

Universiteter – institusjoner i det sivile samfunn

Published in Sosiologi i dag 1999(1):75-99

Ragnvald Kalleberg, University of Oslo
ragnvald.kalleberg@sosgeo.uio.no



**Department of Sociology & Human Geography
University of Oslo**

P. O. Box 1096 Blindern
N-0317 OSLO Norway
Telephone: + 47 22855257
Fax: + 47 22855253
Internet: <http://www.iss.uio.no/>

Universiteter – institusjoner i det sivile samfunn

Av Ragnvald Kalleberg

Since the early 1970s, science studies have grown and prospered. There has, however, been a curious neglect of the most important of the institutions in this cultural field, universities. Some analytical perspectives on universities are discussed, especially using ideas and approaches from Habermas' theory of communication (argumentation as social interaction) and of modern societies (as systems and lifeworlds). The dominant, neo-liberal presupposes that universities should be re-designed as market-management organizations, hierarchically managed and continually engaged in selling research, teaching and services. This is a one-sided approach, reflecting the ongoing "colonization of the lifeworld". Universities should be useful for economic and political interests, but they have to be maintained as complicated bundle institutions, governed through argumentative collegial cultures and the "force of the better argument", related to the opinion and will-formation in the public of civil society and anchored in the communicative reproduction of the lifeworld.

I de tre, fire siste tiårene har utforskningen av vitenskapelige institusjoner vært i sterk vekst. Veksten har ikke bare kommet innenfor de tradisjonelt førende fag på dette feltet, filosofi, sosiologi og historie, men også innenfor flere andre fag. Det har vokst fram et tverrfaglig forskningsfelt for *vitenskapsstudier*, sterkt preget av sosialkonstruktivistiske tilnæringer, hvor vitenskapelige institusjoners indre liv, historie og vekselvirkning med andre institusjoner beskrives og analyseres (for en oversikt, se Ziman 1984, Felt m.fl. 1995, Jasanoff m.fl. red. 1995).

På bakgrunn av vitenskapelige fags sentrale stilling, fra de moderne samfunns framvekst i det nordvestlige hjørne av Europa på 1600-tallet

og fram til i dag, er det overraskende at både samfunns- og kulturfagene lenge brukte så små resursser på utforskning av vitenskapene i samfunnet. I sin *presidential address* til den amerikanske sosiologforeningen i 1957 påpekte Robert Merton dette misforhold i selvkritiske vendinger, på vegne av både sosiologi- og historiefaget. Han så for seg at historikere i år 2050 ville se svært kritisk tilbake på 1900-tallets sosiologer og historikers negligisering av "science as one of the great social institutions of the time", en institusjon som hadde gitt menneskeheten valget mellom ødeleggelse eller overlevelse. Fremtidens historikere vil kanskje komme til å foreslå at denne negligisering også gjenspeilte sviktende skjønn, "a sense of values appears to have become badly scrambled" (Merton 1973: 286).

Merton utdyper ikke hva han mener med påstanden om vitenskapelig verdiforvirring. La meg foreslå en begrunnelse (for en utdyping, se Kalleberg 1996). Spørsmålene er det viktigste enkeltelement i et samfunnsvitenskapelig forskningsopplegg. Forsknings spørsmål i vitenskapene om mennesket begrunnes både ut fra hva de kan føre til av kunnskap om faktiske forhold i den sosiale verden og av denne kunnskapens betydning for den sosiale verden og dens utfordringer. Fraværet av et så sentralt tema som vitenskapelige institusjoner på den vitenskapelige dagsorden kan derfor kritiseres både ut fra samfunnsforskningens konsterende og kritisk-konstruktive erkjennelsesinteresser. Det er ikke bare metodebruk og argumentasjon som kan og bør kritiseres. Man bør også kritisere spørsmålsstillinger, inklusive det å ikke stille spørsmål om viktige temaer. Det er svak kollektiv bearbeiding av hva som er betydningsfulle spørsmål, både i samfunnsfag og i andre fag (se Engelstad m. fl. 1998, kap. 4). En form for skyggepositivisme bidrar fortsatt til at man i for liten grad tematiserer the *context of discovery* innenfor forskerfellesskapene. I positivistisk mål-middel-tenkning kan man ikke gi gode grunner for målet, det fokus som fastlegges i forskningsspørsmålet, bare for midlene og strategiene for å besvare det.

Universiteter, "vitenskapenes hjem", er imidlertid fortsatt nokså utforsket. Steve Fuller (1994: 4) kommenterer ironien i at samtidens konstruktivister, som er så stolte over sin evne til å se det selvfølgelig ved å gjøre det eksotisk, klarer å unngå å tematisere at de selv befinner seg i en av de mest eksotiske institusjoner i moderne samfunn. Den teoretiker som har gitt den mest overbevisende begrunnelse for universitetenes fundamentale betydning i moderniteten, er fortsatt Talcott Parsons. Han hevder at den utvikling som tok til i England, Nederland og Frankrike på 1600-tallet utviklet seg som tre omforminger av de førmoderne sam-

funn: som en industriell, demokratisk og utdannelsesmessig revolusjon. Parsons plasserer den siste, som også omfatter den vitenskapelige basis som skolesystemene hviler på, på samme nivå som økonomisk og politisk transformasjon. Universiteter og høyskoler er de ledende institusjoner i utdannelsesrevolusjonen. I sin relative mangel på spesialisering, i en verden av spesialisering, er de "a curious sociological phenomenon" (Parsons og Platt 1973: 3, 350; se også Parsons 1978, del II og 1971). Hvis dette analyseperspektivet holder, hører spørsmål om universiteter til de "store spørsmål" i sosialteori og vitenskapsstudier.

Det finnes naturligvis mange studier av enkeltaktiviteter i universiteter og høyskoler, som undervisning og forskning. Men det er få studier av det bemerkelsesverdige mangfold av faglig virksomhet i slike institusjoner. Enkelte kommentatorer har gått svært langt i kritikken av tilstanden på forskningsfeltet: "But I am hard pressed to come up with even one study that takes seriously the fact that these three activities/forskning, undervisning og *service*/ compete for the time and energy of the same group of people working in the same institution" (Fuller 1994: 4). Den resulterende mangel på systematisk forståelse av disse institusjonenes særpreg, utvikling og oppgaver kommer bl.a. til uttrykk i tilbakevendende debatter preget av påfallende mangel på historisk og sammenlignende kunnskaper, samt inadekvate begreper om og modeller av disse institusjoners egenart og oppgaver i samfunnet.¹

En av utfordringene i vitenskapsstudier, er å utvikle mer sakssvarende beskrivelser og analyser av universitetene, deres indre liv og samspillet med omgivelsene. Dette er tema for denne artikkelen. Temaet analyseres ved bruk av sentrale innsikter og tilnærminger i Jürgen Habermas' *kritische Gesellschaftstheorie*, særlig dens kommunikasjonsteoretiske grunnelementer. Habermas' arbeider spiller liten eller ingen rolle i samtidens vitenskapsstudier, noe jeg vurderer som et vesentlig problem for dette forskningsfeltet. Med sin kommunikasjonsteoretiske analyse av moderne samfunn og vitenskap, er Habermas den sosialteoretiker som mest systematisk og nyskapende kritiserer og viderefører den uunnværlige teoritradisjonen fra klassisk opplysningsteori (Kant), over sosiologiens tradisjonelle fedre (Marx, Weber, Durkheim og Mead), fram til Merton og Parsons og samtidens vitenskapsstudier.

1. Universiteter: knippe-institusjoner, forankret i livsverdenen

Hva er et universitet? Hvordan er det forskjellig fra andre sentrale institusjoner i moderne samfunn? Det råder betydelig uerighet om hva som er

gode svar på slike spørsmål. Gjennom de to siste tiårene har mange gitt et nyliberalistisk svar og anbefalt styring av universiteter gjennom marked og hierarki. Sett i lys av kritisk samfunnsteori er slike *market-management*-modeller ensidige svar på utfordringer, svar som i sin ensidighet bekrefter diagnosen om at markedssystemer og forvaltningssystemer koloniserer livsverden i kapitalistiske demokratier. Slike omstillinger ville svekke og fordreie vesentlige virksomheter i universiteter, knyttet til uavhengig søking etter, og formidling av, sann og relevant kunnskap. Forskersamfunn ville underlegges markeders og forvaltningers brukerdynamikk, studentrollen utvikles til en slags kunde- eller klientrolle og den interesserte allmennhet omgjøres til instrumentelle brukere.

