



LUNDS UNIVERSITET
Humaniora och teologi

Institutionen för kulturvetenskaper
Avdelningen för idé- och lärdomshistoria
Kandidatuppsats 15 hp, HT 2011
Handledare: Svante Nordin

Mellan studentfabrik och revolthärd

– en idéhistorisk undersökning av målstyrning och kritiskt tänkande i massuniversitetets gryning

Max Persson

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	3
2. Utgångspunkter	4
2.1 Problemformulering och syfte.....	4
2.2 Källmaterial och tillvägagångssätt	5
Arkivmaterial	6
Pressmaterial	6
2.3 Metodologiskt och historieteoretiskt ramverk.....	7
De historiska aktörernas definition av situationen	8
2.4 Forskningsöversikt	9
2.5 Disposition	11
3. Kontext	12
Kritiskt tänkande i massutbildningens gryning	13
4. Analys.....	17
Analysdel I	17
4.1 Kritisk upptakt.....	17
Idén om det kritiska universitetet	17
Idén om en målinriktad utbildning	19
Analysdel II.....	22
4.2 Kritik med statsmakternas sanktion	22
Utbildning som en pil ut i det blå eller som en spjutspets mot framtiden.....	23
Utbildning i samhällsingenjörens perspektiv	24
Utbildningsmål som samhällsingenjörens styrredskap	25
Kritiskt tänkande som ett medel i mål-medel-hierarkin.....	27
Den traditionella vetenskapliga kritiken som ”okritiskt tänkande”	29
Vidgat kritiskt tänkande	30
Spänning mellan kritiskt tänkande och objektivitet	31
Det vidgade kritiska tänkandets nytta	32
Analysdel III.....	37
4.3 Kritisk reaktion.....	37
Målsättningsdiskussion, lyder stridsropet	37
Attack mot borgerlig hegemoni eller jämlikhetsraseri?	38
Kritiskt tänkande som modeord – ett utslag för ”repressiv tolerans”	40
Kritiskt tänkande som kritiska värderingar	42
Kritiskt tänkande som institutionaliserad ”samhällsförändringsfaktor”	44
Kritiskt tänkande som del i ett humanistiskt bildningsideal	44
Kritiskt tänkande som nyttig yrkes- och medborgarkompetens.....	46
5. Konklusioner	49
6. Referenser.....	53
Böcker	53
Offentligt tryck	54
Internet	54
Tidnings och tidskriftsartiklar	55
Arkivmaterial	55

1. Inledning

Vad skall du bli när du blir stor
Ska du bli som far och mor
Ska du bli en boss
En försäljare
Eller disponent någonstans
Eller kanske nöjer du dig med
Vilket jävla skitjobb som helst
Du bara bryr dig inte alls
Det får gå som det går
Vad ska du bli

Vad skall du bli när du blir stor? sjunger punkbandet Ebba Grön. Nog är det en fråga som präglar varje barns och ungdoms uppväxt. Men även utbildningsväsendet präglas av denna fråga. Men Ebba Grön fortsätter och i refrängen sjunger de: ”Fortsätt fortsätt å va rebell, fortsätt fortsätt å va dig själv!” Målsättningar för utbildningsväsendet uppmuntrar sällan studenten till att ”va sig själv” och ännu mera sällan till att ”va rebell”... Istället präglas förskolan, grundskolan, gymnasieskolan och högskolan av en rad explicit formulerade mål för hur barnet, ungdomen och den vuxne skall tänka och bli efter genomförd utbildning.

Det har emellertid inte alltid funnits tydligt formulerade mål. I denna uppsats ska jag undersöka uppkomsten av idén om att formulera explicita mål för den högre utbildningen. Men framförallt vill jag ta fasta på målet i dagens högskolelag om att alla studenter ska bli kritiskt tänkande. När, hur och varför uppkommer idén om att formulera detta som ett mål? Och varför och på vilket sätt ska studenten bli kritisk?

2. Utgångspunkter

I detta kapitel ska jag formulera uppsatsen problem och syfte, redogöra för källmaterialet samt föra en diskussion kring uppsatsens teoretiska och metodologiska utgångspunkter. En forskningsöversikt samt uppsatsens disposition kommer även att presenteras.

2.1 Problemformulering och syfte

Idag, år 2012, talar Högskoleverket om ”lärandemål” dvs. ”mål för vad en student förväntas kunna, förstå och kunna utföra efter avslutad utbildning”¹ vid slutet av 1960-talet talade statsmakterna om ”utbildningsmål” i en liknande betydelse.

Det har emellertid inte alltid varit så att mål formulerats explicit för den högre utbildningen. I 1964 års universitetsstadga fanns inga mål formulerade, endast en vag uppgift: ”Universitetens uppgift är att på vetenskaplig grund bedriva forskning och utbildning.”² Statsvetaren Anette Gröjer menar att högskolelagen från 1977, som ersätter 1964 års universitetsstadga, innebär att ett nytt styrrederkap sätts i händerna på riksdag och regering. Det nya tilltaget innebar att statsmakterna ökade styrningen av den högre utbildningen men också att ett nytt styrparadigm gör sig gällande, nämligen målstyrning.³ I 1977 års högskolelag formuleras ett antal allmänna mål t ex att utbildningen skall bygga på vetenskaplig grund, präglas av yrkesinriktning och främja studentens personlighetsutveckling. Men det mål jag vill ta fasta på är följande: ”Utbildningen skall anordnas så att de studerande förvärvar kunskaper och färdigheter samt utvecklar sin förmåga att kritiskt bedöma företeelser av skilda slag.”⁴ Vi ser här ett mål om att studenten förväntades utveckla en kritisk förmåga, det vi brukar kalla för ett ”kritiskt tänkande”, alltså att lära sig att tänka kritiskt. Varför uppkommer idén om att formulera målet om att studenten ska bli kritiskt tänkande som ett utbildningsmål i högskolelagen?

För att undersöka detta måste vi söka oss till 1977 års högskolelags förhistoria, den kännetecknas av nästan tio år av förarbeten i olika former: den statliga utredningen vid namn 1968 års utbildningsutredning (U 68) som tillsattes 1968 och lade fram sitt betänkande 1973-74⁵, U68-beredningen som var klar 1974⁶, Proposition 1975:9 om reformering av

¹ Högskoleverket ordförklaring, tillgänglig på <http://www.hsv.se/densvenskahogskolan/sveengordbok/termer/l/landemal.4.e1f6f01259ca9c0427ffe1643.html> den 5 januari 2012.

² Universitetsstadga (1964:461).

³ Gröjer, Anette, *Den utvärdera(n)de staten*, s. 97f.

⁴ Högskolelagen (1977:218) (Min emfas).

⁵ 1968 års utbildningsutredning, *Högskoleutbildning: betänkande*, 1973-1974.

⁶ U 68-beredningen, *Högskolereform: promemoria*, 1974.

högskoleutbildningen⁷ och slutligen Proposition 1976/77:59 om utbildning och forskning inom högskolan m.m.⁸ som föreslår det som blir 1977 års högskolelag.

I min uppsats tar jag fasta på målet om kritiskt tänkande i högskolelagen och detta måls tillkomsthistoria. Jag har avgränsat mig till den tidiga delen av tillkomsthistorian och fokuserat på U 68:s inledande arbete med att formulera mål. Detta arbete inleds 1968 och resulterar i den s.k. debattskriften *Mål för högre utbildning* som ges ut 1969 med det uttalade syftet att skapa en diskussion om målen, en diskussion som avsågs fungera som en vägledning för utredningens fortsatta arbete med att formulera mål.⁹ I skriften ges idén om att den högre utbildningen ska främja kritiskt tänkande stort utrymme och utredningen utkristalliserar en slags definition av begreppet. Jag avser även att undersöka hur målet om kritiskt tänkande såsom det utformas i debattskriften tas emot i den debatt som skriften ger upphov till. Flera aktörer i den historiska kontexten ramar in detta tidiga skede av högskolelagens tillkomsthistoria såsom en ”målsättningsdebatt”, alltså en debatt om vilka mål som den högre utbildningen skall främja.

Uppsatsen syftar, med ovanstående ram given att söka svar på följande frågor: 1. Hur utformar U 68 det kritiska tänkandet som utbildningsmål? 2. Varför uppkommer idén om att formulera det kritiska tänkandet som ett utbildningsmål? 3. Vilka funktioner tillskrivs det kritiska tänkandet, av U 68 och av andra debattörer i ”målsättningsdebatten”, då det avses fungera som mål för den högre utbildningen?

Dessa frågor avspeglar även uppsatsens prioriteringar. Störst fokus kommer att riktas mot hur U 68 utformar det kritiska tänkandet som utbildningsmål och vilka funktioner det då tillskrivs. Sekundärt är att visa varför idén uppkommer samt vilka funktioner andra debattörer tillskriver utbildningsmålet om kritiskt tänkande då debattskriften mottas i pressdebatten.

2.2 Källmaterial och tillvägagångsätt

Uppsatsens källmaterial består av många olika typer av material. Den grövsta skillnaden kan göras mellan arkivmaterial och pressmaterial. Källmaterialet sträcker sig tidsmässigt från 1968–69, med tyngdpunkt på -69.

⁷ Proposition 1975:9 om reformering av högskoleutbildningen.

⁸ Proposition 1976/77:59 om utbildning och forskning inom högskolan m.m.

⁹ *Mål för högre utbildning: diskussionsunderlag*, 1969.

Arkivmaterial

Det arkivmaterial som jag samlat in kan betecknas såsom förarbete till högskolelagen. En viss del av statliga utredningar måste betecknas som direkt politiska dokument t ex en utrednings huvudbetänkande, medan forskningsrapporter etc. kan betraktas mer som en slags beställd forskning. Då det gäller skriften *Mål för högre utbildning* måste denna ses som ett till stor del politiskt dokument.

Insamlingen av arkivmaterialet har gjorts i 1968 års utbildningsutrednings arkiv vid Riksarkivet i Marieberg, Stockholm. Utredningen tillsattes 1968 och pågick till och med 1974. Detta innebär att arkivet är mycket omfattande. Jag riktade in mig på den del där material rörande debattskriften *Mål för högre utbildning* kunde tänkas finnas. Jag har grundligt undersökt volym 17 som innehåller utkast, allmänt utredningsmaterial, minnesanteckningar från interna möten och brevväxlingar kring debattskriften samt utbildningsprogram som inkom som svar på debattskriften; volym 107 b1 innehåller pressklipp kring debattskriften; volym 105 innehåller utredningens direktiv, arbetsplanering m.m.; volym 103 innehåller bland annat förberedelser för lanseringen av debattskriften. Utöver detta har jag mer sporadiskt undersökt sju andra volymer utan några större resultat.

Arkivmaterialet jag samlat in kan sägas vara förarbetenas förarbeten då det består av flera utkast till debattskriften, direktiv till utredningen, brevväxling inom utredningen, minnesanteckningar från möten och anteckningar av utredningens huvudsekreterare Gunnar Bergendal m.fl. Här kan vi följa hur utredningens resonemang kring målen för den högre utbildningen och framförallt kring målet om kritiskt tänkande utvecklas under den tidigare angivna tidsramen.

Debattskriften behandlas inte genom det sedvanliga remissförfarandet utan det var den allmänna pressdebatten som U 68 sade sig vilja komma åt. U 68 uppmanade även alla som ville att insända förslag till utbildningsmål till utredningen. En del organisationer producerade mycket omfattande svar i form av utbildningsprogram. En del av dessa finns bevarade i arkivet andra har gått att låna på universitetsbiblioteket. Tillsammans uppgår de till elva längre utbildningsprogram eller liknande som alla delvis berör kritiskt tänkande som utbildningsmål

Pressmaterial

Pressmaterialet (som innefattar dags-, student- och fackförbundspress samt tidskrifter) har samlats in med hjälp av en urvalsram. Ramen har dels utgjorts av Pekka Idmans sammanställning och referat av inlägg i debatten om den högre utbildningens mål. Inläggen

utgörs av 337 artiklar i ledare-, kultur- och debattartiklar i svenska dags- och studenttidningar mellan 1967–69.¹⁰ Som komplement har jag använt registret *Svenska tidningsartiklar* för åren 1968 samt 1969.¹¹ Dessutom gav U 68 i mars 1970 ut stencilen *Inlägg och synpunkter rörande Mål för högre utbildning* som består av referat av artiklar ur målsättningsdebatten.¹²

De tre olika urvalsramarna har fungerat som komplement till varandra. Artiklarna har valts ut på grundval av deras kvalitativa innehåll, i sammanhanget har artiklar som behandlar temat kritik som vetenskaplig praktik, ”kritiskt tänkande” eller ”kritisk skolning” (samt andra liknande begreppsbildningar) som utbildningsmål i vid mening varit av intresse. Fokus för mitt urval har legat på tiden efter U 68:s skrift *Mål för högre utbildning* gavs ut tidigt på året 1969 och fram mot sommaren och hösten då debatten intensifieras.

Urvalet resulterade i cirka 80 artiklar som har analyserats. Artiklarna som utgörs av ledar-, kultur eller signerade debattartiklar och har hämtats ur 17 olika tidningar och tidskrifter.¹³

Med urvalet har jag inte försökt skapa jämvikt mellan t ex liberala, konservativa eller socialistiska röster för att på så sätt försäkra mig om materialets representativitet. Istället bör materialets representativitet bedömas utifrån hur väl det avspeglar debatten. Och det anser jag att urvalet gör såsom debatten med nämnda urvalsramar gått att återfinna.

2.3 Metodologiskt och historieteoretiskt ramverk

I korthet skulle man kunna säga att det idéhistoriska perspektivet kännetecknas av att det inte finns några ”tidlösa idéer”. Genom att undersöka idéerna i deras sammanhang åskådliggörs deras historicitet och resultatet blir att idéernas temporära och skiftande betydelser belyses. Detta avsnitt ska ägnas åt ett försök att omsätta perspektivet i en praktisk undersökning.

I föregående avsnitt beskrev jag på ett ganska torrt sätt det källmaterial som ligger till grund för den här uppsatsen. Men vad är det egentligen en (idé)historiker gör när hon eller han samlar in källmaterial – vad är det historikern får tag på? I arkivet finner vi lösryckta textsjok från en annan tid; handskrivna minneanteckningar, de ofärdiga utkasterna, brevväxlingarna. Alla är de främmandegjorda och frikopplade från sitt ursprungliga sammanhang, lagda i lådor och magasinerade. Under arbetets gång kom jag att betrakta dess

¹⁰ Idman (red.), *Ur debatten kring målen för högre utbildning*, 1974.

¹¹ *Svenska tidningsartiklar: register över tidningsartiklar och recensioner*. Årg. 16 (1968), 1968., *Svenska tidningsartiklar: register över tidningsartiklar och recensioner*. Årg. 17 (1969), 1969.

¹² *Inlägg och synpunkter rörande Mål för högre utbildning*, mars 1970, Riksarkivet.

¹³ Dagens Nyheter, Svenska Dagbladet, Göteborgs handels- och sjöfartstidning, Aftonbladet, Uppsala nya tidning, Expressen, Ronneby-Posten, Ystad's allehanda, Skånska Dagbladet, Göteborgs-Posten, Skolvärlden (Läraernas riksförbund), Fria ord, Samhällsgemenskap (organ för Kristen demokratisk samling), Göteborgske Spionen, Vertex, Lundagård, Häften för kritiska studier. De signerade debattartiklarna har författats av framförallt personer som är direkt aktiva inom den högre utbildningen såsom anställda eller studenter men även av organisationer med intresse för den högre utbildningen t ex SECO, SACO, TCO och Unga filosofer.

textslok som spår. Men vad är då ett spår? När jag satt i riksarkivets forskarsal föreställde jag mig textlämningarna som djurspår i skogen om vintern. Vi kan komma till platsen och om vädret varit gynnsamt är spåren välbevarade. Vi kan titta på spåren och bedöma: här gick en älg! Vi kan peka ut riktningen den gick i, bedöma att det troligen var en älgdjur. Av spillningen kan vi säga att den ätit blåbärsris. Men själva älgen är inte kvar, hornen, pälsen, andedräkten och instinkterna är inte kvar – situationen älgen befann sig i är inte kvar.

