektivet. Jeg ledet sjøl en komité som foreslo et studieprogram i dette feltet for noen år siden; det ble avvist ved de aktuelle fakultetene. Kanskje gjorde vi ikke godt nok arbeid; kanskje bør det tas opp igjen. Her har Høgskolen i Oslo satset mer seriøst. Vi skal ikke glemme språkfagene og områdestudiene, men de har likevel en annen innretning. Om vi ser på enkeltemner, finnes litt. Jeg har – litt impresjonistisk – sett gjennom emneporteføljen til UiO. Med en meget rommelig definisjon, som også inkluderer internasjonal økonomi, utviklingsstudier eller Algerie-krigen, er det i alt maksimalt 40 emner som kan sies å angå kulturell kompleksitet. Flere fag på de seks humanfakultetene har i det minste ett; teologi har til dømes hatt ett enkeltkurs om ”den nordiske lutherske tradisjonen og utfordringer for et flerkulturelt samfunn”. I noen emner står problematikken helt sentralt, som ”feminisme og multikulturalisme”. Men fag som samfunnsgeografi, statsvitenskap, filosofi, idéhistorie er blanke når det gjelder inter- eller flerkulturalitet, så langt jeg kunne se. Det finnes ett emne i verdenslitteratur ved UiO, ti emner om det en kunne kalle Ibsenologi. Den horisonten som møter en student, en lærerstudent, ved UiO er ikke bare

norsk/europeisk/vestlig – men horisonten er vestlig med den ubegrunnede sjølsagthet, eller bevissthetens fravær som kjennetegner et hegemoni.

4) Det dreier seg ikke bare om emner – men også om perspektivet. Vi trenger, tror jeg, en diskusjon om hvor grensene går mellom å holde fast på normer og regler omkring vitenskapelighet – og det å la faglighet bli et fordekt argument for egne preferanser. Bidrag fra andre bakgrunner må kunne bli sett som gyldige. Det må tilstrebtes å forholde seg til, ja bygge ut fra studentenes forkunnskaper og virkelighetsbilder. For ikke å ta for hardt i: Det kunne ha vært gjort mer. Ved at hver og en av oss tar det opp? Jo. Men kanskje også ved at institusjonen - fra instituttene og programmene til rektoratet - mer systematisk og forpliktende går gjennom tilbudet.

5) Lektor- og adjunktprogrammet, lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo, må som et sjølsagt og integrert premiss arbeide ut fra enhet og mangfold. Men gjør den det? Jeg har prøvd å leite i pensaene på Lektor- og adjunktprogrammet, men verken innen det forberedende ex paed-kurset eller i den praktisk-pedagogiske utdanningen har jeg funnet nedslag av den nye interkulturelle virkeligheten. Det fantes et eget Seminarium lapponicum, en læreskole beregnet på undervisning blant samer, i Trondheim fra 1717-1727, 1752-1774. Det finnes, har jeg skjønt, en egen PPU for minoritetsspråklige studenter. Men er det dette – eller bare dette - vi trenger? Tida for særkurs i migrasjonspedagogikk bør være over. Dette må bli en del av hovedstrømmen.

6) En mer sammensatt rekruttering av lærere bør ha prioritet. Anslagsvis under ti prosent på Lektor- og adjunktprogrammet har minoritetsbakgrunn, flest av dem igjen studerer norsk som andrespråk, sier studentutvalget. Forklaringer på at få blir lærere, er lansert: Ønsket om å ha en flyttbar kunnskap. Lav prestisje ved lærergjerning og typiske skolefag i opphavsland. Forventninger til inntekt. Men kanskje også at skolen og en del utpregede skolefag som historie, norsk, KRL, har en aura av flertallsnorskhet eller vestlighet?

Hva kan da gjøres? UiO har i en del år hatt et eget program – *Minoritetsungdom i fokus i akademia*, MiFA - for å rekruttere ungdom fra minoritetene på skolene til studier, for at de kan forberede seg og gjennomføre, for å bistå med overgangen til arbeidslivet. MiFA har formiddagsmøter og kafeer med debatt, og det har dannet seg et miljø av studenter rundt dette, delvis i samarbeid med de ulike etniske eller nasjonale studentforeningene. MiFA hadde i utgangspunktet også som mandat å bidra til å prege fagenes innhold, men dette har strandet med det nevnte forslaget om et studieprogram. MiFA bør styrkes med flere ansatte, og kanskje med større rett til å ta initiativer, om det skal kunne spille en rolle overfor fagopplegg mv.