Universitetene: foreldede, overbelastede institusjoner?

Universitetene som organisasjoner er preget av et mangfold av fag, faglige oppgaver og nivåer. Universiteter har ikke bare ansvar for grunnforskning, men også for forskningsbaserte studier, forskningsformidling til en interessert allmennhet i et rimelig velfungerende sivilt samfunn og opplæring av profesjoner. Opprettholdelse og utvikling av selvstendige institusjoner krever dessuten faglig innsats i form av faglig ledelse (Kalleberg 1997:35–44). Dette mangfoldet kan oppfattes som en svakhet. Universitetene er ikke spesialiserte nok, de har påtatt seg for mange og for forskjellige oppgaver. Løsningen må være å utskille oppgaver og å spesialisere virksomheten, innenfor eller utenfor det klassiske forskningsuniversitetet. Ifølge dette synspunktet er forskningsuniversitetet en foreldet overlevning i en verden som ellers er funksjonelt spesialisert.

En løsning som har hatt mange tilhengere de senere år, er å hevde at universiteter i bunn og grunn er kunnskapsbedrifter. De ville fungere best ved både å bli "fristilt", henvist til å selge forskning, undervisning og tjenester på dynamiske markeder og å innføre hierarkisk "management" som styringssystem. En slik modell er *serviceuniversitetet*:

Here administration and management have full control over the professor's total labor, also their research activities. Their labor is priced in relation to what it signifies for the income-potential of the university, and the professor's work, be it research, teaching or performance of services for clients in the region, is determined by what university management has agreed upon with the individual employee (Tjeldvoll 1997:18).

Men man kan også vende perspektivet og se på dette særegne, brede knippe av virksomheter som en styrke, og hevde at det nettopp er denne sammenkopling av mange fag og faglige oppgaver som opprettholder vitaliteten i disse institusjonene, og som kanskje er en nødvendig betingelse for å føre dette vitenskapelige tradisjons- og oppgavekomplekset videre til nye generasjoner. Da 600-års jubileet for universitetet i Heidelberg (i 1986) ble markert, en alder som er så bemerkelsesverdig at bare det burde utløse nysgjerrighet om noe eksotisk, reflekterte Habermas over muligheten for at universitetene kunne fortsette å være sentrale institusjoner i moderne samfunn. Med henvisning til den tyske universitetsmodellen som vokste fram i begynnelsen av 1800-tallet, peker han på det karakteristiske knippe av oppgaver som et universitet skal løse. Dette knippe karakteriserer han – med henvisning til Talcott Parsons begrep om *the bundle* – som fire deler: a) forskning og forskeropplæring b) forberedelse til profesjonelle yrker (som lege og jurist) c) allmenndannelse (*college*-tradisjoner) og d) bidrag til kulturell selvforståelse og intellektuell opplysning. Han noterer seg at Parsons' analyse gjengir "nettopp det som de prøyssiske, protestantiske reformatorene i sin tid så for seg som "enheter": som forskningens og utdannelsens enhet, som vitenskapens og allmenndannelsens enhet, som vitenskapens og opplysningens enhet og som vitenskapenes enhet" (Habermas 1999b:131).²

Habermas formulerer et generelt spørsmål om universiteter i moderne samfunn: "Empirisk sett synes det å være et åpent spørsmål om ikke incitamentet til vitenskapelige læreprosesser til slutt ville forsvinne dersom disse prosessene utelukkende var tilpasset forskningsfunksjonen". Han presenterer også en hypotese: "Vitenskapelig produktivitet kunne være avhengig av universitære organisasjonsformer, henvist til det differensierte kompleks" av faglige oppgaver innenfor rammene av samme institusjon (Habermas 1999b:119). Med tanke på den viktigheten vitenskapelig kunnskap har i moderne samfunn, kan vi utvilsomt hevde at dette forsøksvise svar er knyttet til et "stort spørsmål" for samfunnet og for utforskningen av moderne samfunn: Vitenskapelig nyskaping kan være avhengig av å være innlemmet i universitetenes knipper av virksomhet. Vi har ikke i dag nok kunnskap og innsikt til å bekrefte eller benekte hypotesen, med rimelig grad av historisk-sammenlignende dokumentasjon og sakssvarende analytiske begreper.

Habermas begrunner hypotesen på forskjellige måter. Han finner støtte hos andre forfattere (Jaspers, Schelsky, Parsons), han viser til hvordan Humboldt-ambisjonene har overlevd som fungerende kultur og insti-

tusjonelle ordninger og han viser til universitetenes motstandsevne overfor ensidige krav fra forvaltning og marked. Men han begrunner den først og fremst ved å knytte den til sin to-nivåforståelse av moderne samfunn, som systemer og livsverdener. Den dypere, sosialteoretiske begrunnelse for knippeinstitusjonens uunnværlighet finner han i det forhold at læreprosessene ved universitetene ikke bare står i et gjensidig utvekslingsforhold til marked og statlig forvaltning (systemverden), men også i "en indre relasjon til livsverdenens reproduksjonsfunksjoner" (1999b: 131).

"Livsverden" viser til samfunnets kommunikative infrastruktur. Habermas (1981b: 182–228, 1999c) identifiserer tre prosesser for gjensidig overbevisning i dagliglivets handlingsverden: videreføring av kulturelle tradisjoner (gyldig viten, gjensidig forståelse), opprettholdelse av legitime ordninger (sosial solidaritet) og utvikling av personlighetsstrukturer (identitetsdannelse, sosialisering) i prosesser av gjensidig anerkjennelse. Kommunikativ hverdagspraksis skjer gjennom sammenknytningen av et knippe av forskjellige gyldighetsfordringer: gyldige konstateringer, moralske vurderinger og ansvarlig atferd. I dagliglivets kommunikative infrastruktur sammenveves gyldig viten, legitime forhold og pålitelige aktører. Disse fundamentale prosesser i livsverden tilsvarende den knippepregede læringsprosess ved universitetene hvor kunnskapstradisjoner videreutvikles, fornuftig menings- og viljesdannelse stimuleres (både innenfor og utenfor institusjonens murer) og vitenskapelig væremåte oppøves (som saklighet og hypotetisk innstilling til kjensgjerninger og normer). I organiseringen av studier opprettholdes eller brytes kontakter mellom fagområder og forståelsesformer. Samfunnsfaglige studier kan utformes slik at de forhindrer kontakter seg imellom og med filosofiske og historiske disipliner. De kan også disponere for det motsatte: "what education made, education can unmake" (Bourdieu 1999: 164).

En test av knippehypotesen

Under ledelse av Burton Clark (1993 red.) gjennomførte en internasjonal forskergruppe på slutten av 1980-tallet en sammenlignende studie av universiteter i fem land: Tyskland, England, Frankrike, USA og Japan. Det er den mest omfattende studie vi i dag har av moderne universiteter. Den er særskilt interessant fordi den dreier seg om forholdet mellom forskning og utdanning. Clark-gruppen forholder seg ikke til de teoretiske ambisiøse perspektivene på universiteter, slik vi finner dem hos Schelsky, Parsons og Habermas. Men studien og Clarks syntetiserende bidrag (1995) kan tolkes som en bekreftelse på realismen i knippehypotesen.

På bakgrunn av et omfattende materiale basert på historiske analyser, systematiske sammenligninger og kasusstudier (av fagene sosialøkonomi, historie og fysikk), utvikles en typologi med spesifisering av fem nasjonale universitetsmodeller. Gruppen avdekker store forskjeller mellom de nasjonale systemer, det tyske instituttuniversitet, det franske akademiuniversitet, det engelske *college* universitet, det amerikanske *graduate department* universitet og det japanske anvendte universitet.³ Typologien er konstruert for å få fram det særegne i de fem systemene med hensyn til i hvilken grad man forener forskning med studier og undervisning. Ifølge Humboldt-ambisjonene er *places of inquiry* det som fungerer best når det er en tett kopling mellom forskning og utdanning.