Det samma gäller för spåren vi finner i arkivet. I arkivet finns en massa spår men situationerna, sammanhangen, skeendena är borta. I arbetet med denna uppsats har det varit centralt att finna och återuppliva de olika historiska situationerna som de historiska aktörerna var engagerade i. Detta har jag försökt göra genom att söka de historiska aktörernas förståelse av sin samtid och den situation de var en del av.

De historiska aktörernas definition av situationen

Jag har inledningsvis i den här uppsatsen talat om att den historiska situationen som är föremål för min undersökning kan tolkas som en ”tidig fas i högskolelagens tillkomsthistoria”. Men vi kan fråga: Ansåg de historiska aktörerna att de var engagerade i högskolelagens tidiga tillkomsthistoria? Nej, antagligen inte! För den historiska aktören var det skeende som är föremål för den här studien *inte* högskolelagens tidiga tillkomsthistoria – han eller hon visste antagligen inte att det som skedde 1968–69 skulle resultera i 1977 års högskolelag. Utan den situation de ansåg sig engagerade i var kanske en ”målsättningsdebatt”, att ”uppfinna utbildningsmål” eller med att ”bara göra sitt jobb”... Definitionen av den historiska situationen såsom en ”tidig fas i högskolelagens tillkomsthistoria” kan sägas vara *forskarens definition av situationen*. Den är central för att tolka det historiska skeendet och för att avgöra vilket slags källmaterial som är relevant etc. Men i uppsatsen har ett viktigt syfte även varit att, som sagt, söka de historiska aktörernas definition av sin situation.

Begreppshistorikern Reinhart Koselleck ger oss ett slags begreppslig infrastruktur för hur vi kan nå de historiska aktörernas definition av situationen och hur multipla historier (kanske till och med om samma historiska skeende) kan möjliggöras genom att utgå från hur den historiska aktören uppfattade sin samtid. Den begreppsliga infrastrukturen består av två ”vetenskapliga kunskapskategorier” nämligen kategorierna ”erfarenhetsrum” och ”förväntningshorisont”.¹⁴

Kosellecks användning av begreppet kategori ska förstås som ett anspråk på ett slags allmänna begrepp som står i motsats till det historiskt bestämda och kontaminerade –

¹⁴ Koselleck, *Erfarenhet, tid och historia*, s. 167.

kategorierna står tomma och redo att fyllas av historier. Koselleck skriver att ”... vad som erfarits och vad man förväntar kan inte härledas från enbart dessa kategorier.”¹⁵ Hans begrepp säger inget om *vad* som förväntades eller vad som erfarits i en viss tid, bara att där fanns förväntan och erfarenhet. Kategorierna kan ”ringa in och bestämma förutsättningarna för möjliga historier”, men historierna själva är det forskarens uppgift att finna.¹⁶

Jag har använt Kosellecks begrepp erfarenhetsrum och förväntningshorisont genom att föreställa mig dem som två parametrar utifrån vilka historiska aktörer handlar. Då vi tolkar det historiska skeendet handlar det alltså om att söka de historiska aktörernas erfarenheter och förväntningar på framtiden för att utifrån dessa tolka de uttalande, handlingar etc. som den historiska aktören tar sig för. Genom att t ex veta att aktören präglades av en stark planeringsoptimism och trodde på samhällets och framtidens planerbarhet kan aktörens handlingar tolkas i detta ljus. I uppsatsen har jag, för att förstå den historiska aktörens *nu*, relaterat till å ena sidan aktörens erfarenhet å andra sidan dess förväntan på framtiden. Tillsammans utgör alltså erfarenhetsrummet och förväntningshorisonten den ram inom vilken den historiska aktören tolkar sin situation och handlar inom den – och även den ram för hur jag som forskare kan tolka den historiska aktörens handlingar i sitt historiska nu. På så sätt utgör dessa två kategorier ett slags ramverk för att tolka den historiska aktörens situation.

Detta innebär inte att jag i uppsatsen har kunnat beskriva varje aktörs erfarenhet och förväntan men jag har tänkt i dessa termer då jag strukturerat och tolkat det empiriska materialet. I uppsatsen inleder jag exempelvis först med en del som avser beskriva upptakten till att U 68 agerar i frågan om målsättning – detta kan förstås som ett sätt att beskriva i alla fall en del av U 68:s erfarenhetsrum. För att sedan få en bild av de förväntningar som präglade utredningens arbete har jag arbetat med att försöka beskriva den planeringsoptimism som präglade utredningen och vilka konsekvenser detta får för hur det kritiska tänkandet utformas som ett utbildningsmål. I den sista analysdelen har jag även, för att förstå hur olika debattörer tolkar U 68:s debattskrift, arbetat med att beskriva hur den mottas i förhållande till tidigare erfarenheter. Vi ser alltså hur Kosellecks begreppsliga infrastruktur har använts för att möjliggöra en förståelse av den historiska aktörens situation.

2.4 Forskningsöversikt

Två studier har tidigare behandlat U 68:s debattskrift *Mål för högre utbildning*. Statsvetaren Bo Lindensjös avhandling *Högskolereformen: En studie i offentlig reformstrategi* som i grova

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

drag handlar om 1968 års utbildningsutrednings reformarbete. Reformarbetet sätts även i relation till den socialdemokratiska utbildningspolitiken under den studerade tidsperioden. Dock behandlar inte studien målet om kritiskt tänkande.¹⁷ Christer L. Petterssons kandidatuppsats *U 68: Högskolan, aktörerna och lagen* är en sociologisk studie av högskolelagens tillkomst, dock med fokus på det sena 70-talet.¹⁸ Uppsatsen förtjänar en längre kommentar. Pettersson skriver att målparagrafen i 1977 års högskolelag ”förmodligen” var ”... en ganska objuden gäst. ... den var främst ägnad att tillfredställa krav på en kritisk högskola från en nymornad ung medelklass beväpnad med nymarxistisk konfrontationsretorik. ... den [målparagrafen] kom till i avsikt att institutionalisera kritik snarare än att ändra institutionerna själva.” Tolkningen stämmer delvis men missar även flera andra orsaker till högskolelagens tillkomst. Dessutom tycks alltför stort fokus på U 68:s debattskrift som ett strategiskt och retoriskt projekt för att absorbera studentprotesterna göra att vi riskerar att inte se andra sidor av målformuleringsprocessen t ex hur U68 också omformar de idéer och krav som uppkom i protesten. Vid en närmare studie blir det också uppenbart att U 68 för in det kritiska tänkandet i en ram som har helt andra syften och målsättningar än vad protesten hade.

I sammanhanget är även skriften *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet* intressant, här förklarar t ex Carl Tham (som var ledamot i U 68) om när han första gången kom i kontakt med begreppet kritiskt tänkande.¹⁹

Sven-Eric Liedman och Lennart Olausson (red.) har ur ett idéhistoriskt perspektiv behandlat bl.a. de reformer som de svenska universiteten genomgick på 1960-talet.²⁰ Sven-Olof Josefsson har utbildningshistoriskt behandlat studentrevolterna i Lund och Stockholm 1968 samt det utbildnings- och allmänpolitiska sammanhang som dessa rörelser uppkommer i och av.²¹ Svante Nordin har behandlat det humanistiska vetenskapssamhällets tillstånd under 1960-talet, vilket han betecknar som präglad av kris.²²

I tidskriften *Fronesis* nummer om kritik behandlas bland annat kritikens institutionalisering i det västerländska samhället.²³ Ronald Barnetts studie *Higher Education: A critical business* behandlar intressant det kritiska tänkandet inom västerländska universitetet om än inte ur ett

¹⁷ Lindensjö, *Högskolereformen: en studie i offentlig reformstrategi*, 1981.

¹⁸ Pettersson, *U68 : högskolan, aktörerna och lagen*, 1990.

¹⁹ Persson, *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet*, 1996.

²⁰ Liedman & Olausson (red.), *Ideologi och institution*, 1988.

²¹ Josefsson, *Året var 1968*, 1996.

²² Nordin, *Humaniora i Sverige*, 2008.

²³ Lindgren (red.), *Kritik*, Tidskriftsföreningen Fronesis, 2011.

historiskt perspektiv.²⁴ Hur begreppet kritiskt tänkande kommit till användning inom filosofi och pedagogik är föremål för Åsa Brodins studie.²⁵ Det samma kan sägas om Bettina Stenbock-Hults studie men som även behandlar det ”kritiska förhållningssättet” som ett högskolepedagogiskt mål.²⁶ Både Brodin och Stenbock-Hult behandlar dock problematiken främst ur ett allmänt hållet pedagogiskt perspektiv. Andra studier som behandlar kritiskt tänkande handlar främst om hur kritiskt tänkande kan tolkas och användas inom undervisning.²⁷ Det kan även nämnas att det pågår två intressanta forskningsprojekt angående kritiskt tänkande som mål för den högre utbildningen.²⁸

Föreliggande uppsats och undersökning motiveras i det avseende att ingen studie, som jag kunnat finna, behandlar hur kritiskt tänkande som mål i högskolelagen tillkommit i Sverige utifrån detta empiriska material och denna frågeställning. Därför kan denna studie bidra med bättre förståelse av det kritiska tänkandet som mål i högskolelagen och av dess tillkomsthistoria.

2.5 Disposition

Detta andra kapitel har behandlat uppsatsens utgångspunkter. Kapitel tre är främst kontextualiserande och avser teckna hur en utbildningsform som kan betecknas som massutbildning växer fram under 1950- och 60-talen i Sverige. Samtidigt avser detta kapitel belysa hur det kritiska tänkandet hävdas av statsmakterna under samma tidsperiod. Kapitel fyra är uppdelat i tre kronologiskt ordnade analysdelar. Den första analysdelen gör några schematiska nedslag i två idéströmningar som synes centrala för att förstå U 68:s agerande då de utformar målen för den högre utbildningen i debattskriften *Mål för högre utbildning*. Den andra och mest omfattande analysdelen behandlar U 68:s utformning av det kritiska tänkandet som ett utbildningsmål i debattskriften och dess förarbeten. Den tredje analysdelen undersöker hur debattskriften tas emot i pressdebatten och vilka funktioner som det kritiska tänkandet som utbildningsmål tillskrivs av olika debattörer. Kapitel fem är konkluderande och avser sammanfatta och kort lyfta fram uppsatsens slutsatser.

²⁴ Barnett, *Higher education: a critical business*, 1997.

²⁵ Brodin, *Critical thinking in scholarship*, 2007.

²⁶ Stenbock-Hult, *Kritiskt förhållningssätt*, 2004.

²⁷ Se t ex Halldén, *Nyfikenhetens redskap*, 1980.

²⁸ Se t ex filosofen Sharon Riders projekt *Kritiska tankar om ”kritiskt tänkande”* (tillgängligt på http://www.filosofi.uu.se/om_oss/personal/Personal_Webbsidor+/Rider_Sharon/ den 8 januari 2012.) Se även Henrik Bohilns m.fl. projekt *Kritiskt tänkande för en pluralistisk högskola* (tillgängligt på <http://webappo.sh.se/C1256C9300755164/tmt.view/83CC935082656E68C12575460035716A?open&ref=/C1256C9300755164/D7F536A01165E414C12575E7005073E2> den 8 januari 2012).

3. Kontext

I en välkänd målning av en skolklass sittande i sina välordnade bänkar i sitt funktionalistiska klassrum med blickarna riktade rakt fram mot läraren och den svarta tavlan, föreställde sig konstnären Peter Tillberg hur staten förkroppsligad i läraren, inför de väldisciplinerade barnen, ställde frågan: *Blir du lönsam lille vän?* (målningen bär samma titel).²⁹ Vi kan fråga oss själva varför läraren inte frågade: Blir du nyfiken, lille vän? eller Blir du kritisk, lille vän? En del av svaret finner vi i *när* målningen tillkom. Den tillkom i början av 70-talet under framväxten av den utbildningsform som brukar kallas massutbildning. Målningen, menade en kritiker långt senare, ”frammanade en suggestivt isgrå bild av skolan som en skoningslöst rationell produktionslinje för kapitalet att plocka fritt ur, och lyfte fram det svenska skolsystemet som en obarmhärtig förgörare av barndomens regnbågsskimrande sommarlovsfrihet.”³⁰ Kanske är det inte rättvisande att slå an uppsatsens ton med den här målningen. Men det är i alla fall en möjlig ingång till det sena 60-talets skoldebatter och några av utbildningsväsendets utvecklingslinjer vid denna tid.

I den allmänna debatten talas det vid slutet av 60-talet om att Sverige blivit ett ”utbildningssamhälle” till följd av efterkrigstidens ”utbildningsexplosion”. Många menar att samhället blir allt mer ”vetenskapsberoende” och för fötterna ligger ”nya industriella revolutioner”. Vid samma tid talar OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) om den högre ”massutbildningen”. Allt detta avspeglar den utveckling som innebar att en ny utbildningsform, massutbildningen, tog form under efterkrigstiden genom ett idogt reformarbete. Utvecklingen berodde framförallt på en ökad efterfrågan på välutbildad arbetskraft, på att forskning blev en allt viktigare faktor i produktionsprocessen och på att den högre utbildningen fick allt mer centrala positioner i den ekonomiska och tekniska utvecklingen.

I detta kapitel kommer jag att visa hur en storskalig massutbildning växer fram under efterkrigstiden i Sverige. Jag kommer även att relatera dessa förändringar till hur statsmakterna – statliga utredningar, utbildningskungörelser etc. – talar om det kritiska tänkandet och den kritiska skolningen som uppgifter för universiteten att främja. Dessa två skilda fokus sammanbinds genom att det under slutet av 60-talet uppstår ett stort missnöje inom universiteten med statsmakternas reformarbete. Inom ramen för detta missnöje menar

²⁹ Enklaste sättet att se tavlan är via internet, förslagsvis genom att googla ”Blir du lönsam, lille vän?”. För den som föredrar att se den i tryck, se Tillberg, *Om stenarna kunde berätta*, 1984.

³⁰ Dahlman, Pontus, *Har du blivit lönsam, lille vän?*, Dagens Nyheter, 28/8 2002, tillgänglig på <http://www.dn.se/kultur-noje/har-du-blivit-lonsam-lille-van> den 7 januari 2012.

vissa grupper att den rationaliserade och yrkesinriktade massutbildningen producerar välanpassad arbetskraft snarare än självständigt och kritiskt tänkande studenter och medborgare.