7) Et signal sendes også ut ved hvem som rekrutteres, som stipendiater og videre. I universitetets vitenskaps- og lærekultur, er det jo bare kjønn som har fått et visst gjennomslag som gyldig argument for kvoteringer. Verken klasse

eller etnisitet har slått gjennom som kriterier, og er ikke enkelt å praktisere: Hva skal kriteriet være for å kvoterer – å tilhøre minoriteter, å tilhøre såkalte ikke-vestlige minoriteter? Osv. Men en større bevissthet om rettferd og om rollemodeller er ønskelig.

8) UiO har et allment behov for å tenke gjennom hva slags signaler institusjonen sender ut, om den oppmuntrer eller mer eller mindre subtilt utestenger studenter. Jeg har hatt en del kontakt med studenter med minoritetsbakgrunn, som forteller hva de opplever. En student berettet om unison motstand fra medstudenter når hun søkte å rokke ved perspektivet i *Bokhandleren i Kabul*, og at kvalifiseringsoppgaven ble underkjent av læreren på samme grunnlag. En annen og en tredje opplever det slik at de er blitt bortdømt på sine masteroppgaver. Om det er objektivt riktig at det skjedde bortdømming her, skal jeg ikke si. Men poenget er at klimaet ved universitetet er slik at dette virker som en rimelig forklaring for dem det gjelder. En fjerde og femte og sjette forteller at de ikke får noen relevante jobber etterpå. Og en åttende forteller om en medstudent på antropologi som gjorde henne til observasjonsmateriale, og begynte å notere ned alt hva hun sa – uten å ha spurt eller diskutert dette. En må undres over hva slags normer vi da som universitet sender ut - eller kanskje *ikke* har maktet å sende ut. Og over hva slags lærere vi da utdanner.

Tolk for mangfold - talsmann for enhet? Skolen må framover forholde seg til, søke å forstå, fortolke og formidle den nye sammensatte virkeligheten – spaltingene langs klasse, kjønn og etnisitet - og også hvordan disse dimensjonene er filtret sammen. Og skolen må bidra til det settet av felles referanser som medlemmer av et samfunn må ha, om samfunnet skal kunne virke. Det er utfordringen også for Universitetet, om vi tar vårt ansvar som lærernes lærere på alvor.

Litteratur:

- Ambjörnsson, Ronny (2005): *Fornavnet mitt er Ronny*, Oslo: Pax
 Bourdieu, Pierre (1996a): *Symbolisk makt*, Oslo: Pax
 Bourdieu, Pierre (1996b): *Homo Academicus*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
 Collett, John Peter (1999): *Historien om Universitetet i Oslo*, Oslo: Universitetsforlaget
 Dahl, Helge (1959): *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*, Oslo: Universitetsforlaget
 Dahl, Helge (1964): *Lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo fra 1814 til i dag*, Oslo: Universitetsforlaget
 Engen, Tor Ola (2003): Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging, i Per Østerud og Jan Johnsen (red.): *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, Vallset: Oplandske bokforlag
 Hagemann, Gro (1992): *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*, Oslo: Ad notam Gyldendal
 Hansen, Marianne Nordli og Arne Mastekaasa (2003): *Kunnskap og utdanning*, i Ivar Frønes og Lise Kjølrsrud (red.): *Det norske samfunn*, Oslo: Gyldendal akademisk
 Hylland-Eriksen, Thomas (2003): Universalistisk pluralisme, i Roar Engh (red.): *Skolen i mulighetenes årtusen. Undringer underveis*, Oslo: Cappelen akademisk forlag
 Karlsen, Gustav E. (2006): *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et*

- internasjonalt perspektiv*, Oslo: Universitetsforlaget
- Rukamba, Kageye (2006): "Alle var enige om at det hadde vært en fin tur!" *Norske pedagoger i møte med elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn*, hovedfagsoppgave i sosialantropologi, Universitetet i Oslo
- Utheim, J. og Jens Hæreid (1918): *En liten verdenshistorie*, Kristiania: Aschehoug
- Øverland, O.E: (1888): *Lærebog i Norges historie for folkeskolerne. Første del: Tiden før 1800*, Kristiania