The German university reform in the early decades of the nineteenth century to which we commonly attach the name of Wilhelm von Humboldt, established as an enduring principle the idea of a unity of research, teaching and study. (Clark 1995: 1,2)

Ifølge Clark er denne reformen den viktigste transformasjon i universitetenes 800-årige historie.⁴

I drøftingen av de fem universitetsmodellene avdekkes også tendenser som virker oppløsende på båndet mellom forskning, studier og undervisning. De tre viktigste fragmenterende tendenser er forskningsavdrift, undervisningsavdrift og eksternt press fra stat og næringsliv i retning av spesialiserte institusjoner. Disse tendensene har å gjøre med viktige endringsprosesser som preger alle systemene som ble utforsket: den langt større andelen av hvert årskull og befolkningen som tar utdanning på universitets- og høyskolenivå, den raske kunnskapsveksten innenfor alle fag og den sterke kostnadsøkningen som følger med forhold som studenttall og kostbar teknologi. Slike faktorer tvinger fram en viss funksjonell differensiering mellom institusjoner og løsner båndet mellom forskning og utdanning.

Men alt i alt argumenterer Clark for at de sammenbindende tendenser er sterkere enn de fragmenterende. Som det heter i en konkluderende vurdering:

...integration often overcomes fragmentation. The nexus /forskning-undervisning-studier/ is a magnet for resources, power, and prestige. Nations continue to honor it, academics pursue it, and institutions seek to subsidize it. (Clark 1995: 238)

Det er utviklet forskjellige modeller i de fem nasjoner for hvordan sammenhengen opprettholdes. De mest prestisjetunge institusjonene i det globale systemet, de ledende amerikanske forskningsuniversitetene, organiserer forskningsgrupper og undervisningsgrupper innenfor rammen av samme *Graduate Department*, en type grunnenhet som huser et bredere sett av faglige oppgaver enn de tyske *Instituten*, og med et klart skille mellom lavere-gradsstudier og høyere-gradsstudier, karakteristisk forskjellig fra tyske universiteter. I andre modeller, både i USA og Storbritannia, sikres koplingen ved kontakter mellom undervisningsorienterte institutter og forskningsspesialiserte sentre, begge innenfor universitetets rammer. I Frankrike og Tyskland er koplingen etablert ved samspill mellom undervisningspregede grunneheter ved universiteter og forskningsinstitutter utenfor (*Max Planck Gesellschaft*, CNRS).

I senere artikler har Clark (1997) brukt studien som grunnlag for å spekulere om mulig konstruktiv utvikling av høyere utdanning og utdanning generelt. Han konstaterer at tesen om inkompatibilitet mellom forskning og undervisning står sterkt: Enten må man velge forskning eller undervisning. Men selv om det er en arbeidsdeling mellom institusjoner, med de tetteste koplignene mellom forskning og utdanning i høyere-gradsstudiene i de fleste prestisjetunge forskningsuniversitetene, så holder koplingen fortsatt. Clark utvikler et sett med anbefalinger, på tre nivåer: nasjon, universitet og grunnenhet.

På nasjonalt nivå trenger man differensiering og konkurranse mellom institusjoner og mangfoldige finansieringssystemer. Dessuten er videreføring og nyutvikling av en tilpasset "ideologi" viktig. Det dreier seg om en mentalitet preget av tro på den enheten av forskning og utdanning. Clark påviser at en slik kulturell forståelse i stor grad gjør seg gjeldende i OECD-landene. På nivået for det enkelte universitet legges det vekt på passende størrelse, ikke for store (som universitetet i Roma) og ikke for små (som flere engelske enheter) og på mangfold av finansieringsordninger, med fleksible muligheter for internsubsidiering mellom nivåer og aktiviteter. Clark legger særlig stor vekt på institusjonell utdifferensiering av et høyere-grads studienivå. Her ligger mye av svaret på hvorfor amerikanske universiteter fungerer bedre enn europeiske og asiatiske. (Som forbedringstiltak har 1990-tallet vært preget av en tendens til at universiteter i England, Tyskland, Korea og Japan har søkt å styrke sine forskningsfunksjoner ved å bygge *graduate schools*). På grunnenhetenes nivå bør man gjøre bruk av de to store institusjonelle nyskapninger til moderne universiteter, forsknings- og undervisningsgruppen, utviklet henholdsvis i det tyske systemet på 1800-tallet og i det

amerikanske på 1900-tallet (for en konkret beskrivelse, se Clark red. 1993: 372-76).

Noe av det som gjør forskningsgruppen uunnværlig, er betingelsene for å formidle "taus kunnskap" mellom generasjoner. Det formidles bare i direkte samhandling og ved egenerfaring. Det er også et vesentlig moment i de komplekse reproduksjonsprosesser i livsverden.

2. Argumentasjon som samhandling

Med sin formalpragmatiske talehandlingsteori viser Habermas (1981a: 369-452; 1999c) at mye tradisjonell sosiologisk samhandlingsanalyse og konstruktivistisk analyse, overser basisprosesser i den sosiale virkelighet. Sentrale bidragsytere til feltet vitenskapsstudier oppfatter forskeres tro på fornuftig argumentasjon som retoriske overbygninger over instrumentelle maktprosesser (Latour 1987) eller objektivistiske årsaksforløp (Bloor 1991). Analysen til Habermas kan gjøre feltet mer virkelighetsnært. Argumentasjon er ikke mindre grunnleggende enn bytte, makt og vane.

Formalpragmatisk rekonstruksjon som virkelighetsanalyse

Bortsett fra enkelte unntak (som 1961) har ikke Habermas selv utført studier av vitenskapelige institusjoner basert på egen datainnsamling. Det er ikke på dette feltet han har noe nytt å tilføre vitenskapsstudier. Hans bidrag består snarere i a) syntetisering og klargjøring av foreliggende studier og i b) rekonstruksjon av individuelle kompetanser og samfunnsmessige institusjoner. Syntetisering og drøfting av foreliggende studier kan også være en form for nyskapende, erfaringsbasert analyse, hvor leseerfaringer gir det sentrale datamaterialet (Kalleberg 1997: 35-36). *Borgerlig offentlighet* viser hvor fruktbart og viktig dette kan være.

Men det vesentlige i bidragene til Habermas handler her om "rekonstruksjon" av sosiale fenomener. Habermas snakker om "rekonstruerende vitenskaper" (1990:14-20). Det kan dreie seg om å avklare uunnværlige forutsetninger og trekk ved aktører og sosiale prosesser. Utarbeiding av sakssvarende *begreper* (*Begriffsadäquanzen*) og grunnleggende *innsikter* er sentrale elementer i slikt arbeid. Denne type av samfunnsanalyse kan foregå uten at den knyttes til egen innsamling av nytt erfaringsmateriale, men er ikke desto mindre virkelighetsanalyse.

Rekonstruksjon er mer vanlig i vitenskapelig arbeid enn samfunnsvitere gjerne tenker seg. Habermas nevner bidragsytere som Durkheim, Weber, Mead, Piaget og Chomsky. I analysen av "deltakar og tilskodar"

baserer Hans Skjervheim seg på hverdagslige erfaringer. Forfatter og leser har erfaringer nok til å kontrollere fremstillingen med egne data. På basis av slike erfaringer argumenterer han for at hver og en av oss må tolke sin situasjon og velge mellom tolkede handlingsalternativer. Samfunnsvitere som forutsetter at aktøren er et objekt, slik man har gjort innenfor positivistiske tradisjoner fra John Stuart Mill til Robert Merton, baserer seg på en erfaringsfjern tolking av aktøren, en fortolkning som også tvinger forskeren til å begripe seg selv som et forskjellig vesen, et subjekt. Dermed vikles man inn i rasjonalitetsoppløsende selvmotsigelser (Skjervheim 1976: 51-72, 209-225; Skirbekk 1993).