Kritiskt tänkande i massutbildningens gryning

Kritiskt tänkande har, som kognitiv praktik, en mycket lång historia. I studien *Critical Thinking in Scholarship* följer Åsa Brodin den kritiska tankepraktiken tillbaka till antikens Grekland och visar på dess skiftande former.³¹ Inom den högre utbildningen har kritiken och det kritiska tankesättet nått en hög grad av institutionalisering. Henrik Grundenäs, Anders Hylmö och Johan Lindgren menar i ett nummer av tidskriften *Fronesis* på temat *Kritik* att: ”Kritik [inom den högre utbildningen], fattad som en viss sorts färdighet, har inte bara blivit tillåtet, utan i själva verket påbjudet.”³²

Vi ska nu göra några nedslag, som inte gör anspråk på en heltäckande bild, i hur statsmakterna mellan 1955 och 1968 hävdade det kritiska tänkandet och den kritiska skolningen som centrala uppgifter att främja och utföra för den högre utbildningen. I 1955 års universitetsutredning menar utredarna att den viktigaste uppgiften för universitetets undervisning är att främja ett vetenskapligt kritiskt tänkande: ”All akademisk undervisnings syfte är att utöver faktiska kunskaper och praktiska färdigheter ge en handledning i varje ämnes vetenskapliga metodik och en introduktion i den aktuella vetenskapliga problematiken. Det väsentligaste är emellertid, att studenten i möjligaste mån tillägnar sig ett vetenskapligt och kritiskt sätt att tänka.”³³ I utbildningskungörelsen under 60-talet som hade till uppgift att specificera universitetens uppgifter i universitetsstadgan, nämns ”den kritiska skolningen” som en av flera uppgifter. I betänkandet från Universitetskanslerämbetets arbetsgrupp för fasta studiegångar (UKAS) 1968 står följande att läsa då arbetsgruppen anger sin ”allmänna syn på utbildningens målsättning”: ”Enligt arbetsgruppens mening är det av grundläggande betydelse, att undervisningen är så upplagd, att den studerande uppövar förmågan att på egen hand tillägna sig kunskaper och färdigheter och att kritiskt använda dessa.”³⁴

Under samma tidsperiod reformeras universiteten kraftigt för att kunna ta emot allt större studentkullar. Bara under 60-talet tredubblades antalet studenter vid universiteten och när universiteten ska ta emot växande skaror studenter uppkommer behovet, från statsmakternas

³¹ Brodin, A.a., 2007.

³² Grundenäs, Hylmö & Lindgren, *Samhällskritikens återkomst* i Lindgren (red.), A.a., 2011.

³³ SOU 1957:24, s. 79.

³⁴ Universitetskanslersämbetet. Arbetsgruppen för fasta studiegångar, m. m., *Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet. I*, s. 61f.

sida, av rationaliseringar och effektiviseringar.³⁵

Det perspektiv som tycks ha präglat stora delar av 1950- och 60-talens reformarbete är det som åskådliggörs i 1955 års universitetsutredning som genomfördes under Tage Erlanders andra regeringsperiod. Forskningen och utbildningen framställs som ett slags moderniseringsverktyg som om det utformas på rätt sätt kan öka den nationella tillväxten, höja samhällets välfärd och öka medborgarnas levnadsstandard.³⁶ Men för att detta moderniseringsverktyg ska bli så effektivt som möjligt krävs ”rationaliseringar” och ”upprustningar” så ”att de ökade studentkullarna verkligen kan tillvaratas och ges den utbildning som det moderna samhället är i behov av.”³⁷ Här framställs studenten som resurs, som förväntas stå redo att ”tillvaratas” för nationens, samhällets och medborgarnas moderniseringssträvan. Till detta instrumentella utbildningsperspektiv hör även exempel på icke-önskvärda studentbeteenden, exempelvis studenter med ”diffusa utbildningsplaner” eller de ”utan examensplaner”.³⁸ Detta nya utbildningssamhälle ger alltfler studentgrupper möjlighet till utbildning (elituniversitetet blir massuniversitet och tillgängligt även för människor ur medelklass och i viss mån arbetarklass) men kräver då också att få bestämma både studentens och universitetens riktning; utvecklingen kännetecknas av en allt starkare målinriktning och en allt starkare arbetsmarknadsanpassning.³⁹

Det ökande studentantalet under 60-talet innebar att allt fler studenter studerade utan någon särskild yrkesinriktning, framförallt vid de filosofiska fakulteterna.⁴⁰ För att komma till rätta med detta lades ett reformförslag fram av Universitetskanslerämbetets arbetsgrupp för fasta studiegångar (UKAS) 1968. I korthet innebar förslaget att en ny treårig filosofie kandidatexamen skulle inrättas samt 34 färdigkomponerade utbildningslinjer för studenterna att välja mellan. De två första åren skulle bestå av en baskombination av ämnen gemensamma för alla inom linjen och det tredje året var något mer valfritt. Det förslogs även att prov av studenterna skulle genomföras regelbundet med krav på studentens närvaro vid första tillfället. Om studenten inte deltog vid detta kunde den studerande utestängas från de andra tillfällena. Dessutom infördes en möjlighet att utestänga studenter som inte presterade enligt de krav som ställts upp.⁴¹

³⁵ Sandström, *Utbildningens idéhistoria*, s. 206.

³⁶ SOU 1957:24, s. 13.

³⁷ *Ibid.*, s. 10 (direktiv).

³⁸ *Ibid.*, s. 24.

³⁹ Liedman, *De fria fakulteternas långsamma död* i Liedman & Olausson (red.), *A.a.*, s. 181.

⁴⁰ Josefsson, *A.a.*, s. 74.

⁴¹ *Ibid.*, s. 72. Reformen ersattes sedermera 1969 av reformförslaget PUKAS (Palmes UKAS), vilket dock inte är föremål för denna uppsats. För den intresserade se Josefsson, *A.a.*, s. 77-80.

Reformförslaget UKAS publicerades under våren 1968. Detta var en orons tid, i alla fall på utbildningsfronten. Runt om i västvärlden pågick studentrevolter. På vissa håll anslöt sig arbetarna till de revolterande studenterna. I Sverige var proportionerna mindre, de tog sig starkast uttryck under kårhusockupationen i Stockholm i maj månad.⁴² UKAS' publicering sammanföll och bidrog till de svenska studentprotesternas upptrappning. UKAS kritiker menade ofta som Kurt Aspelin att genom UKAS-förslaget "... förvandlas verkligen de studerande till ting, att manipuleras av durkdrivna anpassningsstrategier. Målet är den friktionsfria undervisningsmaskinen som producerar en programmerad och målinställd arbetskraft, lika foglig som välanpassad efter de planerade räntabilitets- och effektivitetskriterierna."⁴³ Medan förslagets försvarare ibland resonerade som Carl Tham som såg UKAS som en led i utbildningens demokratisering: "Det akademiska bildningsideal som nu haussas av UKAS-förslagets kritiker ingick i ett akademiskt utbildningssystem avsett för ett privilegierat fåtal, som har sprängts genom demokratiseringsprocessen."⁴⁴

En del av kritiken mot UKAS kom även att handla om huruvida statsmakternas effektiviseringssträvan gick att förena med kraven på att främja självständigt kritiskt tänkande.⁴⁵ En del menade att studenterna nu förväntades bli "okritiska faktainhämtare" och att förslaget ledde till ökad "tankekontroll".⁴⁶ I polemik mot UKAS ifrågasatte även universitetslärarna Karin Gyllensköld och Lennart Grosin att det kritiska tänkandet, "som man kan tycka självklart mål med all undervisning", inte definierades någonstans i UKAS-rapporterna.⁴⁷ Bengt Hultin, pressombudsman för universitetskanslerämbetet, svarade med att fråga varför "man skall definiera sådant, som artikelförfattarna själva anser vara självklart" men att en sådan definition inte torde "tillhöra de oöverstigliga svårigheterna" framförallt inte då "alla oavsett vilken uppfattning man har om UKAS, torde vara överens om att universitetsutbildningen bl.a. skall bidra till att uppöva ett kritiskt tänkande".⁴⁸ Denna uppfattning om att det råde konsensus kring det kritiska tänkandet är emellertid en

⁴² Många orsaker till studentprotesterna kan anföras: missnöje med universitetens ledning och undervisning, det mycket stora antalet studenter (som orsakats av 1940-talets babyboom) i en underdimensionerad universitetsorganisation, framväxten av en stor medelklass och en självständig ungdomskultur, en redan stark politisk antikrigsrörelse mot kriget i Vietnamn etc. (Josefsson, *A.a.*, s. 26-33.)

⁴³ Aspelin, Gunnar, *Det missnöjda universitetet*, Aftonbladet, 7/9 1968.

⁴⁴ Tham, Carl, *Kritiken mot UKAS*, Dagens Nyheter, 5/6 1968.

⁴⁵ Se text Humanistiska fakultetens remissvar i Stenius Aschan (red.), *UKAS och samhället*, s. 43. Samt Ofstad, Harald, *UKAS om samhällets behov*, Dagens Nyheter, 21/5 1968.

⁴⁶ Stenius Aschan (red.), *A.a.*, s. 61.

⁴⁷ Gyllensköld, Karin & Grosin, Lennart, *Studenterna och UKAS*, 2/10 1968.

⁴⁸ Hultin, Bengt, *UKAS och de två universitetslärarna*, Svenska Dagbladet, 8/10 1968.

uppfattning som senare kommer att brytas i konflikt.⁴⁹

Framväxten av massuniversitetet under efterkrigstiden präglades av en strävan att bygga ”studentfabriker” men resulterade ibland i en slags studentprotestens ”revolthärdar”, det menade en ledarskribent på Dagens Nyheter när massutbildningens framväxt under 60-talet betraktades i efterdyningarna av de västerländska studentrevolterna 1968: ”Den globala studentoron blossar upp inom institutioner som vanligen syftar till att producera effektiva och lojala experter för forskning och näringsliv och förvaltning, och gör det bland annat som en revolt mot sådana medvetna eller omedvetna målsättningar. Studentfabrikerna för samhällets behov i öst och väst, nord och syd har ofta blivit revolthärdar mot rådande samhällssystem, oavsett deras karaktär.”⁵⁰ Detta fick ledarskribenten att konstatera att: ”Mål är en sak, faktiskt påverkan en annan”. Detta tycktes även bli uppenbart för statsmakterna under det sena 60-talet.

⁴⁹ Föreställning om att det råder konsensus kring uppgiften att främja det kritiska tänkandet är framträdande även hos andra debattörer se t ex Tham, Carl, *Kritiken mot UKAS*, Dagens Nyheter, 5/6 1968.

⁵⁰ *Utbildningsmål*, Dagens Nyheter, 25/2 1969.

4. Analys

Analysdel I

4.1 Kritisk upptakt

I och med UKAS och den debatt som följde förslaget uppkom två idéströmningar som ställde det kritiska tänkandet och studiernas målinriktning i nytt ljus. Inom den ena strömningen, bland främst vänsterstudenter som var tätt förbundna med den s.k. nya vänstern vars ideologi byggde på nytolkningar av marxismen⁵¹, utvecklades en idé om ”det kritiska universitetet” som skulle ställa sig i opposition mot det ”etablerade universitetet” som man menade stod i det monokapitalistiska samhällets tjänst. Dessa studenter var kritiska och avståndstagande. Inom den andra strömningen, bland ganska breda studentgrupper främst företrädna av Sveriges Förenade Studentkårer, framfördes kravet på att en allmänt accepterad och fastställd målsättning för den högre utbildningen skulle arbetas fram och underkastas demokratisk debatt. Dessa studenter var kritiska men samarbetsvilliga. Jag kommer nu, genom en rad olika schematiska nedslag, redogöra för de båda idéströmningarna för att på så sätt teckna bilden av det som tycks vara den kritiska upptakten till att U 68 agerar i frågan om utbildningsmål och kritiskt tänkande.

Idén om det kritiska universitetet

För de svenska studentprotesterna blev reformförslaget UKAS ofta symbolen för den kapitalistiska logikens intåg vid universiteten, inte sällan hävdades att UKAS var ”monokapitalets utredning”.⁵² Det är som en kritik av denna typ av universitet som idén om det kritiska universitetet uppkommer. 1968 skriver Förberedelsegruppen för ett kritiskt universitet i Lund att: ”Universitetet i det moderna samhället får alltmer karaktären av fabrik: det massproducerar specialiserade funktionärer som skall fylla bestämda uppgifter i samhällets byråkratiska apparater. Denna utveckling har naturligtvis fött idén om anti-universitetet som fostrar självständiga intellektuella som ser som sin uppgift att kritisera och förändra det bestående samhället.”⁵³ Idén om det kritiska universitetet uppkommer alltså som en ovilja att foga sig till kravet på anpassning som man anser att det ekonomiska kapitalet och staten kräver. Men även för att motsätta sig den etablerade vetenskapen som ansågs präglas av

⁵¹ Se t ex Josefsson, *A.a.*, kap. 2.

⁵² Se t ex *Århundradets reform blev pannkaka*, Götheborske Spionen nr. 12, 3/9 1968.

⁵³ Förberedelsegruppen för ett kritiskt universitet i Lund, *Kritiskt universitet*, Lundagård nr 11, 1968. För liknande exempel se *Kritiskt Göteborgsuniversitet*, Göteborgske Spionen nr 18, 28/11 1968.

positivistisk kunskapssyn samt borgerliga och konservativa värderingar. Det praktiska genomförandet av idén handlade om att starta kritiska studiegrupper som avsåg utgöra ”antagonistiska element” inom det etablerade universitetet – inom dessa grupper skulle ämnen studeras som inte studieplanerna tillät.⁵⁴ En annan central uppgift var att analysera ”det etablerade samhällets kunskapsproduktion”⁵⁵. Denna analys utformades som en kritik av den ”myt” som växt fram där ”vetenskapen står över eller i varje fall opåverkad av all ideologi och av alla intressekamper, vetenskapen är ’objektiv’ den tjänar ingen och alla, vetenskapen är ’neutral’.”⁵⁶ Detta ledde bland annat fram till ett ifrågasättande av det önskvärda i att hävda vetenskapens objektivitet.

Utbildningshistorikern Sven-Olof Josefsson menar att idén om det kritiska universitetet hade sitt ursprung i de amerikanska studentprotesterna och att idéns genomförande i Europa tog sin början under en diskussion vid Freie Universität i Västberlin 1967 mellan studenter och filosofen och studentoppositionens ideolog i USA Herbert Marcuse.⁵⁷ Marcuse menade att studentoppositionen inte kan ha som mål att politisera universitetet eftersom det redan är politiskt (t ex genom att vetenskapen används inom produktionen och för militära ändamål och eftersom universiteten är beroende av finansiering från olika håll⁵⁸) istället måste universitetet motpolitiseras: ”Det gäller att vid sidan av den positivistiska neutraliteten – som inte är någon neutralitet – också låta kritiken av den få komma till tals inom läroplanens och den vetenskapliga diskussionens ram. Därför är ett av den amerikanska studentoppositionens huvudkrav en reform av läroplanen, så att dessa kritiska element skall få komma till sin fulla rätt *inom den vetenskapliga diskussionens ram – inte som agitation och propaganda.*”⁵⁹ Där detta krav inte kan genomföras menar Marcuse att ”fria universitet” eller ”kritiska universitet” ska bildas, dessa utformas inom universiteten och ska utgöra en slags ”motlära”. Där ska ämnen såsom marxism, psykoanalys och imperialism studeras som inte alls eller bristfälligt berörs i den ordinarie läroplanen.⁶⁰

Det kritiska universitetet motiveras även genom att man anser att det kritiska tänkandet är förtryckt i den rådande universitetsordningen. I Frankrike menade Jaques Sauvageot, en av

⁵⁴ Förberedelsegruppen för ett kritiskt universitet i Lund, *Kritiskt universitet*, Lundagård nr 11.

⁵⁵ Dencik, Lars, *Kritiskt universitet*, Lundagård nr 17, 1968.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Se Marcuse, *Protest, demonstration, revolt*, 1968 som är en sammanställning av denna diskussion m.m. Se även Josefsson, *A.a.*, s. 264ff om denna händelse. Det kan även nämnas att Marcuse under 40-talet var en av frontfigurerna inom Institut für Sozialforschung i Frankfurt.

⁵⁸ Inom studentoppositionen kom detta bruk av vetenskapen att kallas ”vetenskapsmissbruk”. Se t ex Marcuse, *Protest, demonstration, revolt*, s. 42.

⁵⁹ Marcuse, *Protest, demonstration, revolt*, s. 42.

⁶⁰ Ibid., s. 42f.

studentprotesten ledare, att "... universiteten i det kapitalistiska systemet alltmer underkastas detta samhälls kriterier. Man begär av studenterna att de ska ha ett visst kritiskt sinne, medan studierna är sådana att de inte tillåter dem att utöva det."⁶¹ I Västtyskland vänder sig studenterna mot att allt som krävs av dem är "en anhopning av fact-vetande".⁶²

Men idén präglas även av en viss skepsis mot möjligheten att realisera det kritiska universitetet och det önskvärda i att bistå det kapitalistiska samhället med en reform med avsikt att förbättra detta tillstånd. "Vi är inte regeringens tekniska rådgivare, som ska hjälpa den ur svårigheterna." sade exempelvis Alain Geismar en av den franska studentprotestens ledare.⁶³ En annan studentledare, Daniel Cohn-Bendit, trodde inte att det kritiska universitets motundervisning skulle bli långvarig, men det var inte heller avsikten: "... det väsentliga är inte att utarbeta en reform av det kapitalistiska samhället utan att börja ett experiment som inte varar men låter skymta en möjlighet".⁶⁴ För Cohn-Bendit var reformen inget alternativ, den möjlighet som skulle skymta fram var möjligheten att revolutionärt bryta med den rådande och förtryckande ordningen.

Idén om en målinriktad utbildning

Sveriges Förenade Studentkårer (SFS) hade under lång tid krävt att utbildningen vid de filosofiska fakulteterna (även kallade "fria fakulteter") skulle omorganiseras för att bli mer ändamålsenlig och användbar för studenten. För att uppnå större ändamålsenlighet föreslogs att utbildningarna skulle målinriktas och utbildningens olika moment skulle inordnas i en fast studiegång så att studierna blev mer logiskt och pedagogiskt upplagda.⁶⁵ När UKAS publicerades, som bland annat föreslog en utbildning med fasta studiegångar vid de filosofiska fakulteterna, menade SFS att: "Strävan efter ökad genomströmning har fått dominera på bekostnad av strävan efter ändamålsenlig utbildning."⁶⁶ Istället för att omorganisera utbildningen för att göra den mer ändamålsenlig menade SFS att UKAS fokuserat på omorganisering för kostnadseffektivitetens skull. SFS krävde, istället för en byråkratisk och administrativ reform som tog fasta på de strikt organisatoriska frågorna, en "målcentrerad" reform som skulle ta fasta på innehållet i utbildningen.⁶⁷

Dagens Nyheter kritiserade i en ledarartikel SFS' hållning: "Vilka borde bättre än SFS veta

⁶¹ Cohn-Bendit, *Majupproret: 'anstiftarna' talar*, s. 23.

⁶² Bergmann (red.), *Studentrevolten: den nya oppositionen*, s. 42f.

⁶³ Cohn-Bendit, *A.a.*, s. 86.

⁶⁴ *Ibid.*, s. 98.

⁶⁵ Stenius Aschan (red.), *A.a.*, s. 54.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.*, 54ff.

hur föga studentvänliga de s k fria studierna är i praktiken, med överutbudet av valmöjligheter och åtföljande risker för planlöst irrande mellan ämnen och kurser? ... För den enskilde studenten bör det vara stor fördel att vid studiernas början veta vad han skall ägna sig åt de närmaste två åren.”⁶⁸ Vi ser här hur ökad målinriktning ställs som motsatts till ”planlöst irrande” och hur studiernas förutsägbarhet, som målinriktningen kan ge, framställs som något mycket positivt inte bara för statsmakterna utan även för studenten.⁶⁹

Senare samma år framgår SFS ståndpunkt angående målinriktningen tydligt. Den 12 november 1968 skriver SFS i ett brev till 1968 års utbildningsutredning (som tillsattes i april samma år) att den högre utbildningen ”... saknar en fastslagen och allmänt accepterad målsättning. Både för grundskolan och för det nya gymnasiet har mål och riktlinjer explicit fastställts.” SFS kräver att ”målen för all utbildning definieras och fastslås”.⁷⁰ Även inom 1968 års utbildningsutredning uppkommer krav på att målen skall fastställas – både som ett krav från studentrepresentanter och som ett slags utredningstekniskt krav. I sammanträde med U 68:s expertgrupp med företrädare från utbildningsväsendet den 17 september 1968 hävdade SFS’ representant Per Åke Hallberg behovet av en ”målsättningsdebatt”, professor Per Nilsson Stjernquist tryckte på behovet av en ”målanalys” och rektor Kurt Samuelsson menade att det var ”nödvändigt att mycket snabbt fastställa vilka målsättningar som skulle ligga till grund för utredningsarbetet”.⁷¹

Företrädare för SFS började även utarbeta en modell för hur målen för *all* utbildning skulle kunna fastställas. Lars Philipsson, som var engagerad i SFS, tänkte sig exempelvis att mål skulle fastställas för: ”1. Hela utbildningsväsendet 2. Eftergymnasial utbildning 3. Utbildning vid de filosofiska fakulteterna 4. Språklärarytbildningen 5. Undervisning i engelska osv.”⁷² Målen ska alltså prägla alla nivåer av utbildningen och genom en ”mål-medel-analys” som är ”utomordentligt krävande” och därför fodrar ”vetenskapliga bidrag från åtskilliga discipliner t.ex. sociologi, psykologi, pedagogik, nationalekonomi ...” ska dessa mål fastställas och inordnas i ”en hierarki av mål”.⁷³ Vi kan konstatera att fastställningen av mål ses som en teknisk och vetenskapskrävande uppgift.

Vi kan nu även vidga vårt fokus och konstatera att frågan om universitetsutbildningens

⁶⁸ *Säg ja till UKAS!*, Dagens Nyheter, 5/4 1968.

⁶⁹ Ang. målinriktningen vid de filosofiska fakulteterna se Liedman, *De fria fakulteternas långsamma död* i Liedman & Olausson (red), *A.a.*, s. 174-196.

⁷⁰ Sveriges Förenade Studentkårer i brev till U 68 den 12/9 1968, Riksarkivet.

⁷¹ Minnesanteckningar från sammanträde med u-gruppen den 17 september 1968 kl. 13.00, Riksarkivet.

⁷² Philipson, Lars, *Vilka utbildningsmål?*, Lundagård, nr 18, 1968. Se även Philipson & Hallberg, *Mål och medel för högre utbildning*, 1969. I denna bok utvecklas tankarna om hur mål bör fastställas för utbildningsväsendet.

⁷³ Philipson, Lars, *Vilka utbildningsmål?*, Lundagård, nr 18, 1968

målsättning var aktuell i allmänhet under 60-talets sista år och att den ter sig vara intimt förknippad med framväxten av en massutbildning. När Universitetspedagogiska utredningen (UPU) publicerar sina resultat fokuserar de bland annat på hur mål för den högre utbildningen kunde utformas (den berörde dock inte vilka mål som *borde* uppsättas). I sammanfattningen av utredningen framställs massuniversitetets realitet som en situation där det stora antalet studenter ”hotar att bli en anonym massa, som drar förbi och med vilken läraren har föga eller ingen direkt kontakt.”⁷⁴ Här riskerar inte bara läraren att möta problem utan alienation hotar när studenten bara blir en i den anonyma massan. För att hantera det effektiva massuniversitetets förfrämmande bieffekter, och risken för minskad motivation hos studenten därav, framställs ökad målinriktning som en lösning: ”Frågan om de akademiska studiernas målinriktning är kontroversiell ... För några innebär termen målinriktning ett snävt utilistiskt synsätt, för andra – och särskilt på studenthåll – framstår den som ett avlägset mål inte bara för att man därigenom skall kunna nå en högre examensfrekvens utan också för att själva studiearbetet skall upplevas som meningsfullt.”⁷⁵ Men mål framhålls även som centralt, inte bara som ett motivationsredskap för att öka studenternas känsla av studiernas meningsfullhet, utan även för utbildningsplaneringen, undervisningen och examinationen: ”Utan varje mål svävar varje utbildning i luften, utan mål kan man inte planera någon undervisning, utan mål är det meningslöst att examinera.”⁷⁶

⁷⁴ Ahlström (red.), *Universitetspedagogik*, s. 1.

⁷⁵ *Ibid.*, s. 7.

⁷⁶ *Ibid.*, s. 7.

Analysdel II

4.2 Kritik med statsmakternas sanktion

Jag vill hävda att de två idéströmningar som jag redogjorde för i föregående avsnitt, som är en del av den s.k. UKAS-debatten, är centrala för att förstå 1968 års utbildningsutrednings (U 68) utformning av kritiskt tänkande som ett mål för den högre utbildningen såsom det utformas i debattskriften *Mål för högre utbildning*.

Men vi börjar i en annan ände. Ett intressant faktum är det att U 68:s direktiv inte ger i uppgift att utreda, bestämma eller diskutera målen för den högre utbildningen. Då utbildningsminister Olof Palme den 26 april 1968 tillsatte utredningen låg målsättningen snarare fast och stavades: yrkesinriktning. ”Principen att eftergymnasial utbildning skall vara inriktad mot den framtida yrkesverksamheten – något som självfallet inte utesluter bredd och därmed användbarhet inom vida yrkesområden – bör i detta sammanhang fastslås.”⁷⁷ Vi kan konstatera att då utredningen tillsattes uppfattades inget behov av att utreda målen för den högre utbildningen.

Men i slutet av februari 1969, mindre än ett år senare, gav U 68 ut debattskriften *Mål för högre utbildning*. U 68 såg arbetet med målen som en pionjärinsats: ”Tidigare har inga systematiska försök att sammanfattande formulera de övergripande målen för den eftergymnasiala utbildningen gjorts.”⁷⁸ Skriften avsåg enligt utredningen att stimulera till en allmän debatt om målen för den högre utbildningen och debatten avsåg att bli vägledande för utredningens ställningstagande i frågan om vilka mål som skulle sättas upp.⁷⁹ Även om målen nu tas upp till diskussion ligger yrkesinriktningen fast – det är ett mål som inte underkastas diskussion utan andra centrala mål fogas till denna målsättning.

Debattskriften lanserades på en presskonferens, den planterades på ledarsidorna⁸⁰ och trycktes i 50 000 exemplar. Utredningens expertgrupp förväntades hålla föredrag och diskussioner om skriften på olika håll i landet. Men vad är orsaken till att den statliga utredningen plötsligt mobiliserar med full kraft i den målsättningsfråga som redan låg fast i direktiven? Utredningen ser två orsaker: å ena sidan den nya ”roll i samhället” som den högre utbildningen getts i och med dess ”kraftiga expansion” under efterkrigstiden samt debatten

⁷⁷ Direktiv för 1968 års utbildningsutredning, Riksarkivet, s. 4.

⁷⁸ *Mål för högre utbildning*, 1969, inledning.

⁷⁹ Ibid., förord.

⁸⁰ Se plan för detta i PM ang offentliggörande av MålPM, daterat 18/2 1968, Riksarkivet. Intressant är att PM skiljer mellan den offentliga ”presskonferensen”, ”intervjuer” efteråt och ”informell diskussion”. I PM står att till den informella diskussionen inbjuds vissa ledarskribenter personligen via telefon i förväg.

om reformförslaget UKAS; eller med utredningens ord: den ”intensiva debatten kring förslaget om fasta studiegångar vid de filosofiska fakulteterna” som visat att ”sambandet mellan utbildning och samhällsutveckling måste belysas från delvis nya utgångspunkter.”⁸¹

Vi ska nu gå vidare för att undersöka hur det kritiska tänkande utformas som ett utbildningsmål i U 68:s debattskrift *Mål för högre utbildning* och dess förarbeten. Jag kommer att undersöka hur utredningen då det kritiska tänkandet förbereds för att bli ett utbildningsmål dels förhåller sig till traditionen av kritiskt tänkande inom universiteten och till den aktualisering som det kritiska tänkandet gavs genom UKAS-debatten. Samtidigt avser jag undersöka hur det kritiska tänkandet underkastats vissa särskilda målsättningar och syften och hur det med utgångspunkt i dessa definieras och tillskrivs en rad funktioner som utkristalliserar möjlighetsbetingelserna och gränsdragningarna för det kritiska tänkesättet inom den högre utbildningen.

Utbildning som en pil ut i det blå eller som en spjutspets mot framtiden

Vi ska först undersöka den ram inom vilken det kritiska tänkandet utformas i debattskriften *Mål för högre utbildning* för att på så sätt få en bild av de avsikter, målsättningar och syften som präglar utformningen av det kritiska tänkandet som utbildningsmål.

Debattskriften författades av utredningens huvudsekreterare, matematikern Gunnar Bergendal, som då han tillträdde arbetade som byråchef vid Lunds universitets förvaltning. Till sin hjälp anlätades Magnus Sundgren, vice ordförande i Sveriges Förenade Studentkårer, som expert. Statsvetaren Bo Lindensjö menar att anledningen till att Sundgren anlätades var att han ”uppfattades vara en radikal student med goda förutsättningar att föra ut det slags diskussion som de radikala studenterna efterlyste.”⁸² Tilltaget med debattskrifter var nytt och kan ses som ett slags ”kommunikativ planering och symbolisk politik” som öppnade en möjlighet för utredningen att föra ut och testa idéer, känna av opinionens vindar och föra ut en slags symbolisk politik som utredningen sedan inte var förbunden till att följa upp.⁸³ I efterhand har även tilltaget med debattskrifter tolkats som en effektiv metod för ”protestabsorbering” som tex handlar om att ”ta över en del av de olikätänkandes språkbruk – att ändra retoriken, inte politiken.”⁸⁴

Lindensjö menar även i sin avhandling att innehållet i debattskriften inte var representativt för den övriga utredningen. De borgerliga ledamöterna i utredningens politiska referensgrupp

⁸¹ *Mål för högre utbildning*, inledning

⁸² Lindensjö, *A.a.*, s. 90.

⁸³ *Ibid.*, s. 92f.