Selv om Merton (1968, kap. 13) ikke bruker primærdata i sin analyse av "selvoppfyllende spådommer" så dreier det seg ikke om erfaringsløs teori, men om utvikling av grunnleggende innsikter om virkeligheten. I slike analyser kan forfatteren forutsette at han selv og leseren har erfaringer nok, både om samhandling definisjoner av situasjonen. Utfordringen er ikke nye data, men nye begreper og innsikter.

Denne type av analyse foregår ikke i en erfaringsfri "teoriverden", atskilt fra empiriens verden. Et slikt begrep om "teori" hadde mening i positivistisk teoritradisjon, modellplatonisme, og minner om sammenhengen mellom positivistisk vitenskapsforståelse og metafysiske skiller mellom kaos og kosmos. Men vi lever i en "ettermetafysisk" verden (Habermas 1988, del I), hvor samfunnsviteren tolker aktører som tolker seg selv og hvor begge er plassert i tid og rom. Også forskerens teoretisering og analyser er former for sosial handling og samhandling. Hevdelser av sannhet og gyldighet foreligger i tidfestede og stedfestede produkter. Vitenskapelige sannheter har også sin historie og sin sosiologi.

Når Habermas (f.eks. 1999c) utvikler sine analytiske synspunkter om "formalpragmatikk", om de uunngåelige forutsetninger og forhold som preger mennesker som inngår i seriøs og tillitsfull samtale, så er ikke dette "teoretiske" begreper uten kontakt med "erfarbare realiteter". I dette virkelighetsanalytiske arbeidet forholder han seg til erfaringer vi alle har. Slikt begrepsmessig arbeid kan være avgjørende viktig, både i dagligliv og forskerliv. Det kan være snakk om å "liberate ourselves from the patterns of cognitive misbehavior" (Merton 1968: 146). Sentrale begreper – f.eks. om vitenskap, rase, menn-kvinner eller rasjonalitet – kan lede oss til feildefinering av fenomener og til å overse vesentlige forhold.

Formalpragmatisk rekonstruksjon av dagliglivets kommunikasjon

Vilhelm Aubert (1979) analyserer dagliglivets sosiale samhandling, et

samspill preget av forventninger, normer og roller. Men selv om forfatter og lesere i praksis naturligvis er klar over at dette samspillet ikke er mulig uten at aktørene snakker med hverandre, har de fleste lesere – eller forfatteren – neppe reflektert mye over et påfallende fravær i analysen: det nevnes praktisk talt ikke at aktørene snakker med hverandre en stor del av tiden. Det tematiseres ikke at Du og Jeg i stor grad samordner oss i språket når vi møter hverandre som talere og lyttere i sam(tale)handling. Slik talehandlingsanalyse vil kunne utdype normsosialogiske analyser og gjøre dem mer virkelighetsnære. Som aktører i dagliglivet søker vi ikke bare å oppnå positive og unngå negative sanksjoner, heller ikke bare å tilfredsstille andres forventninger, slik det gjerne forutsettes i normsosiologien (se f.eks. Aubert 1979, kap. 5). Vi lytter også til gode grunner og handler fordi vi mener at noe forholder seg slik eller slik eller at noe er rett og riktig å gjøre.⁵

Argumentasjon er ifølge denne analyse en grunnleggende form for samhandling hvor aktørene fremmer og vurderer grunner om faktiske forhold, legitime forhold og ansvarlige aktører. I den daglige samhandling mellom medlemmer i en familie, bedrift eller universitet, tar aktørene de fleste grunner for gitt. Et system hvor aktørene kontinuerlig skulle eksplisere og begrunne det meste, ville raskt bryte sammen. Ethvert forskersamfunn forutsetter det samme:

No scientist, however expert, encompasses the knowledge of his or her science as an individual....Scientists, like the laity, hold the bulk of their knowledge, so to speak, by courtesy...Trusting is a form of faith indispensable to the holding and growth of scientific knowledge. (Shapin 1994: 25)

Men forutsetningen for at dagliglivets kommunikasjonsprosesser i stor grad forløper uproblematisk, er den visshet deltakerene har om at de selv og andre kan stoppe opp og begrunne sine meninger, vurderinger og handlinger.

I en viss forstand ønsker Habermas å gi et systematisk svar på spørsmålet: Hvorfor snakker vi så mye? Eller: hva er det vi "gjør" når vi "snakker"? I et intervju ga han en fortettet versjon av sitt hovedsvar: "Det er ganske enkelt: alltid når vi mener hva vi sier, så hevder vi en fordring om at det sagte er sant eller riktig eller oppriktig. Med dette bryter et stykke idealitet inn i vår hverdag. For slike gyldighetsfordringer lar seg i siste instans bare innløse med argumenter. Men samtidig vet vi at argumenter som i dag synes å være holdbare, i morgen kan fremstå som uholdbare, i lys av nye erfaringer og informasjoner" (Habermas 1994: 102).

Dagliglivets samtaler er uunngåelig relatert til tre hovedtyper av henholdsvis "virkeligheter", talehandlinger og gyldighet. Habermas skiller mellom tre virkelighetsområder i vår moderne, "ettermetafysiske" verden: a) en *objektiv* verden, som omfatter alle naturlige, sosiale og subjektive saksforhold; b) en *sosial* verden, en verden som ikke bare "naturlig" er der, men som er sosialt konstruert og legitimert; og c) en *subjektiv* verden, en indre verden av følelser, meninger og holdninger. Hver og en av oss har en privilegert tilgang til vår egen, subjektive verden. I samsvar med dette skiller det mellom tre typer av talehandlinger: konstateringer, hvor vi beskriver og forklarer faktiske forhold i de tre verdener, vurderinger, hvor vi gir uttrykk for godtakelse eller forkastelse av sosiale forhold og selvpresentasjon, hvor vi gir uttrykk for egne følelser, meninger og holdninger. Det handler om å gjøre seg forstått med noen om noe.

I samspillet mellom taler og lytter presenteres, tolkes og vurderes gyldighetsfordringer (*Geltungsansprüche*). Vi hevder at noe har hendt slik og slik, vi hevder at noe er urettferdig, vi gjør krav på å bli trodd på vårt ord. Habermas er enig med dem som hevder at foreskrivende ytringer – som oppfordringer og forbud – ikke kan være "sanne", slik som påstanders innhold kan være "sanne" når de er i samsvar med faktiske forhold. Men de kan være "gyldige". Gyldighetsfordringer av deskriptiv og normativ karakter, om sannhet og riktighet, kan innløses med gode grunner, dvs. bekrefte eller avkrefte rasjonelt. En rasjonell person er en som gir og lytter på argumenter. Når vi hevder at noe forholder seg på en bestemt måte, kan vi gjerne i dagliglivet si at vi hevder noe med krav på pålitelighet. Med en slik talehandling etablerer vi både et meningsinnhold og et ansvarlig, mellommenneskelig forhold. Om det skulle være nødvendig, er vi i slike situasjoner beredt og forpliktet til å begrunne påstanden og eventuelt revidere den i lys av nye erfaringer og argumenter.

Institusjonalisering av rendyrket argumentasjon

I sin tidlige analyse av fremveksten av "borgerlige offentligheter" neglisjerte Habermas betydningen av vitenskapelige institusjoner i den europeiske modernitetsutviklingen. Ti år senere la han vekt på vitenskap og universiteter som sentrale institusjoner (1968, 1969, 1972). Nå understreket han deres betydning for moderniseringen, som rendyrkede offentligheter. I den kommunikasjonsteoretiske analyse av moderne samfunns problemer og utfordringer får vitenskap en sentral plass (1981a,b).

Argumentasjon er en form for samtale, hvor deltakerne bare gjør bruk av grunner for å klargjøre, avkrefte eller bekrefte gyldighetsfordringer.

Den "makt" som utøves i slike sammenhenger er den "eiendommelige, tvangløse tvang i de bedre argumenter". Når argumentasjonsdeltakere tar stilling – ja, nei eller avholdende – til en kritiserbar ytring med grunner, er dette uttrykk for innsikter som kan være felles for alle deltakere (1981a: 38, 48, 53, 68). Utdifferensierte institusjoner som vitenskap kan etterkonstrueres med basis i forskjellige gyldighetsaspekter. Vitenskap som virksomhet står under sannhetsfordringers primat, men de andre gyldighetsaspekter kommer også inn, som "motbevegelser" (1981b: 585).