⁸⁴ Sandberg, *En fråga om makt*, 1975 citerat ur Lindensjö, *A.a.*, s. 93.

tog avstånd från debattskriften och även inom den socialdemokratiska delen av utredningens politiska referensgrupp var skriften inte representativ för de dominerande åsikterna. Trots detta faktum tog inte socialdemokraterna i referensgruppen avstånd från skriften, orsaken till detta menar Lindensjö var att debattskriften var representativ för en legitim vänsteropinion inom det socialdemokratiska partiet särskilt med tanke på de ståndpunkter som t ex Olof Palme och Ingvar Karlsson intog i utbildningspolitiska tal under ”dessa den socialdemokratiska utbildningsradikalismens år”.⁸⁵

Denna radikalism kännetecknades av ett instrumentellt synsätt där utbildningsväsendet framställdes ”som en spjutspets mot framtiden, ett instrument för social förändring.”⁸⁶ Lindensjö menar att U 68:s debattskrift både avspeglar och vidareutvecklar den socialdemokratiska utbildningsradikalismen.⁸⁷ Vad som inledningsvis kan sägas om denna vidareutveckling, som kommer att beröras närmare senare, är att debattskriften karakteriseras av idén om att göra Palmes kända uttryck, om att skolan ska vara ”en spjutspets mot framtiden”, gällande även för den högre utbildningen. Motsatsens till detta synsätt kan sägas ha formulerats av Palme i ett tal under Skolveckan 1964: ”Ungdomen skall inte ha en känsla av att utbildning är en pil ut i det blå. Den skall leda någon bestämd stans ...”⁸⁸

Utbildning i samhällsingenjörens perspektiv

Olof Palme menade att utbildning i allmänhet var en av samhällets ”starkast formande krafter”⁸⁹ och i U 68:s direktiv skriver han att: ”Dagens utbildningspolitik påverkar utvecklingen av vårt samhälle långt in i nästa århundrade.”⁹⁰ När Bergendal och Sundgren, som menar att ”utbildningsplanering är samhällsplanering”⁹¹, omsätter detta synsätt i debattskriften tillskriver de utbildning funktionen av att vara ett “ styrinstrument för det framtida samhället”⁹². I debattskriften, tillskillnad från i Palmes direktiv, har ”utbildningspolitik” blivit endast ”utbildning” och ”påverkar” har blivit det mer deterministiska och teknokratiska begreppet ”styrinstrument”. Denna typ av omtolkningar – som delvis kan betecknas som samhällsplanerarens radikaliserings av Palmes direktiv och

⁸⁵ Lindensjö, *A.a.*, s. 108. I min mening ter det sig något motsägelsefullt att debattskriften både skulle vara ett uttryck för protestabsorbering samt legitim för en vänsteropinion inom det socialdemokratiska partiet.

⁸⁶ Lindensjö, *A.a.*, s. 107.

⁸⁷ *Ibid.*, 107ff.

⁸⁸ Palme, Olof, *Politik är att vilja*, s. 82.

⁸⁹ *Ibid.*, s. 87.

⁹⁰ Direktiv för 1968 års utbildningsutredning, Riksarkivet, .s.1.

⁹¹ *Mål för högre utbildning*, s. 10.

⁹² *Mål för högre utbildning*, s.20. Jfr Utkast med titeln ”Mål för utbildningen”, 21/9 1968, Riksarkivet, s.2. Där utbildning framställs som ”en av de väsentligaste faktorerna som styr utformningen av det framtida samhället” och att planeringen av utbildningen därför måste ses som det ”kanske mest långsiktiga planeringsinstrumentet”.

syn på utbildning – kännetecknar hela debattskriften. Kanske är det detta som Lindensjö avser då han säger att U 68 vidareutvecklade den socialdemokratiska utbildningsradikalismen?

Bergendal och Sundgrens ser som sin uppgift att planera ”samhällets tröga” och ”eftersläpande” ”värdemönster” så att det inte hamnar i obalans i en tid av mycket snabb teknisk och ekonomisk utveckling.⁹³ Bergendal och Sundgren präglas av en stark planeringsoptimism som bland annat tar sig uttryck i deras åsikt att det är hög tid att den sociala planeringen får ”en ställning lika stark som ekonomisk och fysisk planering.”⁹⁴ Planeringen framträder här som social ingenjörskonst och planeraren som samhällsingenjör vars uppgift det är att på ett förutsägbart och rationellt sätt styra samhällsutvecklingen.

Synen på planeringens möjligheter blir stundtals utopisk. Framförallt då Bergendal och Sundgren menar att det i ett planeringssammanhang är viktigt att begreppet ”samhälle” inte bara får beteckna de människor som nu lever utan även ”de människor som har levat” men framförallt ”åtminstone alla dem som kommer att leva under planeringsperioden”.⁹⁵ Detta synsätt exemplifieras på följande vis: ”De lärare som utbildas i dag kommer att vara aktiva som lärare ännu i början av 2000-talet och på det sättet ges ansvaret att förmedla värderingar till generationer vars uppgift det är att forma 2050-talets samhälle.”⁹⁶ I detta synsätt förbinds alltså 1960-talets planering med 2050-talets samhälle och genom att styra den påverkan som utbildningen ger så kan även samhällsutvecklingen styras.

Vi ska nu undersöka hur formuleringen av mål blir ett viktigt redskap för samhällsingenjören på utbildningens område.

Utbildningsmål som samhällsingenjörens styrredskap

I arbetet med att formulera mål för den högre utbildningen utgår Bergendal och Sundgren från att ”utbildning innebär påverkan”, genom att sätta upp mål för utbildningen så föreställer de sig att denna påverkan styrs.⁹⁷ Samtidigt ska utbildningen inte planeras i detalj, styrningen skall vara ”passiv och syfta till att främja idéskapande och kreativa begåvningar. Därigenom ges morgondagens individer störst möjlighet att utforma *sitt* samhälle.”⁹⁸ som Nils Gralén skriver i några tidiga synpunkter på utredningens arbete och som vi senare ska se återkommer i Gunnar Bergendals syn på planeringens och utbildningens uppgifter. Men Gralén lägger

⁹³ *Mål för högre utbildning*, s. 11. Jfr Utkast med titeln ”Mål för utbildningen”, 18/10 1968, Riksarkivet, s. 2f.

⁹⁴ Utkast med titeln ”Mål för utbildningen”, 18/10 1968, Riksarkivet, s. 2.

⁹⁵ Utkast med titeln ”Mål för utbildningen”, 21/9 1968, Riksarkivet, s.1.

⁹⁶ Utkast med titeln ”Ang. den eftergymnasiala utbildningens målsättning”, 26/9 1968, Riksarkivets, s. 5.

⁹⁷ Intern promemoria med titeln ”Målsättningsproblematiken inom utbildningsväsendet kan angripas från olika utgångspunkter”, 26/9 1968, Riksarkivet. s. 1.

⁹⁸ Gralén, Nils, ”Några synpunkter på målsättning för högre studier”, 28/10 1968, Riksarkivet.

också till att: ”Vissa värderingar synes dock vara så bärande, att vi skall bygga in dem i all utbildning ...”⁹⁹

Då Bergendal och Sundgren börjar sitt arbete med att formulera målen skriver de i ett utkast till debattskriften att ”en diskussion om utbildningsmålen bör börja med en analys och förteckning av all verkan och påverkan som utbildning har. Därefter bör mål ställas upp för utbildningen ...”¹⁰⁰ Författarna gör uttryck för att det går att överblicka *all* påverkan, och att denna påverkan går att styra genom mål. I den slutgiltiga versionen av debattskriften blir det tydligt att författarna försökt skapa ett slags rationellt förfaringsätt för hur en planering eller styrning med mål och medel ska utformas. Denna praktik benämns inte som ”målstyrning” utan i debattskriften och dess förarbeten benämns den som ”aktiv” eller ”långsiktig samhällsplanering” vilket för författarna innebär att man formulerar mål och tar fram medel för att uppnå dessa.¹⁰¹

Kring detta rationella förfaringsätt skapas en rad tekniska termer såsom ”utbildningsmål”, ”målsättning”, ”målbestämning”, ”målanalys”, ”målhierarki”, ”mål-medel-hierarki”, ”måldiskussion”, ”målfrågorna” och ”målproblem”. Målformuleringen ses som en del av en mer övergripande styrpraktik och i debattskriften är begreppet ”styrning” centralt. Kring detta begrepp utformas även en rad tekniska termer såsom ”styrproblem”, ”styrmedel”, ”styrinstrument”, ”styrmekanismer”, ”styrningsprocesser”.¹⁰² När målen underkastas detta rationella förfaringsätt tycks det också bli viktigt att skilja mellan ”långsiktiga mål” och ”kortsiktiga mål”, mellan ”samhällsmål” och ”utbildningsmål”, att skilja mellan ”delmål” och ”övergripande mål”, mellan ”gemensamma mål” och ”individuella mål” samt mellan ”realistiska mål” och ”önskemål”. Trots att begreppet målstyrning inte explicit används så ser vi hur begreppen ”mål” och ”styrning” kopplas samman inom ramen för en rationell planering av den högre utbildningen.¹⁰³

Det fanns dock en viss skepsis inom utredningen mot denna rationalistiska planeringsideologi. I ett brev till Bergendal var Bengt Gesser, en av utredningens experter, skeptisk till en ”alltför rationalistisk och därför troligen orealistisk beslutsmodell; dvs först definieras målen – idealiteter i en målhierarki – och sedan därefter söks vägar till dessa måls förverkligande.”¹⁰⁴ I brevet gör Gesser även uttryck för ett ifrågasättande som varken

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Utkast med titeln ”Mål för utbildning”, 18/10 1968, Riksarkivet, s. 1.

¹⁰¹ Utkast med titeln ”Mål för utbildningen”, 21/9 1968, Riksarkivet, s.2. Jfr *Mål för högre utbildning*, s. 11.

¹⁰² *Mål för högre utbildning*.

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Bengt Gesser i brev till Gunnar Bergendal, 12/8 1968, Riksarkivet.

Bergendal eller Sundgren gör uttryck för: hur kommer lärare och studenter att tolka målen? och vilka är de reella möjligheterna att uppfylla dem? Tvivel som kan tyckas borde vara framträdande hos utbildningsplanerare. Men Gesser är ensam med sitt tvivel, han skriver att:

”Några av [målen] utgör väl snarast ideal, som verkar vara omöjliga att förverkliga inom en överskådlig framtid. Och även om man är tillräckligt optimistisk för att tro dem (alla) möjliga att realisera, så tycks de vara alltför ospecificerade för att kunna ligga till grund för en faktisk utbildningsplanering. Inom parentes så föreligger nog inte alltid konsensus ens om de mål som väl närmast kan karakteriseras som ideal, så till exempel kan ’individens utveckling till harmonisk människa’ av några kallas individens utveckling till ’a cheerful robot’.”¹⁰⁵

Trots Gessers tvivel utformar Bergendal och Sundgren en mål-medel-hierarki. Vi ska nu undersöka denna hierarki närmare.

Kritiskt tänkande som ett medel i mål-medel-hierarkin

Bergendal och Sundgren tar sig an arbetet med den högre utbildningens målsättning på ett teknokratiskt vis och menar att det är centralt att skapa en mål-medel-hierarki i vilken de olika målen och medlen kan inordnas. Överst i denna hierarki sätter de målen att utbildningen skall främja ”jämlighet” och ”samhällsförändring”.

Utredningen menar att betydelsen av jämlikhetsbegreppet är oklart men bör ”trots mångfalden av möjliga tolkningar ... kunna vara en av de vägledande samhällsvisionerna i formuleringen av mål för utbildningsväsendet.”¹⁰⁶ Exempelvis kan jämlikhet, för författarna, betyda ”ett sätt att förhålla sig till andra människor”, ”minskade löneskillnader”, ”lika tillgång till olika kulturyttringar”, ”kollektivt ägande av produktionsmedlen” etc.¹⁰⁷ För att uppnå jämlikhetsmålet rent konkret blir frågan om utbildningsväsendets dimensionering central eftersom detta ”är en fråga om hur många människor som skall få utbildning ...”¹⁰⁸. Genom devisen ”rätt till utbildning” relateras dimensioneringsfrågan direkt till målet om jämlikhet. Jämlikhetsmålet handlar då främst om att motverka klassamhället genom att öppna universiteten för medel- och arbetarklass. Författarna skriver exempelvis att utbildning är ”... ett av de mest vitala instrumenten i en samhällelig utjämningspolitik.”¹⁰⁹

Det andra övergripande målet var att utbildningen skulle främja ”samhällsförändring”. Ofta specificerades i debattskriften inte i vilken riktning förändringen skulle gå utan ”förändring” framstår snarast som ett mål i sig. På andra ställen menar författarna att

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ *Mål för högre utbildning*, s. 10.

¹⁰⁷ Ibid., s. 9.

¹⁰⁸ Ibid., s. 20.

¹⁰⁹ Ibid., s. 45.

utbildningen ska föra utvecklingen i en önskvärd riktning mot gemensamma ”övermål” såsom jämlikhet, demokrati etc.¹¹⁰

De övergripande målen ska främjas genom mer explicita ”utbildningsmål”, mål som avser prägla innehållet i utbildningen, exempelvis ”personlighetsutveckling”, ”kritiskt tänkande”, ”påverkan till demokrati”, ”kommunikationsfärdigheter”, ”specialförberedelser”, ”gemensam referensram” etc. Bergendal och Sundgren skriver att alla medel (mål på lägre nivå i hierarkin t ex kritiskt tänkande) ska realteras till de högre målen (t ex jämlikhet och samhällsförändring). Men då det gäller kritiskt tänkande relateras detta *inte* till målet om jämlikhet explicit, däremot till målet om samhällsförändring. Exempelvis skriver författarna att det kritiska tänkandet kan ge utbildningen en komponent som leder till ”en vilja till att hastigare förändra den rådande strukturen.” Målet om kritiskt tänkande blir alltså centralt för att ge utbildningen dess samhällsförändrande funktion.

De två övergripande målen kan tolkas som en direkt vidareutveckling av den socialdemokratiska synen på utbildning under 60-talets sista år.¹¹¹ Det kan nämnas att LO:s och Socialdemokratins rådslag 1969 gick under rubriken ”Ökad jämlikhet” och leddes av Alva Myrdal som menade att: ”jämlikhetspolitiken måste sätta sin prägel på *all* planering och allt reformarbete i samhället.” Under rådslaget fördes även utbildningspolitiken upp som ett av de tolv medel med vilka jämlikheten skulle ökas.¹¹²

Även målet om samhällsförändring kan kopplas till socialdemokratin. Många år efter att 1968 års utbildningsutredning lämnat sitt slutbetänkande menade Gunnar Bergendal att U 68 hade satt ”grundutbildningen och ungdomens fostran i centrum”¹¹³. Och i en artikel om Olof Palmes idé om skolan som ”spjutspets mot framtiden” sade Bergendal att ”... dagens skola blir bäst om den inte låter sig vägledas av någon idealbild om framtiden. Dess huvuduppgift är, liksom den alltid har varit, ungdomens fostran här och nu. De unga kommer själva att ta hand om sin framtid när den tiden kommer.”¹¹⁴ Han exemplifierade synsättet: ”lärarhögskolorna [ska inte] förnya barnomsorgen och skolan, men förbereda sina studenter att som färdiga lärare bidra till barnomsorgens och skolans utformning.”¹¹⁵ I detta perspektiv blir ungdomen eller studenten en potentiell förändringsagent som under ”rätt” påverkan kan

¹¹⁰ *Mål för högre utbildning*, s. 9ff.

¹¹¹ Ang. jämlikhetsmålets koppling till socialdemokratin se Lindensjö, A.a., s. 112-116.

¹¹² *Rådslag -69: ökad jämlikhet : inledning till jämlikhetsdebatten*, s. 8. Jfr Lindensjö, A.a., s. 107.

¹¹³ Collberg, Britta, *Allvarsord från avgående Gunnar Bergendal: Upp till kamp för nyfikenheten!*, 12/7 1995, tillgänglig på http://www3.lu.se/info/lum/LUM_08_95/LUM8_08_Bergendal.html den 15 december 2011.

¹¹⁴ Bergendal, Gunnar, *Skolan – en spjutspets mot framtiden?*, Skola och samhälle, 2010 tillgänglig på <http://www.skolaochsamhalle.se/skola/gunnar-bergendal-skolan-en-spjutspets-mot-framtiden/> den 15 december 2011.

¹¹⁵ Ibid.

göras till ett verksamt instrument för förändring i ”rätt” riktning. Jag vill hävda att detta perspektiv tydligt präglar debattskriften från 1969.

Den traditionella vetenskapliga kritiken som ”okritiskt tänkande”

Jag har nu visat hur en slags styrpraktik med utbildningsmål utformats för den högre utbildningen. Detta utgör den ram – de målsättningar, avsikter och syften – som präglar utformningen av det kritiska tänkandet som utbildningsmål i debattskriften. Vi ska nu undersöka hur detta utbildningsmål – målet om kritiskt tänkande – utformas i detalj.

I debattskriften använder Bergendal och Sundgren begreppen ”kritiskt tänkande” och ”kritisk skolning” och menar att detta är begrepp som det råder konsensus kring och som har stark förankring inom universiteten.¹¹⁶ I ett tidigare utkast till debattskriften står det till och med att: ”All utbildning skall, enligt en vedertagen uppfattning utveckla det kritiska tänkandet [...]. Denna målformulering står som princip utom all kritik.”¹¹⁷ Samtidigt antyder utredningen att konsensus bara föreligger så länge begreppet inte definieras.

I pressmeddelandet som skickades ut då debattskriften lanserades skrev U 68 att: ”Inom högre utbildning och forskning menar man i regel med kritiskt skolning att lära sig vara vetenskaplig, dvs. att logiskt pröva om vissa fakta eller antaganden leder fram till vissa resultat eller slutsatser.”¹¹⁸ Denna slags kritik döps till ”den traditionella vetenskapliga kritiken” och det sägs att den har en ”given plats i utbildningssystemet”.¹¹⁹ Utredningen menar att den traditionella vetenskapliga kritiken är en slags inomvetenskaplig kritik som mest fokuserar på att bedöma datas relevans i förhållande till en teoretisk modell men däremot är oförmögen att bedöma vetenskapens förutsättningar och konsekvenser.

Därför frågar sig Bergendal och Sundgren: Vad skulle det innebära att vidga det kritiska tänkandet? Jo, det skulle kunna innebära ”... att man ifrågasätter olika teorier, eller rent av vetenskapsgrenens hela inriktning med hänvisning till värdepremisser eller andra förutsättningar, metoder och mål” som präglar vetenskapen.¹²⁰ Men också att man kopplar det kritiska till en känsla av ”samhällsansvar”.¹²¹ Det exempel som författarna främst riktar sig mot då det gäller denna vidgning av det kritiska tänkandet är nationalekonomins bundenhet vid en ”monolitisk” teoribildning och dess förment objektiva utgångspunkter. Författarna menar att den vidgade kritiska skolningen inom nationalekonomin skulle innebära att man

¹¹⁶ Palme, *Politik är att vilja*, s. 24.

¹¹⁷ Utkast till debattskrift, nr. 1, Riskarkivet, s. 7.

¹¹⁸ Pressmeddelande, 22/2 1969, Riksarkivet.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ *Mål för högre utbildning*, s. 25.

¹²¹ Ibid., s. 39.

öppnade sig mot alternativa teorier t ex ”socialistiska eller andra tänkbara ekonomiska system” som i sin tur skulle möjliggöra nya ”utvecklingslinjer” för samhället.¹²² Inom beteendevetenskapen skuldedet vidgade kritiska tänkandet med innebörden av att fokusera på vetenskapens förutsättningar och konsekvenser kunna handla om att ifrågasätta lämpligheten i att ”överföra naturvetenskaplig metod till områden av mänsklig aktivitet” då det kan innebära att ”samhället upplevs följa till synes orubbliga lagar blir utrymmet för människans påverkan obetydligt.”¹²³ Bergendal och Sundgren menar att de nu skapat ett ”vidgat kritiskt tänkande” i förhållande till den traditionella vetenskapliga kritiska tankesättet som framförallt var inomvetenskapligt.

Samtidigt som författarna försöker radikaliserar det kritiska tänkandet och lanserar ett delvis nytt idéinnehåll så behåller de det etablerade begreppet. Men för att befästa skillnaden mellan det ”nya” kritiska tänkandet och det ”gamla”, så väljer man att kalla det etablerade kritiska tänkandet för ”traditionellt, vetenskapligt kritiskt tänkande” eller ”kritiskt tänkande i begränsad mening”. I ett utkast till debattpromemorian kallas detta tankesätt även för ”okritiskt tänkande”.¹²⁴ Vi ser alltså hur utredningen försöker differentiera sin definition av det kritiska från det man menar är traditionen av kritiskt tänkande inom universiteten genom att behäfta det man menar är ett visst slags kritiskt tänkande med negativt menade prefix såsom ”okritiskt”, ”traditionellt”, ”vetenskapligt” och ”begränsat”.

Att använda termerna vetenskap och tradition i negativ betydelse (t ex genom att sammanföra dem med termen ”okritiskt”) kan i viss mån sägas likna den betydelse som dessa termer gavs av studenterna som utvecklade idén om det kritiska universitetet. Och möjligtvis kan detta ses som en form av ”protestabsorbering”, som nämndes tidigare i denna uppsats.

Vi ska nu titta närmare på det idéinnehåll som U 68 ger både det s.k. okritiska tänkandet och det verkligt kritiska tänkandet.

Vidgat kritiskt tänkande

Det traditionellt, vetenskapligt kritiska tänkandet framställs alltså som en slags inomvetenskaplig kritik som i stort sätt är isolerad från samhället och vetenskapens konsekvenser och endast har teorin eller den teoretiska modellen för ögonen. Bergendals och Sundgrens vidgade betydelse av begreppet innebär ett mer samhällskritiskt tänkande i den meningen att tänkandet inte endast riktas mot den teoretiska modellen och det vetenskapliga sammanhanget utan även mot vetenskapens förutsättningar och konsekvenser:

¹²² Ibid., s. 28.

¹²³ Ibid., s. 29.

¹²⁴ Utkast till debattskrift, nr. 2, Riskarkivet, s. 12.

”Det kritiska tänkandet – och skolningen därtill – kan omfatta de konsekvenser det får för samhället när de vetenskapliga rönen och teorierna tillämpas i praktiskt samhällsarbete. Man kan också ställa den vetenskapliga terminologin under kritisk granskning och t. ex. undersöka hur ett vetenskapligt referenssystem påverkar värderingar, sätt att tänka, känna och handla samt föreställningar om samhället. Vidare kan det kritiska tänkandet innebära förmågan att se den sociala, kulturella och politiska verkligheten bakom de begrepp man använder. Det kritiska förhållningssättet kan också vara förmågan att upptäcka, analysera och pröva de värderingar som kan ligga under information som förmedlas via massmedier eller andra informationskanaler.”¹²⁵

Jag vill här ta fasta på användningen av uttrycken ” förmågan att se ... verkligheten bakom” och ”förmågan att upptäcka ... de värderingar som kan ligga under”, på sätt förstärks det kritiska tänkandets misstänksamma komponent. Förmågan att se *under* och *bakom* ska inte tolkas i sin bokstavliga betydelse men i betydelsen av att inte acceptera det som ges till en såsom ”verklighet” eller ”sant”, det handlar om att se bakom och under den givna fasaden. För att denna betydelse av det kritiska tänkandet ska få genomslag menar U 68 att det krävs att utbildningen utformas på ett sådant sätt att den ”medvetet ifrågasätter delar av det existerande samhället och de värderingar varpå detta vilar.”¹²⁶ På så sätt kopplas det kritiska tänkandet även samman med ett ifrågasättande av det önskvärda i att utbildningen skall präglas av ett s.k. ”objektivitetskrav”.

Spänning mellan kritiskt tänkande och objektivitet

I debattskriften särskiljs den utbildning som medvetet ifrågasätter delar av det existerande samhället från den utbildning som håller ”objektivitetskravet” högt. Och när dessa två utbildningstyper renodlas framställs den sistnämnda på följande vis: ”Kan man utgå från ett tänkt ideal att utbildning skall ge objektiva kunskaper som individen efter ett individuellt värderande får använda som hon vill i övertygelsen att hon utifrån sina fria, av samhällsstrukturen oberoende personlighet fritt och i fri gemenskap kan forma sitt eget samhälle?”¹²⁷ Bergendals och Sundgrens tydliga svar på ovanstående fråga är Nej. Författarna, som vidare formulerar sig i förment frågande form, skriver: ”Eller skall man utforma utbildningen så, att den hos individen ständigt aktualiserar att hennes värderingar och föreställningar om sig själv, andra människor och samhällets utformning är beroende av hur samhället just nu ser ut samtidigt som man också understryker att samhället är uppbyggt på historiska värderingar? En sådan utbildning bör ställa samhällsföreteelser under debatt och i värderande termer ställa dem i relation till bl. a. grundläggande värderingar såsom respekt för

¹²⁵ *Mål för högre utbildning*, s. 25.

¹²⁶ *Ibid.*, s. 26.

¹²⁷ *Ibid.*, s. 23.

liv, jämlikhet, demokrati ...”¹²⁸ Författarna menar att den första utbildningstypen, den där ”objektivitetskravet” hålls högt, kan tänkas innebära att man trots viljan att ”undvika styrning av samhällsutvecklingen ... låter existerande värderingar styra”.¹²⁹ Den andra typen kan istället ”leda till att man hos människorna skapar en mot det existerande samhället kritiskt granskande attityd och en vilja till att hastigare förändra den rådande strukturen.”¹³⁰

För att skapa den utbildningstyp som främjar denna attityd och vilja kan utbildningens arbetsformer utformas på nya sätt: ”Även om inläringen av grundläggande fakta också i fortsättningen kommer att spela en betydande roll kan utbildningen antas bli allt mer inriktad på problemsökande, problemlösning och metodträning.”¹³¹ I denna slags utbildning blir det kritiska tänkandet centralt. Och författarna menar att de ”traditionella undervisningsformerna” där ”läraren placeras mot och ofta över eleverna” kan ha begränsat möjligheten ”att utveckla en kritiskt granskande förmåga.” Istället ”synes lärarens traditionella auktoritetsroll kunna överges till förmån för en rådgivande och samarbetande funktion”.¹³²

Det vidgade kritiska tänkandets nytta

Då jag undersökt utformningen av det kritiska tänkandet i debattskriften hittills har jag främst visat hur Bergendal och Sundgren tänker sig det kritiska som frigörande – frigörande från traditionen av inomvetenskapligt kritiskt tänkande och det objektivitetskrav som präglade universitetet. Det torde därför vara läge att nu fråga vad som är nyttan med denna utformning av det kritiska tänkandet. För att besvara denna fråga måste vi ta ett större perspektiv.

Genom att söka den roll som Bergendal och Sundgren tillskriver den högre utbildningen och forskningen tror jag att ett svar angående nyttan av det kritiska kan ges. Låt mig kontrastera två olika illustrationer av hur den högre utbildningens och forskningens roll och funktion i samhället framställs. I 1955 års universitetsutredning framställs dess roll och funktion mycket visionärt som en motor i den sociala, ekonomiska och tekniska utvecklingen.

”Om vi får leva i fred, lovar oss teknikens män ett nästan nytt samhälle inom loppet av några decennier. Nationalekonomerna räknar samtidigt med att i detta nya samhälle standarden mycket väl kan bli dubbelt så hög som den vi nu har. ... Skall vi kunna se fram mot ett samhälle som inte bara är rikare, mätt i produktion, utan även lyckligare, krävs

¹²⁸ Ibid., s. 23.

¹²⁹ Ibid., s. 24.

¹³⁰ Ibid., s. 24.

¹³¹ Ibid., s. 39.

¹³² Ibid., s. 40.

ökade insatser inte bara på det tekniska området utan även på alla de områden som är representerade inom akademisk utbildning och forskning.”¹³³

Detta är ett instrumentellt sätt att se på utbildning och forskning där den engageras i utvecklingen för att främja den nationella ekonomiska tillväxten, öka medborgarens välfärd och för att höja levnadsstandarden.

I 1968 års utbildningsutredning framställs den högre utbildningens och forskningens roll och funktion visserligen som central för alla utvecklingens områden men den tillskrivs även rollen som ”problemlösare” vars funktion är att lösa de bieffekter som den snabba ekonomiska och tekniska utvecklingen gett upphov till på miljöns och det socialas område. Detta innebär att utvecklingen, som i grunden förstås som ”god”, inom utredningen, bär på en rad risker eller irrationella inslag som måste hanteras. Detta var visserligen 1955 års universitetsutredning även medveten om, men tillskrev då ett antal hjälpvetenskaper (som visserligen inte nämns vid namn men som kan tänkas vara t ex biologi, beteendevetenskap och humaniora) rollen att komplettera ekonomerna och teknikerna för att säkra ”lyckan”. För U 68 handlar det om att alla vetenskapsgrenar måste engageras i problemidentifiering och problemlösning. Och vetenskapen skall ges denna funktion genom det vidgade kritiska tänkandets inriktning på vetenskapens förutsättningar och konsekvenser.

Detta perspektiv i vilket vetenskapen ses som en slags problemlösare tycks hänga samman med att det i den allmänna debatten under 60-talet riktas allt mer fokus på miljöproblemen och att dessa framställs som konsekvenser av människans och vetenskapens rationella och medvetena handlingar. Då Bergendal och Sundgren utvecklar det kritiska tänkandets problemidentifierande och problemlösande funktion görs detta i anslutning till den tidiga miljödebattens huvudverk Rachel Carsons *Tyst vår*¹³⁴ och Georg Borgströms teorier om utarmningen av jordens näringstillgångar¹³⁵. Bergendal och Sundgren menade att Carson och Borgström visat på den traditionella vetenskapliga attitydens begränsningar. Exempelvis uppmärksammade Carson att användningen av bekämpningsmedel, som var en vetenskaplig uppfinning, orsakade enorma skador för växt- och djurliv. Bergendal och Sundgren menade att vetenskapen missat eller bortsett från detta faktum eftersom den inte fokuserade på de vetenskapliga rönens samhällseffekter. Författarna föreställer sig att ett vidgat kritiskt tänkande, som en inbyggd komponent i alla utbildning och forskning, skulle kunna fungera för att redan innan bekämpningsmedlet uppfinns, eller i alla fall sprids i naturen, bedöma dess

¹³³ SOU 1957:24, s. 13.

¹³⁴ Carson, Rachel, *Tyst vår*, 1963.

¹³⁵ Se t ex Borgström, *Jorden - vårt öde: kan en permanent världshunger avvärjas?*, 1953., Borgström, *Mat för miljarderna*, 1962., Borgström, *Världens mat*, 1968.

konsekvenser. Författarna anför ett exempel på hur det vidgade kritiska tänkandet som fokuserar på vetenskapens egna konsekvenser skulle fungera i utbildningen:

”I kemiundervisningen lär sig eleverna att vissa kemiska sammansättningar såsom t. ex. de syntetiska tvättmedlen har en stark smutslösande effekt. Även sedan det klargjordes att syntetiska tvättmedel har skadliga verkningar på miljön, var det under lång tid så att eleverna i undervisningen inte fick uppmärksamheten riktad på detta. Det innebar att man inte utnyttjade tillfället att ge dem träning i att kritiskt granska och utvärdera de sociala effekterna av den tekniska eller industriella användningen av kemiska preparat.”¹³⁶

Det kritiska tänkandet handlar här alltså om att uppmärksamma och i viss mån hantera moderniseringens baksidor och utvecklingens irrationella inslag – men detta ska inte göras för att upphäva denna typ av utveckling, snarare ska dessa irrationella inslag uppmärksammas och hanteras för att på så sätt kunna fullända moderniseringen och utvecklingen och harmoniera den med människan och miljön.