Habermas opererer med tre former for rendyrket argumentasjon, som åpner for universell innløsning med eksplisitte grunner. I tillegg til påstanders *sannhet* og moralske handlingsnormers *riktighet*, dreier det seg om symbolske uttrykks *forståelighet* og *velformethet* (ekspliserende diskurs) (1981a: 71). Forståelsesprosesser kan ikke bare forståes individuelt og mellom individer, det dreier seg også om institusjonelle prosesser. For å utforske forståelsesproblemene mellom grupper i flerkulturelle samfunn eller mellom personer fra forskjellige fag på et universitet, er det viktig også å gå inn i slike ekspliserende diskusjoner.

Denne diskursteoretiske analysen er overbevisende. Men den er i liten grad utført som institusjonsanalyse, bortsett fra i enkelte mindre bidrag (som 1999b). Merton og Parsons har i sine vitenskaps sosiologiske arbeider utviklet et institusjonelt rammeverk som kan korrigeres og videreføres med innsikter fra denne tilnærmingen. Derved har man mulighet for å bevege seg ut av dobbeltproblemet med institusjonsfrie idéanalyser og idéfrie institusjonsanalyser, noe som plager vitenskapsfilosofi, vitenskaps-historie, vitenskaps sosiologi og mange nyere vitenskapsstudier.

I likhet med annen normsosiologi, har heller ikke Merton utviklet saks-svarende begreper for aktørers aktivitet i diskusjoner.⁶ Det er noen ansatser som innbyr til kritisk-konstruktiv videreføring. En slik finnes i den klassiske artikkel (fra 1942) om vitenskapens institusjonelle normer. Denne fruktbare begrepsdannelsen baserte seg på et omfattende historisk-komparativt arbeid med vitenskapers utvikling (Merton 1938/70). Merton hevdet her at vitenskapelig kultur er bygget opp omkring fire normer – universalisme, kommunisme, upartiskhet og organisert skepsis – alle avledet av "vitenskapens institusjonelle formål" om utvidelse av feltet for "sertifisert kunnskap". Merton (1968: 607) fremmer følgende påstand:

Universalism finds immediate expression in the canon that truth claims, whatever their source, are to be subjected to preestablished impersonal criteria: consonant with observation and with previously confirmed knowledge.

Han disponerer imidlertid ikke over sakssvarende begreper som gjør ham i stand til å følge opp analysen av det kollektive arbeid med "sannhetskrav".⁷ Derimot har han et skarpt blikk for institusjoners betydning. Et sted konstaterer Merton at det er et overraskende fravær av juks og fanteri i forskningen. Han finner forklaringen i vitenskapen som institusjon "the activities of scientists are subject to rigorous policing to a degree perhaps unparalleled in any other field of activity" (1968: 613).

Rendyrket argumentasjon er særlig karakteristisk for den vitenskapelige virksomhet, men setter også preg på de andre faglige aktiviteter ved et universitet: studier, formidling av innsikt til en interessert allmennhet, utdanning av profesjoner og faglig ledelse. Dette perspektivet åpner for mer presiserte analyser av en rekke forhold i universiteter. La meg her begrense meg til noen antydninger om studier og faglig ledelse. En student er ikke noen kunde eller klient, heller ikke noe passivt opplæringsprodukt, snarere en medprodusent av kunnskaper, ferdigheter og innsikter. Det er mer realisme i Humboldts formålsformuleringer enn i samtidens nyliberale, tilsynelatende realistiske instrumentalisme: "Forholdet mellom lærer og elev blir et helt annet enn tidligere. Den første er ikke der for den siste, begge er der for vitenskapen" (Habermas 1999b: 123). Lærer og student deltar i en kooperativ søken etter sann kunnskap. Ingen av oss deltar i slike læreprosesser som kunder eller klienter.

Våre begreper bør både kunne brukes i beskrivende og foreskrivende kontekster. En "student" bør ikke være en kunde, klient eller arbeidstaker, heller ingen selvstendig "elev". Som steder for undersøkelse og granskning krever dette en selvstendig, spørrende og diskuterende holdning hos alle som deltar i universitetenes læreprosesser (jf. Barzun 1946: 21, Björklund 1996: 210-211). Som krav til læringsmiljøer setter dette både grenser for samhandlingsløse, teknokratiske visjoner om "virtuelle IT-universiteter" og for monologisk, lærerdrevet undervisning i anonyme forhold mellom studenter og universitetslærere (Shils 1997). Norske universiteter har mye å hente ved å legge til rette for spørsmålsdrevne studier og mer direkte kommunikasjon mellom lærer og student, mellom studenter og mer aktiv bruk av biblioteker og skriving. Dette er gjort ved noen medisinske fakulteter. Her har man søkt å ta konsekvensen av at "først når vi våger å slippe kontrollen og innse at vi bare kan legge forholdene best mulig til rette for andres læring og vekst, har vi mulighet for å lykkes" (Brodal 1999).

I generell organisasjonsteori beskrives universiteter noen ganger som fagbyråkratier for å fremheve at den operative virksomhet i stor grad er

spesialisert og standardisert, som i de klassiske maskinbyråkratier, men ikke hierarkisk styrt på samme måte. Makten ligger snarere på bunnen av organisasjonen, hos sentrale operatører som professorer og overleger (jf. Mintzberg 1979, kap. 19). Erfaringer fra de tradisjonelle maskinbyråkratier har begrenset interesse for fagbyråkatiene (Kalleberg 1991: 230-234). For å beskrive styringsforhold i universiteter, fremhever Parsons (1971: 199, 200) kollegial styring, kollegakontroll og (i siste instans) valg nedenfra fremfor utnevning ovenfra. Her er det god grunn til å snakke om både kommunikativ ledelse (Eriksen 1999) og "åpen og argumentativ lederstil" (Underdal 1997: 218-219).

3. Universitetet i det sivile samfunn

Et hovedperspektiv i den kommunikasjonsteoretiske analyse har utgangspunkt i Webers idé om det kulturelt moderne. Det utsondres verdifærer (vitenskap, moral, kunst) fra livsverdenens integrerte kommunikasjonsprosesser. Det institusjonaliseres tilsvarende handlingssystemer, med sine spesialiserte fagfolk, som forskere, politikere, forvaltningsbyråkrater og kunstnere. Denne organisering har gitt grunnlag for vesentlige fremskritt innenfor disse områdene. Men moderne samfunn har blitt fanget i en ubalansert tilbakeføring av kunnskaper og verdier fra ekspertkulturene. Teknisk-økonomiske og instrumentelle verdier dominerer på bekostning av etiske og estetiske. En utfordring i moderne samfunn er både å åpne for en annen balanse mellom systemverden og livsverden og for gjensidig kommunikasjon mellom de innkapslede ekspertkulturer og uavhengig meningsdannelse i det sivile samfunn (1981b: 470-488, 517-522, 583-593, 1992a: 435-467). I dette avsnittet ser vi på en av de store utfordringer i moderne samfunn: hvordan kan vitenskapelig kunnskap tilbakeføres til en velfungerende livsverden?

Tilbakeføring til det sivile samfunn fra spesialiserte institusjoner

Moderne samfunn preges av en stadig "rasjonalisering". Dette skjer dels i form av økt effektivitet i "systemer", markeder og statlig forvaltning. Denne type rasjonalisering har ført til store produktivetsforbedringer og forbedret mulighet for styring av deler av samfunnsutviklingen i tråd med politisk viljesdannelse. Det har skjedd tilsvarende rasjonaliseringer i kulturen, i institusjoner for utvikling og prøving av kunnskap og verdier (1981a: 225-261, 299-307). I disse systemer skapes det et kulturelt potensial som både kan tjene til klargjøring, kritikk og forbedring av de

faktiske forhold, på basis av standarder som sannhet og rettferdighet. Moderne samfunn er ikke utlevert til stumme tradisjoner. Moderniteten er et ufullendt selvopplysningsprosjekt som har åpnet for andre institusjonelle balanser enn dem vi i dag erfarer (1990).