Det som jag nu visat kan tolkas inom ramen för en förändring i synen på vetenskapens uppgifter som sociologen Ulrick Beck visat. Beck menar att vetenskapen, i alla fall från och med 1970-talet, allt mer fått rollen att hantera de risker som vetenskapen, historiskt sett, själv skapat och att detta skiljer sig från vad den tidigare sysslat med, nämligen att försöka täcka mänskliga behov och brister (mörkret bekämpades med elektricitet, matbrist med effektivare jordbruksmetoder, avstånd med snabbare kommunikationer etc.). Rollen blir nu främst att upptäcka och hantera de risker som uppkommit i och med t ex kärnkraften (som tillkom för att täcka behovet av elektricitet) eller användningen av bekämpningsmedel (som tillkom för att öka jordbruksskördarna).¹³⁷ Beck menar att samhällsutvecklingen gått från ett ”bristsamhälle” till ett ”risksamhälle” och att vetenskapens uppgift därmed förändras: ”If we were previously concerned with *externally* caused dangers (from the gods of nature), the historically novel quality of today’s risks derives from *internal decision*.”¹³⁸ Således kan Beck ge oss en ram för tolkningen av U 68:s syn på vetenskapens roll. Vi kan även nämna Roland Barnetts idé, som förhåller sig till Becks ovan nämnda teori, och som handlar om att universitetens uppgift bör vara att skapa en slags ”upplyst utveckling” genom att bistå med en slags ”reflexiv kapacitet”: denna kapacitet ”... would be a critique, a critical function, bent on understanding, enlightening and on improving in every sense society and its changes. ... higher education has the task of supplying in large measure this reflexive capacity.”¹³⁹

Utifrån detta skulle vi kunna hävda att U 68 tillskriver det kritiska tänkandet en sådan

¹³⁶ *Mål för högre utbildning*, s. 27.

¹³⁷ Beck, *Risk Society*, 1992.

¹³⁸ *Ibid.*, s. 155.

¹³⁹ Barnett, *Higher education: A critical business*, s. 6

reflexiv kapacitet och således tillskriver det kritiska en central funktion för att uppnå en slags ”upplust utveckling” – en slags utvecklingens självkritik. Vi ska nu gå vidare i framställningen.

Bergendal och Sundgren menar att det kritiska tänkandet även kan brukas i ett annat sammanhang som visserligen är förbundet med det som avhandlats ovan. Bakgrunden till detta bruk sammanhänger med att den högre utbildningen och forskningen under efterkrigstiden blev allt mer central för den tekniska och ekonomiska utvecklingen i västvärlden. Efterfrågan på högutbildad arbetskraft ökade och forskning kom till stor användning i bl.a. industrin. Detta innebar att den högre utbildningen och forskningen allt mer präglades av krav på anpassning till arbetsmarknadens, statens och näringslivets intressen. Det är mot bakgrund av denna utveckling som Bergendal och Sundgren föreställer sig att olika intressen kan komma i konflikt med varandra då det gäller tillämpningen av vetenskapen. I ett exempel framställs hur tillämpningen av den nationalekonomiska vetenskapen och den kapitalistiska rationaliteten för att nå snabb ekonomisk utveckling kan innebära hotad utveckling och irrationalitet för människan i form av miljöproblem:

”Ett företag får högre vinst om man avstår från att bygga ett reningsverk och släpper avfallet i sjön. Reningen av sjön kommer senare att dra dryga kostnader. ... Såväl företagets vinst som löner och vinster i samband med sjöns rening inräknas som positiva poster i bruttonationalprodukten. Hade företaget valt att från början bygga reningsverket skulle sannolikt bruttonationalprodukten ha blivit mindre.”¹⁴⁰

I ett annat exempel föreställer man sig hur den högre utbildningens anpassning till arbetsmarknadens behov, vilket i författarnas perspektiv kan innebära en snäv specialistutbildning som resultat, kan leda till följande problem:

”Antag att en kemiingenjörs utbildning är hårt specialiserad till plastkemi. Utifrån sin specialistkunskap utvecklar han en produkt som överträffar hittills framtagna produkter ifråga om användningen inom vida fält. Ingenjören har identifierat sin verksamhet med företagets mål – att maximera vinsten och dominera marknaden. Produkten innebär ett enastående tillfälle både för ingenjören personligen och för företaget. Ingenjörens specialisering och hans och andras upplevelse av målen i ett kortsiktigt perspektiv innebär att han inte såg de samhälleliga konsekvenserna – nämligen att den senare nödvändiga nedbrytningen av platsmaterialet medför förändringar i luftens sammansättning som direkt påverkar det biologiska skeendet och gör att t ex cellbildningen hos människans sker på ett deformerat sätt.”¹⁴¹

För att komma till rätta med de problem som kan uppstå när vetenskapen ställs i den ekonomiska och tekniska utvecklingens tjänst menar Bergendal och Sundgren att det vidgade

¹⁴⁰ *Mål för högre utbildning*, s. 29.

¹⁴¹ *Ibid.*, s. 33.

kritiska tänkandet, som föreställs ge vetenskapen fokus på dess egna konsekvenser, även skall fungera som ett sätt att skapa ett ”samhällsansvar” hos studenten, forskaren eller specialisten. Detta är en känsla som författarna menar att det traditionella vetenskapliga kritiska förhållningssättet saknar. Det kritiska förbinds således med ett moraliskt ansvarsfullt handlande som handlar om att ta hänsyn till miljön, det demokratiska samhällets spelregler samt låta människor och miljö gå före kortsiktigt ekonomiskt vinstintresse. Idén om behovet av ökat samhällsansvar synes även ha varit etablerat inom vissa delar av det naturvetenskapliga vetenskapssamhället. I debattskriftens förarbeten menar exempelvis kemiprofessor Nils Gralén, som var knuten till utredningen, att specialisterna nu måste ”bibringas samhälleligt ansvar, vilket måste bygga på kunskap – om samhälle och mänskliga relationer.”¹⁴² Och att vetenskapsmännens ”ansvar för sanning måste kombineras med ansvar för medmänniskor (jfr diskussionerna om kärnkraft – atombomber, eller i mindre skala kvicksilverfrågan i Sverige).”¹⁴³ För Bergendal och Sundgren skall detta samhällsansvar byggas in i utbildningen genom en ny form av kritiskt tänkande med fokus på vetenskapens samhälleliga och miljömässiga effekter och konsekvenser.

Jag har nu visat hur Bergendal och Sundgren ”instrumentaliserar” det kritiska tänkandet för att göra det till ett redskap som kan tillämpas såsom en praktik för att upptäcka och hantera problem och risker som moderniseringen och den ekonomiska och tekniska utvecklingen fört med sig. Nyttan ligger alltså i att bygga in en komponent i all utbildning som kan harmoniera ekonomisk och teknisk utveckling med människans och miljöns behov. Detta tänker sig författarna ska göras genom att bygga in det vidgade kritiska tänkandet som ett utbildningsmål i all utbildning. På så sätt ska fokus i utbildningen riktas på vetenskapens konsekvenser samt ge den studerande en känsla av samhällsansvar som innebär ett slags moraliskt handlande. På så sätt ska det kritiska fungera som en slags vetenskapens eller utvecklingens självkritik. På detta sätt tänker sig Bergendal och Sundgren att det kritiska tänkandet ska engageras i en önskvärd och nyttig samhällsutveckling, i både ekonomiskt, miljömässigt och socialt hänseende.

¹⁴² Gralén, Nils, ”Några synpunkter på målsättning för högre studier”, 28/10 1968, Riksarkivet

¹⁴³ Ibid.

Analysdel III

4.3 Kritisk reaktion

I denna analysens tredje och sista del kommer jag först att ge en bild av hur 1968 års utbildningsutrednings debattskrift *Mål för högre utbildning* mottas i pressdebatten som följer efter skriftens publicering. Sedan ska jag ta fasta på fem idéströmningar som uppkommer eller aktualiseras som reaktioner på debattskriften. 1) Först ska vi undersöka hur vissa debattörer menar att ”kritiskt tänkande” har blivit ett modeord vilket tolkas som ett utslag för "repressiv tolerans". 2) För det andra ska vi undersöka hur vissa tolkar U 68:s utformning av det kritiska tänkandet som snarare en uppsättning "kritiska värderingar" än ett självständigt kritiskt tänkande. 3) För det tredje ska vi undersöka hur det kritiska tänkandet tillskrivs funktionen av "samhällsförändringsfaktor" möjlig att institutionalisera i den högre utbildningen. 4) För det fjärde ska vi undersöka hur det kritiska tänkandet utformas som en del av ett humanistiskt bildningsideal. 5) För det femte ska vi undersöka hur det kritiska tänkandet utformas som en nyttig yrkes- och medborgarkompetens.

Allra först ska vi, som sagt, börja med att undersöka hur debattskriften mottas i allmänhet.

Målsättningsdiskussion, lyder stridsropet¹⁴⁴

Allra först bör nämnas att de borgerliga ledamöterna i utredningens parlamentariska referensgrupp valde att ta avstånd från debattskriften eftersom de inte ansåg skriften ”ändamålsenlig”.¹⁴⁵ En av de borgerliga ledamöterna, folkpartisten Carl Tham, förklarar delvis varför – detta ska vi titta närmare på senare.

Överlag kan man säga att många debattörer är positiva till att den högre utbildningens målsättning nu tas upp till debatt av utredningen, detta anser många som även är negativa till skriftens innehåll.¹⁴⁶ I mångt och mycket präglas mottagandet av erfarenheterna från hur statsmakterna hanterade UKAS och PUKAS, och framförallt det faktum att statsmakterna då bortsåg från att diskutera utbildningens målsättning. I debatten får hanteringen av UKAS symbolisera den byråkratiska och administrativa staten som med sina rationaliseringar går

¹⁴⁴ Citat av Engberg, Katarina, *Klotterplank och jämlikhet*, Dagens Nyheter, 19/3 1969.

¹⁴⁵ *Mål för högre utbildning*, förord. Utredningen är förtegen om varför ledamöterna tog avstånd men en av gruppens ledamöter, Carl Tham, engagerar sig i debatten om skriften och vi ska senare titta närmare på hans ställningstaganden.

¹⁴⁶ Dagens Nyheter's ledare (*Utbildningsmål*, 25/2 1969) är positiv till utredningens initiativ trots skriftens ”Marcusetonfall”, Folkpartisten Carl Tham (*Vänsterprassel*, Expressen, 27/2 1969) anser att målsättningsfrågan är viktig men att skriften präglas av ”utspädd Marcusefilosofi”, Aftonbladet (*U 68 vill debattera utbildning*, Aftonbladet, 25/2 1969) menar att det är ett utmärkt initiativ men att kvaliteten är ”ojämn” och ”resonemangen stundom krokiga”.

fram som en ångvält medan U 68:s agerande snarare blir en symbol för den lyssnade och diskuterande staten. Exempelvis menar Aftonbladet att skriften publicerats för ”undvika att i likhet med UKAS bli beskyldd för hemlighetsmakeri och mygel.”¹⁴⁷ Svenska Dagbladet, som är kritiska till debattskriftens innehåll, anser trots allt att det är ett välbetänkt initiativ för att ”förebygga en ny serie explosioner av samma art som framkallades av UKAS”.¹⁴⁸ Torgny T. Segerstedt som var mycket kritisk till innehållet i debattskriften som präglades av ”tankeoreda, plattityder och propaganda” ansåg att den var ”en nyhet och ett utmärkt initiativ: en Kunglig Kommitté inbjuder till diskussion.”¹⁴⁹

Även om många bemöter det nya tilltaget positivt så skymtar en misstrogenhet fram mot den statliga utredningen som vill diskutera och lyssna – U 68 får också symbolisera den strategiska staten.¹⁵⁰ Debattskriften beskrivs t ex som ett ”köttben som studenterna får sig tillslängda för att hålla sig lugna”.¹⁵¹ Kerstin Anér skriver att nu efter hanteringen av UKAS och PUKAS har utredningen ”slängt in jätten efter degen och skickat ut en liten skrift om målsättningen.”¹⁵² Erik Hjalmar Linder liknar debattskriften vid ”en försöksballong för att se vartåt vinden blåser”, något som nog är förståndigt: ”Bättre att ta debattens vindkast innan förslaget föreligger än att – som UKAS – bli kullkastad av stormen efteråt.”¹⁵³ Samtidigt frågar Linder retoriskt: ”Bör inte ändamålet med ett hus vara bestämt innan byggenskapen börjas?”¹⁵⁴ Katarina Engberg, ordförande i Sveriges Elevråds Centralorganisation, menar att målsättningsdiskussionen ”nu skall föras med myndigheternas sanktion” och ”Nu alla ni som protesterat mot PUKAS, nu påbjudes allmän kritik och självkritik från utbildningsdepartementet.”¹⁵⁵

Attack mot borgerlig hegemoni eller jämlikhetsraseri?

En del debattörer reagerar på att debattskriften föreslagit jämlikhet som ett möjligt mål för utbildningsväsendet.

Sveriges Socialdemokratiska Studentförbund menar att utbildningsväsendet, trots ett

¹⁴⁷ *U 68 vill debattera utbildning*, Aftonbladet, 25/2 1969.

¹⁴⁸ *Grunduniversitetet*, Svenska Dagbladet, 25/2 1969.

¹⁴⁹ Segerstedt, Torgny T., *Samhället och forskningen*, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 14/4 1969. Enligt Nationalencyklopedin blev Segerstedt känd som stark kritiker av U 68:s arbete. (Torgny Segerstedt. <http://www.ne.se/lang/torgny-segerstedt/302884>, Nationalencyklopedin, hämtad den 19 december 2011.)

¹⁵⁰ Se även Lindensjö, *A.a.*, s. 92ff om U 68:s förfarande med debattskrifter som en slags ”kommunikativ planering och symbolisk politik”.

¹⁵¹ Lindén, Stolpe & Wahlquist, *Mer U 68*, Göteborgske Spionen, nr 7, 1969.

¹⁵² Anér, Kerstin, *Ge oss flera stegar*, Expressen, 11/3 1969.

¹⁵³ Linder, Erik Hj., *Varför studerar studenten?*, Göterborgs-Posten, 14/3 1969.

¹⁵⁴ *Ibid.*

¹⁵⁵ Engberg, Katarina, *Klotterplank och jämlikhet*, Dagens Nyheter, 19/3 1969.

intensivt socialdemokratiskt reformarbete, fortfarande utgör ”ett instrument för borgerlig indoktrinering och anpassning till ett kapitalistiskt system.”¹⁵⁶ Förbundet menar att utbildningspolitiken liksom andra politikområden ”måste vara ett led i samhällets omdaning till socialism.”¹⁵⁷

Aftonbladet menar att debattskriften aktualiserar att utbildningspolitiken ”medvetet använd, [kan] vara en av de starkaste verkande krafterna i omdaning av samhället i riktning mot minskade ekonomiska, sociala och kulturella klyftor, fördjupad demokrati och mindre maktkoncentration.”¹⁵⁸ På så sätt skulle skriften kunna utgöra en ”genomtänkt attack mot den borgerliga hegemonin” inom den högre utbildningen. Samtidigt menar Aftonbladet att en sådan tolkning inte är given eftersom skriften snarare är analyserande än agiterande.¹⁵⁹ Aftonbladet menar även att U 68 föreslår ”nyttiga utvidgningar” av vissa utbildningsmål såsom ”personlighetsutveckling”, ”objektivitet” och ”kritiskt tänkande” – utvidgningar som är centrala för att ”försöka motverka den borgerliga indoktrineringen” och för att utforma utbildningen så att den kan ”spela en aktiv samhällsförändrande roll”.¹⁶⁰

Den konservative teknikprofessorn Gösta Wranglén menar att debattskriften är en ”socialdemokratisk propagandaskrift” som tillkommit för att tillmötesgå en ”kompakt studentopinion”.¹⁶¹ Wranglén menar att skriftens innehåll kan ses i traditionen av Ernst Wigforss’, Ragnar Edenmans och Olof Palmes ”antiintellektuella jämlikhetsraseri” vilket var ett ”utflöde av det egalitära raseriet under den franska revolutionens värsta excesser, jakobinernas och Robespierres skräckvälde i giljotinens skugga.”¹⁶² Wranglén menar istället att ”primära mål för högre utbildning rimligen borde vara vetenskapligt sanningssökande och utvecklande till självständigt, kritiskt tänkande” Detta är motsatser till den ”allsköns nivellering”, ”likriktningssträvanden” och ”konformism” som skriften propagerar för i jämlikhetens namn.¹⁶³

Vi ska nu gå vidare för att undersöka fem av de idéströmningar som uppkommer eller aktualiseras som reaktioner på debattskriften.