Ifølge Habermas preges kapitalistiske demokratier av en ubalanse mellom marked, stat og livsverden. Livsverden "koloniseres" av marked og statlig forvaltning. På grunn av institusjonell ubalanse trenger normer fra marked og forvaltning inn i det sivile samfunn og undergraver og omformer det. Den "kommunikative infrastruktur" er truet av to sammenhengende tendenser, systemisk instrumentalisering og kulturell utarming (1981b: 483). Habermas bruker en slående metafor for å karakterisere prosessene. Det dreier seg om en "kolonisering av livsverden", en inntrenging utenfra, "som koloniherrer i et stammesamfunn", hvor det forlanges at de innfødte tilpasser seg til nye betingelser (1981b: 522). Denne omformingsprosessen svekker og driver ut sannhetsbetraktninger, normative elementer og solidariske relasjoner fra privat livsførsel og offentlig ordskifte. Man får nye trekk preget av byråkratisering, klientifisering, instrumentelle spill mellom nytteorienterte aktører og kommersialisering. Det finner sted en "deformering av hverdagspraksis".

Habermas lanserer en dristig modell for en ønskverdig rasjonalisering av samfunnet (1981a: 328–331). Utgangspunktet er de relativt selvstendige institusjoner hvor man har rendyrket tre verdikomplekser (vitenskap-teknologi, moral-rett og estetikk-kunst). Han legger vekt på tre elementer: a) verdiområdene må være institusjonalisert, slik at deres spesialiserte, interne dynamikk kan utvikles; b) det tankemessige potensialet i ekspertkulturene må formidles inn i dagliglivets kommunikative praksis og gjøres fruktbar for forskjellige sosiale handlingssystemer; og c) de spesialiserte verdiområdene må institusjonaliseres på en slik måte at de sikres nødvendig uavhengighet i forholdet til andre områder, preget av forskjellige og motstridende verdier. En ubalansert, selektiv form for rasjonalisering inntreffer når a) (minst) en av de kulturelle elementer i tradisjonen ikke får utfolde seg, når b) (minst) en kulturell verdiførelse er ufullstendig institusjonalisert, dvs. uten formende virkning på samfunnet som helhet, eller når c) (minst) verdiene fra ett område dominerer i en slik grad at andre områder underkastes en form for rasjonalitet som er fremmed for dem. En slik ubalanse preger moderne samfunn.

Habermas har i liten grad videreutviklet sin etterpositivistiske vitenskapsfilosofi til en konstaterende og kritisk-konstruktiv modell for erfaringsbasert forskning (jf. Andersen 1994). I andre arbeider har jeg (se 1996) kritisert etterpositivistisk vitenskapsfilosofi for dette og utviklet et

sett av nye krav til operative forskningsopplegg på etterpositivistiske premisser. Sentralt her står klargjøringen av konstruktive grunnforskningsspørsmål. De har denne form: Hva kan og bør aktørene gjøre for å forbedre sin situasjon? (Kalleberg 1996: 38–39, 52–55). Habermas' forsøksvise modell om ønskverdig, balansert rasjonalisering kan være nyttig å bruke i kritisk-konstruktive analyser av problemer og utfordringer i moderne samfunn. Konstruktive spørsmålsstillinger er mer vanlige i forskning enn man tenker seg, men de er gjerne implisitte. Det er eksempelvis mulig å rekonstruere Burton Clarks studier både som konstaterende, vurderende og konstruktive bidrag til forståelsen av universiteter.

Universiteter i det sivile samfunn: noen intellektuelle og institusjonelle utfordringer

En viktig tese hos Habermas er at dynamiske sider av den spesialiserte kulturutvikling – i vitenskap, moral, kunst – innkapsles i ekspertsystemene. Den får derved små virkninger på hverdagspraksis og på den institusjonelle utvikling i samfunnet. Dette analyseperspektivet åpner for interessante og viktige perspektiver på universitetene og deres rolle i moderne samfunn. Viktige deler av vitenskapsutviklingen foregår innenfor universitetene. Hvordan kan kunnskaper, innsikter, ferdigheter og holdninger flytte tilbake herfra og inn i balansert menings- og viljesdannelsen i det sivile samfunn? Artikkelen avsluttes med noen få refleksjoner om dette konstruktive forskningsspørsmål, knyttet til stikkordene forskningsformidling, intellektuelle og institusjonsutvikling.

I forhold til rettslige reguleringer av norske universiteter, er det rimelig å knytte denne modernitetsutfordringen til forskningsformidling. I lov om universiteter og høyskoler har Stortinget pålagt alle institusjonene å sørge for formidling av kunnskaper til samfunnet omkring. I § 2.4 heter det: "Institusjonene har ansvar for å formidle kunnskap om virksomheten og for å utbre forståelse for vitenskapens metoder og resultater". Lovens bestemmelser bygger på tradisjoner fra opplysningstiden, tradisjoner som har stått sterkt i Danmark og Norge siden første halvpart av 1700-tallet (Engelstad m.fl. 1998, kap. 2, 11).

Det er snakk om to typer roller, formidleren og den intellektuelle. "Forskningsformidling" refererer særlig til det å formidle ut i offentligheten resultater av ny forskning og av grunnleggende kunnskaper og innsikter i de enkelte fag. Det er forskeren i faget som formidler til et "lekfolk", en gruppe som naturligvis også omfatter forskere innenfor andre fag. I en av de viktigste analyser av moderne universiteter hevdes

det at en av universitetetsforskernes hovedoppgaver er å være intellektuell. I slik virksomhet vender fagmannen seg til en offentlighet utenfor sitt fag med bidrag til den generelle "definisjon av situasjonen" (Parsons & Platt 1973, kap. 6). I rollen som intellektuell ikke bare formidler forskeren egen eller andres forskning. Han eller hun bruker sine kunnskaper, innsikter og ferdigheter til å sette temaer på den offentlige dagsorden og til å ta begrunnet stilling til spørsmål som er oppe i tiden.

Slik formidling og intellektuell virksomhet er lite institusjonalisert, i Norge og generelt i OECD-området. Det er lite forskning om hva som gjøres, og det er mangel på prinsipiell avklaring av denne oppgavens karakter og bredere betydning. Grunnenhetene ved landets universiteter og høyskoler har en svak dokumentasjon av det som gjøres. Sammenlignet med hva som er gjort tidligere og med hva som gjøres i andre land, kommer antakeligvis dagens norske universiteter relativt godt ut. Men dette betyr ikke at situasjonen er god i forhold til ambisjoner om hva som kunne og burde gjøres på dette feltet.

La oss i tråd med Habermas si at moderne samfunn består av tre institusjonelle områder, stat, marked og sivilt samfunn (1981b: 229–293, 1992, kap. 8, 1999c, Cohen & Arato 1992, Nielsen 1997). Det sivile samfunns institusjoner forankrer den politiske offentlighet i livsverdens kommunikasjon. Bærekraftig menings- og viljesdannelse kan hverken være kommersiell eller kommandopreget, den må være kommunikativ. De institusjoner som legger grunnlag for meningsdannelsen, må ha stor grad av selvstendighet overfor bedrifter, politisk forvaltning og interesseorganisasjoner, de bør være medier for kraften i de bedre argumenter. Denne type teoretisk avklaring, bygget opp omkring begrepene livsverden, sivilt samfunn og politiske offentligheter, kan bidra til å presisere de krav til nasjonale "ideologier" som Clark legger så stor vekt på i sin analyse av betingelser for velfungerende universiteter. Den talehandlingsteoretiske identifikasjon av kommunikasjon og argumentasjon som ikke-reduserbare former for sosial samhandling, bidrar til forståelsen av den særegne karakter disse områder bør ha. Her møtes ikke overordnede og underordnede, heller ikke kjøpere og selgere, men talere og hørere.

Universiteter, skoler og massemedier som skal tjene uavhengig, sannhetsorientert meningsdannelse, kan ikke primært være kunnskapsbedrifter som skal maksimere lønnsomhet. Det er viktig at deres produkter også behandles som noe som har en verdi i seg selv, relativt uavhengig av umiddelbar nytte og etterspørsel på kjøpedyktige markeder. Norske universiteter er del av det statlige administrative apparat. Men det betyr ikke at de er instrumenter for Storting eller regjering. Staten er også et

moralsk fellesskap. Universitetene har en "misjon" som institusjoner "de er bærere og forsvarere av verdier", "med referanse til hva som er best for samfunnet som helhet" (Olsen 1988: 122). Slike institusjoner "vil være bygd opp omkring verdier som utgjør grunnsteinene i vår kultur, som bare forandrer seg meget langsomt, og som det langt på vei er enighet om skal vernes både mot politisk styring, markedskrefter og forhandlingsløsninger" (Olsen 1987: 22).

Men hva er den mer presise karakter av forbindelsen mellom de vitenskapelige fag og den meningsdannelse som foregår i det offentlige rom? Slike spørsmål er i liten grad stilt og drøftet i samtiden. Habermas står i en tradisjon som går tilbake til Immanuel Kant. Her hevdes det at det er en indre forbindelse mellom spesialisert, vitenskapelig virksomhet og bredere diskusjoner i offentligheten. I nest siste kapittel av *Kritik der reinen Vernunft* gir Kant den klassiske begrunnelse for dette. Han skiller mellom "skolebegrepet" og "verdensbegrepet" av et fag. Med skolebegrepet sikter han til den interne virksomhet hvor man trenger spesialiserte tilnærminger og terminologier. Dette er et esoterisk område, med elementer som bare spesialister er interessert i. Med "verdensbegrepet" siktes det til at fagene også er del av "verden". En "verden" vil her si en offentlig verden, et område der individene deltar som frie og likeverdige, diskuterende medlemmer av et publikum, med ansvar for å løse sine felles oppgaver. Kant snakker her om det i vitenskapen som "nødvendigvis interesserer enhver", det som viser til våre felles erkjennelsesinteresser i forhold til natur, samfunn og kultur. Ifølge dette perspektivet er fagene i utgangspunktet buset i samfunnets offentlige rom.

Det er mulig å utvide begrepet om "intellektuell" og la det vise til en generell rolle som står åpen for alle innbyggere i en nasjon, slik som "forbruker", "klient", "skattebetaler", "velger" og "avisleser". Som diskuterende medlemmer av en allmennhet, som samfunnsborgere og statsborgere, er vi alle "intellektuelle". Tankegangen er at i meningsdannelse om saker av felles interesse, der er det bare deltakere. Vitenskapelige eksperter er viktige i slik meningsdannelse, men de har ikke noen privilegert stilling. Det er den gjensidige dialogen og argumentene som må avgjøre. I slik offentlig meningsdannelse er ambisjonen at den i størst mulig grad skal styres av kraften i de bedre argumenter. Samfunnet er ikke som et slags stort "subjekt" som skal opplyses av vitenskapen. "Man må aldri tenke seg mottakerne av sosial teori.....som et subjekt i stor målestokk, hvis øyne skal åpnes av sosialteoretikeren. I en opplysningsprosess er det bare deltakere" (Habermas 1994: 101).⁸ En slik intensivert, toveis kommunikasjon mellom vitenskap og samfunn får konsekvenser for

utformingen av det viktigste element i vitenskapelig virksomhet, spørsmålsstillingen.

Formidlingsfeltet er preget av svak bruk av institusjoner og mangel på institusjoner, til forskjell fra forskning og studier. I lys av det teoriperspektivet som er utviklet her, er dette svært kritikkverdig. I et universitet tar formidling, like lite som undervisning, tid fra det som vitenskapelig personale "egentlig skal gjøre": Det er helheten av forskning, undervisning og formidling som er jobben. Hvis universiteter og høyskoler skulle intensivere sin virksomhet på dette felt, ville det få store virkninger for individers arbeidssituasjon. Medarbeidere måtte belønnes for slik virksomhet (stillinger, lønn, utmerkelser). Faglige ledere, som instituttbestyrere og dekaner, ville se det å dokumentere og stimulere slik formidling, som en vesentlig lederoppgave. Informasjonsavdelinger måtte styrkes eller skapes. Biblioteker og museer måtte få en mer fremtredende rolle. Det burde etableres nye kanaler og fora i samspill med andre sektorer i samfunnet, ikke minst massemedier og skoleverk. I forhold til viktighet neglisjerer massemediene vitenskapelige fag. Det er mer vanlig å ha medarbeidere for sport, pop og film enn forskningsjournalister. Med tanke på omfang og virkning er skoleverket den eneste institusjon som kan konkurrere med familiene i generell personlighetsdannelse og kulturformidling. I klasseværelset avgjøres det hva i våre kulturelle tradisjoner som skal leve videre og hvilke visjoner det åpnes for. Det er få og svake koplinger mellom skoleverk og universiteter, trass i at vitenskapene er skolens kunnskapsgrunnlag og at skolen er en nasjons viktigste fagformidler.

Mens tendensen på mange områder i samfunnet er å innrette spesialiserte organisasjoner, insisterer universitetsfolk på å beholde sine knippeinstitusjoner. Denne lave grad av spesialisering kan være en fordel i forhold til samtidens utfordringene, som globalisering eller økologi. Slike utfordringer kan bare begripes gjennom tverrfaglig analyse. Men tverrfaglig befruktning mellom fag må dyrkes aktivt, det er ikke nok å være plassert fysisk ved siden av hverandre. Det krever omfattende kollegiale diskusjoner og faglig lederskap for å finne de riktige balansepunkter mellom spesialisering og samarbeid. Situasjonen inviterer til omfattende forskning om universiteter, inklusive konstruktive forskningsopplegg og til utvikling og omforming av egen organisasjon. De eldgamle universitetsinstitusjoner med sitt mangfold av fag, oppgaver og nivåer kan omdannes til å være som skapt for samtidens store utfordringer.

Noter

1. Sammenligning er viktig. Det er en underlig tendens til å snakke om Universitetet og "universitetets idé", som om det ikke skulle foreligge store variasjoner mellom nasjoner og over tid (jf. Lepenies 1988: 49). Det samme gjelder innenfor nasjoner. Amerikanere er flinke til å få utlendinger- og seg selv?- til å tro at universiteter som Berkeley, Chicago, Harvard og Yale skulle være representative for deres 3000 institusjoner for høyere utdanning. Det finnes imidlertid etter hvert enkelte mere representative og sammenlignende studier. Altbach red. (1996) viser bl.a. at flertallet av amerikanske professorer er omtrent like "bofaste" som svenske, ca. tre fjerdedeler har vært ansatt på en eller to institusjoner. Men svenskene er mer orientert mot forskning. 63 % av amerikanske professorer heller i retning av undervisning som preferanse, mens det tilsvarende svenske tallet er 33 %.
2. En mer fullstendig og generelt anvendelig typologi om faglig virksomhet, er å bestemme fag som et femdelt knippe av virksomheter: forskning, utdanning, forskningsformidling, faglig basert tjenesteyting (som profesjonell rådgivning, utredning og utvikling) og faglig ledelse (Kalleberg 1997: 35- 44, Engelstad m.fl. 1998, kap. 1.1). Som sosiologer er nok både Parsons og Habermas klar over betydningen av faglig ledelse også som en form for faglig virksomhet, se f.eks. Habermas' analyse av sosiologien i Weimar-republikken (1991: 184- 204). Men de har ikke tematisert det som en av flere former for faglig virksomhet.
3. Relatert til en slik typologi kan man snakke om "det disiplinorienterte norske hovedfagsuniversitet" (Kalleberg 1997: 34-35).
4. Man kan også argumentere for at det ble etablert en kopling mellom forskning og utdanning i Platons Akademi og Aristoteles' Lykeion, "de første europeiske universiteter" (Pelikan 1992: 58). Dessuten tyder historisk-komparative studier på at forskning ble institusjonalisert tidligere i de europeiske universiteter enn før antatt, med etableringen av juss på 1100-tallet som den prototypiske, moderne vitenskap (Huff 1993).
5. Boudon har tatt opp mange av de samme problemer i sosiologisk tradisjon og legger også vekt på at aktørene samhandler på basis av korrigerbare grunner av både beskrivende og foreskrivende karakter (se Engelstad m.fl. 1998: 89, 120).
6. Kritikken er naturligvis ikke begrenset til normososiologer. Når Mintzberg (1979: 3) omtaler "gjensidig tilpasning" som en fundamental samordningsprosess i organisasjoner, omtaler han det som koordinering av arbeid gjennom uformell kommunikasjon. I lys av talehandlingsteori er dette ikke mer enn en overskrift over komplekse prosesser, en overskrift som venter på utdypende og mer presise beskrivelser og analyser av kommunikasjon.
7. Tranøy (1986, kap. 4) har behandlet fenomenet som "kognitive handlinger", en parallell tilnærming til det Habermas arbeider med og som også kan bidra til konstruktiv utvikling i vitenskapsstudier.
8. Dette er det analytiske inntaket til den karakteristiske "radikaldemokra-

tiske" tankegang som preger kritisk samfunnsteori. Demokratiet og rettsstaten er like fundamentale. Som frie og like rettspersoner er statsborgerne forfattere av de lover de som private samfunnsborgere er underlagt. En demokratiseringsprosess er en form for selvstyrt læringsprosess innenfor rettsstatens rammer (for en konkretisering av perspektivet, se Habermas' 1999d analyse av de siste 100 års kvinnebevegelse, rettsutvikling og kvinnefrigjøring).

Litteraturhenvisninger

Henvisninger til arbeider av Jürgen Habermas

- 1961: *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten*. Berlin: Luchterhand. Med Ludwig von Friedeburg, Christoph Oehler og Friedrich Weltz.
- 1968: *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*. Frankfurt: Suhrkamp.
- 1969: *Protestbewegung und Hochschulreform*. Frankfurt: Suhrkamp.
- 1971: *Borgerlig offentlighet*. Oslo: Gyldendal. (Originalutgave 1962).
- 1972: "Die Utopie des guten Herrschers", s. 318–327 i 1981c.
- 1981a: *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Vol. 1. Frankfurt: Suhrkamp.
- 1981b: *Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Vol. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 1981c: *Kleine Politische Schriften (I–IV)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 1990: *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt*. Leipzig: Reklam Verlag.
- 1991: *Texte und Kontexte*. Frankfurt: Suhrkamp.
- 1992: *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt: Suhrkamp.
- 1994: *The Past as Future*. Intervjuer med J.H., ved Michael Haller. Cambridge, UK: Polity Press.
- 1999a: *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- 1999b: "Universitetets idé – læreprosesser". I Habermas 1999a.
- 1999c: "Handlinger, talehandling, språklig formidlet samhandling og livsverden", i Habermas 1999a.
- 1999d: Kampen for anerkjennelse i den demokratiske rettsstat. I 1999a.

Andre arbeider det vises til.

- Altbach, Philip G. red. (1996): *The International Academic Profession: Portraits of Fourteen Countries*. Special Report Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. San Fransisco: Jossey-Bass.

- Andersen, Heine (1994): "Jürgen Habermas: Faktizität und Geltung".
Review Essay. *Acta Sociologica* 37: 93–99.
- Aubert, Vilhelm (1979): *Sosialt samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barzun, Jacques (1946): *We Who Teach*. London: Victor Gollancz.
- Björklund, Stefan (1997): *En författning för disputationen*. Uppsala: Statsvetenskapeliga Institutionen i Uppsala.
- Bloor, David (1991): *Knowledge and Social Imagery*. 2 ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Boudon, Raymond (1994): *The Art of Self-Persuasion. The Social Explanation of False Beliefs*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1999): "On the Relationship between Sociology and History in Germany and France", s. 157-186 i F. Engelstad og R. Kalleberg red. (1999): *Social Time and Social Change. Perspectives on Sociology and History*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Clark, Burton red. (1993): *The Research Foundations of Graduate Education. Germany, Britain France, united States, Japan*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton (1995): *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, Burton (1997): "The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning", s. 241–255, *Journal of Higher Education*, vol. 68, no.3.
- Cohen, Jean L., Andrew Arato (1992): *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, Mas.: The MIT-Press.
- Engelstad, Fredrik, Carl E. Grenness, Ragnvald Kalleberg, Raino Malnes (1998): *Samfunn og vitenskap. Samfunnsfagenes fremvekst, oppgaver og arbeidsmåter*. 2. rev. utgave. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eriksen, Erik Oddvar (1999): *Kommunikativ ledelse – om styring av offentlige organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Felt, Ulrike, Helga Nowotny, Klaus Taschwer (1995): *Wissenschaftsforschung. Eine Einführung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Fuller, Teve (1994): "Rethinking the University from a Social-Constructivist Standpoint", s. 4–16 i *Science Studies*, vol. 7, no. 1.
- Førde, Reidun, Knut Reuter, Jan H. Solbakk (1999) *Medisinsk etikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jasanoff, Sheila, Gerald Markle, James Petersen og Trevor Pinch red. (1995): *Handbook of Science and Technology Studies*. London: Sage.
- Huff, Toby E. (1993): *The Rise of Early Modern Science. Islam, Chian and the West*. Cambridge, Mas.: Cambridge University Press.
- Kalleberg, Ragnvald (1991): "Kenning-tradisjonen i norsk ledelse", s.

218–244 i *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr. 3.

- Kalleberg, Ragnvald (1996): "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog", s. 26–72 i Harriet Holter og R. Kalleberg red., *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, Ragnvald (1997a): "Komplekse argumentasjonskollektiver – noen analytiske perspektiver på universiteter", s. 21–54 i A. F. Andresen og Guri Hjeltnes red.: *Universitet, samfunn og politikk*. Universitetet i Oslo, Forum for universitetshistorie, skriftserie.
- Kalleberg, Ragnvald (1997b): "Sosiologi, forståelsesformer og samfunnsformer. Dag Østerberg som vitenskapsfilosof og sosialfilosof", s. 26–51 i Inga Bostad red., *Filosofi på norsk II. Vår nære filosofihistorie*. Oslo: Pax.
- Kant, Immanuel (1781/1983): *Kritik der reinen Vernunft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Latour, Bruno (1987): *Science in Action*. London: Milton Keynes, Open University Press.
- Lepenies, Wolf (1988): "Die Idee der deutschen Universität – ein Blick von aussen", s. 41–72 i Manfred Eigen m.fl.: *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*. Berlin: Springer Verlag.
- Merton, Robert K. (1938/1970): *Science, Technology & Society in Seventeenth Century England*. New York: Harper & Row.
- Merton, Robert K. (1968): *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Merton, Robert K. (1973): *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mintzberg, Henry (1979): *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Nielsen, Torben Hviid (1997): "Det civile samfund". Begreb og organisation, politik og moral. S. 7–17, *Politica*. Tidsskrift for politisk videnskap, 29. årg., nr 1.
- Olsen, Johan P. (1987): "Universitetetsentralisering, autonomi, markedsstyring". *Nytt Norsk Tidsskrift* 4: 16–26.
- Olsen, Johan P. (1987): *Statsstyring og institusjonsutforming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Parsons, Talcott (1971): *The Evolution of Modern Societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Parsons, Talcott og Gerald Platt (1973): *The American University*. Cambridge, Mas.: Harvard University Press. (Også med bidrag av Neil Smelser).

- Parsons, Talcott (1978): *Action Theory and the Human Condition*. New York: The Free Press.
- Pelikan, Jiri (1992) *The Idea of the University*. New Haven: Yale University Press.
- Shapin, Steven (1994): *A Social History of Truth. Civility and Science in Seventeenth-Century England*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shils, Edward (1997): *The Calling of Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Skirbekk, Gunnar (1993): *Rationality and Modernity. Essays in Philosophical Pragmatics*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Skjervheim, Hans (1976): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Tranøy, Knut Erik (1998): *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo Universitetsforlaget.
- Underdal, Arild (1997): "Mellom akademi og bedrift". Kap. 9 i Tom Christensen og Knut Midgaard red.: *Universitetet som beslutningsarena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ziman, John (1984) *An introduction to science studies. The philosophical and social aspects of science and technology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.