¹⁵⁶ Uttalande av Sveriges Socialdemokratiska Studentförbund ang. U 68:s Mål för högre utbildning, mars 1969, Riksarkivet

¹⁵⁷ Ibid.

¹⁵⁸ *U 68 vill debattera utbildning*, Aftonbladet, 25/2 1969.

¹⁵⁹ *Attack mot borgerlig hegemoni*, Aftonbladet, 27/2 1969.

¹⁶⁰ Ibid.

¹⁶¹ Wranglén, Gösta, *Jämlikhetsraseriet – ett frimodigt inlägg i U 68-debatten*, Fria ord, nr 18, 1969.

¹⁶² Ibid.

¹⁶³ Ibid.

Kritiskt tänkande som modeord – ett utslag för ”repressiv tolerans”

I en ledare i tidskriften *Häftet för Kritiska Studier* (HfKS) med titeln *Målsättningsdebatten* togs U 68:s debattskrift emot positivt om än med viss skepsis. Anledningen till det relativt positiva mottagandet kan vi finna i HfKS:s erfarenheter från statsmakternas tidigare handlande. I ledaren menar HfKS att ”teknologins explosionsartade utveckling i de högindustrialiserade” och kapitalistiska länderna under efterkrigstiden resulterade i statliga reformer med syftet att anpassa universiteten till behovet ”av en alltmer välutbildad arbetskraft och en forskning alltmer anpassad efter ett *sådant* samhälles behov.”¹⁶⁴ HfKS menar att reformarbetet under denna tid präglades av en stark målinriktning men genomdrevs utan demokratisk diskussion om den högre utbildningens mål. I detta ljus framstår U 68:s agerande som relativt positivt: ”Efter (!) det att dessa reformer [t ex UKAS, PUKAS, MP anm.] beslutats inviterar nu U 68 till en målsättningsdiskussion kring den högre utbildningen. Denna diskussion borde naturligtvis ha förts för länge sedan, men det är bra att det nu äntligen tas ett initiativ i denna riktning. Huruvida debatten kan leda till en omprövning av redan fattade beslut, eller en påverkan av innehållet i redan genomförda reformer, återstår att se.”¹⁶⁵

Vi skulle kunna tala om att debattskriften öppnar en ny och ljusare förväntningshorisont i vilken ljusningen består av att målsättningen nu tagits upp till debatt, en invitation som tidskriften betecknar som ”unik” för en statlig utredning – och som en möjlighet till att utöva inflytande över målsättningen. Samtidigt varnas det för att ”målsättningsdebatter ofta förs i luften” alltså som en slags retorisk fernissa utan att seriösa förslag till hur målen ska förverkligas.

Det mest positiva i debattskriften, menar HfKS, är att ”de förhärskande borgerliga värderingarna” inom utbildningsväsendet nu ifrågasätts, vilket främst syftar till U 68:s ifrågasättande av det önskvärda i att hävda ”objektivitetskravet”.¹⁶⁶ I ledaren betecknas det kritiska tänkandet som ”centralt och betydelsefullt” och HfKS menar att det är centralt att detta inte förblir ett ”innehållslöst honnörsord” utan preciseras.¹⁶⁷

Denna ljusa förväntningshorisont delas emellertid inte av alla... I Göran Therborns artikel *Från revolutionär teori till akademisk metafysik: till den kritiska teorins historia i*

¹⁶⁴ *Målsättningsdebatten*, Häftet för Kritiska Studier, Nr. 4, Års. 2, 1969, s. 1.

¹⁶⁵ Ibid.

¹⁶⁶ Ibid., s. 3.

¹⁶⁷ Ibid., s. 2f

efterkommande nummer av Häften för Kritiska Studier tornar svarta, hotfulla moln upp sig vid horisonten.¹⁶⁸ Therborn skriver att:

”Kritiskt teori, kritisk vetenskap, kritiska studier, kritiskt tänkande, allt som innehåller ordet ’kritik’ eller ’kritisk’ har blivit mode. ’Kritiken’ har blivit ett sätt att göra akademisk karriär eller att ge ut akademiska tidskrifter i relativ massupplaga på. Det ’kritiska tänkandet’ har anbefallts i statliga utredningar, och monopolkapitalets mera intelligenta företrädare utlovar att kritiskt tänkande också är en lämplig utrustning för en karriär i ’näringslivet’.”¹⁶⁹

Det som i föregående nummer av Häften för Kritiska Studier tolkades som en möjlig framgång för den radikala studentrörelsens strävanden för ett mer kritiskt universitet tolkas av Therborn som ett ”utslag av repressiv tolerans”.¹⁷⁰

Idén om ”repressiv tolerans” är hämtad ur Herbert Marcuses teoretiska verktygslåda, och vi ska nu undersöka vad som avses med begreppet. Marcuse menar att då toleransen uppkom som föreställning och praktik, i och med det moderna samhällets framväxt, gjorde den det med ett subversivt och frigörande syfte.¹⁷¹ Men i det avancerade industrisamhället har toleransens karaktär och syften förändrats: idag har toleransen kommit att bli ”något som tjänar förtrycket.” Marcuse tecknar en bild av ett samhälle där ”de avvikande och oliktankande krafterna” – oppositionen – tolereras men inom ”snäva gränser som uppdras av samhällets hierarkiska struktur”. Marcuse menar att denna tolerans tjänar till att snarare ”uppfånga och förhindra” än att gynna de oppositionella grupperna. På så sätt stärker toleransen av oppositionen det etablerade, repressiva samhället.¹⁷² Oppositionen erkänns och tolereras endast om den spelar enligt det etablerade samhällets regler (t ex fredliga demonstrationer istället för våld). Men Marcuse menar att oppositionen kommer att förbli maktlös så länge den håller sig inom det etablerade samhällets gränser: ”Lag och ordning är alltid och överallt den lag och ordning som skyddar den etablerade hierarkin; det är nonsens att åberopa denna lags och denna ordnings absoluta auktoriteter mot dem som lider under den och kämpar mot den ...”¹⁷³

I Therborns analys skulle alltså U 68 representera det etablerade och således förtryckande

¹⁶⁸ Therborn, Göran, *Från revolutionär teori till akademisk metafysik: till den kritiska teorins historia*, Häften för Kritiska Studier, Nr. 5, Års. 2, 1969. Vi kommer här inte gå in närmare på allt det artikeln tar upp men Therborns skisserar hur han menar att den kritiska teorin utvecklats från att ha haft verkligt kritisk och praktiskt revolutionär potential till att ha kommit att bli en ”akademisk metafysik” utan varken kritiskt eller revolutionär potential.

¹⁶⁹ Ibid. s. 14.

¹⁷⁰ Ibid. s. 14.

¹⁷¹ Marcuse, *Repressiv Tolerans* i Wolff, Moore, & Marcuse, *Kritik av den rena toleransen*, s. 100.

¹⁷² Ibid., s. 139, 105.

¹⁷³ Ibid., s. 140.

samhället. Då U 68 utformar sin definition av det kritiska tänkandet – som formas genom att differentieras från det traditionella vetenskapliga kritiska tänkandet – tolkar Therborn detta som en tolerans i syfte att avvärja och neutralisera de oppositionella grupperna vid universiteten som under studentprotesterna exempelvis startade kritiska studiegrupper i syfte att utgöra antagonistiska element inom det etablerade och repressiva universitetet. Genom att kalla det kritiska tänkandet för ”modeord” så menar Therborn att detta slags tänkande blivit på modet i det etablerade samhället. I Therborns tankevärld står ”det etablerade” som motsats till ”det kritiska” och således har alltså ”det kritiska tänkandet” förlorat sin verkligt kritiska potential då det blivit på modet. Således ser vi hur Therborn tillskriver det kritiska tänkandet, då det lyfts fram som utbildningsmål av U 68 funktionen att fungera som repressiv tolerans av det verkligt kritiska tänkandet i syfte att absorbera och avvärja detta.

Kritiskt tänkande som kritiska värderingar

Folkpartisten Carl Tham, som var ledamot av U 68:s parlamentariska referensgrupp, diskuterade U 68:s debattskrift i en artikel i Expressen under rubriken *Vänsterprassel*. Tham är mycket kritisk till skriften som han kallar för ”utspädd Marcusefilosofi” och menar att dess författare influerats av Herbert Marcuses och svenska vänsterrörelsers tankegångar.¹⁷⁴ I artikeln utgår Tham från det han menar är debattskriftens idé om att utbildningen skall planeras på ett sätt som syftar till att främja samhällsförändring. Tham menar att detta sätt att planera utbildningen blir obegripligt om inte den samhällsförändring som avses specificeras: ”’Samhällsförändring’ är ju inget entydigt begrepp, det måste ges innehåll och riktning.”¹⁷⁵ Sedan fortsätter Tham: ”Nej, resonemanget blir obegripligt om avsikten inte är att [utbildningen] skall ge de studerande en viss bestämd, politisk uppfattning om vilka samhällsförändringar som är önskvärda ...”¹⁷⁶ Men Tham menar debattskriftens författare döljer denna nödvändiga slutsats genom att tala om det kritiska tänkande som den studerande ska förvärva.

Så hur menar Tham att U 68 utformar det kritiska tänkande? Jo, han menar att det kritiska tänkandet utformas som en uppsättning kritiska värderingar som studenten förväntas förvärva istället för ett kritiskt tänkande som bygger på en tilltro till studentens självständiga värderingsförmåga. Tham skriver att: Med [kritiskt tänkande] menar [U 68] inte endast kritik mot teorier, slutsatser och analyser, påpasslighet mot dolda värderingar etc. Det används också som ett *normativt* begrepp – det kritiska tänkandet skall ge de studerande en

¹⁷⁴ Tham, Carl, *Vänsterprassel*, Expressen, 27/2 1969.

¹⁷⁵ Ibid.

¹⁷⁶ Ibid.

uppfattning om hur verkligheten *bör* utformas. Man talar om kritiskt tänkande men menar kritiska värderingar, dvs vissa uppfattningar om hur samhället bör omformas, uppfattningar som utbildningen bör förmedla.”¹⁷⁷ Men Tham menar att utbildningspolitiken bör avstå från ”politiska pekpinnar” och främja ”självständigt ställningstagande”: ”däri ligger också en övertygelse att utbildningen skall söka respektera den enskildes integritet och förmåga att själv ta ställning. Det kräver variationsrikedom, mångfald, frihet för vetenskapligt nysökande – en uppfordran till kritiskt tänkande vars innehåll och inriktning inte är fastställt och klart.”¹⁷⁸

Vi såg tidigare i denna uppsats hur U 68 uppfattade det kritiska tänkandet, genom att det vidgades till att ta fasta på både vetenskapens förutsättningar och konsekvenser, som ett sätt att bygga in en slags *utvecklingens självkritik*. Eller med andra ord en attityd som främjade samhällsförändring men genom att ständigt kritiskt pröva och bedöma förändringen för att på så sätt harmoniera den ekonomiska och tekniska utvecklingen med människans och miljöns behov. När U 68 framhöll det nödvändiga i att komplettera specialistutbildningen med ett sådant tänkande så menar Tham att det som istället behövs är mer kunskap och mer specialisering – inte kritiskt tänkande: ”En huvudtanke hos författarna är att specialiseringskravet strider mot strävanden att lära eleverna se de långsiktiga och kanske miljöförstörande effekterna av t ex teknik och kemi, ’att kritiskt granska sociala effekter’. Är det verkligen så?”¹⁷⁹ Nej svarar Tham på sin retoriska fråga: “Det har mycket litet att göra med ’kritiskt tänkande’ utan snarare ökad grundlighet i fackutbildningen. Det är mycket möjligt att undervisningen i tekniska och naturvetenskapliga ämnen bör kompletteras med ett fördjupat vetande om miljöeffekter – men det innebär snarare en ökad specialisering inom kunskapsområdet än det motsatta.”¹⁸⁰ Men detta är en hållning som Tham får kritik för, i en ledare skriver Dagens Nyheter att: ”Tham säger att fackmännen ’bör’ vara så socialt inriktade att de säger om en sak är farlig. Nå, hur blir de det om öppenheten skulle komma i konflikt med deras egna eller uppdragsgivarnas intressen? Ett imperativ ger inget svar på hur man löser spänningen mellan specialisternas vetenskapligt-tekniskt-ekonomiska ansvar och deras formella ansvarslöshet i social mening för konsekvenserna av vad de gör och underlåter och ställer till andras förfogande. Se miljöförstöring eller ABC-vapnen som exempel.”¹⁸¹

¹⁷⁷ Ibid.

¹⁷⁸ Ibid.

¹⁷⁹ Tham, Carl, *Utbildningsmålen*, Dagens Nyheter, 28/2 1968.

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ *Utbildning och politik*, Dagens Nyheter, 28/2 1969.

Kritiskt tänkande som institutionaliserad ”samhällsförändringsfaktor”

Liberala förbundet framställde ett 13-sidigt utbildningsprogram som skickades till U 68. Programmet innehöll förslag för hur målen för den högre utbildningen kunde utformas.

Liberala förbundet anser att den högre utbildningens främsta uppgift är att förändra det rådande samhället. Genom att bygga in vissa särskilda mål i utbildningen tänker de sig förändring kan främjas. Därför tas U 68:s debattskrift emot positivt och som ett intressant exempel på hur man kan ”institutionalisera samhällsförändringsfaktorer genom universitetsutbildningen”.¹⁸²

Liberala förbundet menar att samhället är sådant att individen lärt sig att foga sig och ”ta emot beslut” utan att ifrågasätta dessa och att varje samhälle, institution och organisation därför ”riskerar att stelna”.¹⁸³ De menar därför att det vore önskvärt om utbildningen försökte skapa en insikt hos studenten om att det är möjligt att påverka förändringen av samhället och den egna situationen.¹⁸⁴ För att skapa denna känsla framhålls det kritiska tänkandet som centralt. Liberala förbundet skriver att: ”Konservatism byråkrati och maktfullkomlighet existerar ofta och lurar alltid som en fara. ... Samhället måste gardera sig mot dessa faror. Endast genom att skapa ett kritiskt och öppet samhälle, berett att ompröva etablerade sanningar, riva eller förändra existerande institutioner och hierarkier, kan detta uppnås. För detta krävs öppna och kritiskt skolade individer.”¹⁸⁵ Vi ser här hur Liberala förbundet tillskriver det kritiska tänkandet funktionen av att utgöra en instans för omprövning av ”etablerade sanningar” och att det kritiska förknippas med ett slags öppet sinne.

Liberala förbundet tänker sig alltså att genom att institutionalisera det kritiska tänkandet, denna ”samhällsförändringsfaktor”, som ett utbildningsmål i all högre utbildning så kan samhället gardera sig mot faran att ”stelna” och istället skapa möjligheter till samhällsförändring.¹⁸⁶

Kritiskt tänkande som del i ett humanistiskt bildningsideal

Litteraturhistorikern Erik Hjalmar Linder diskuterar U 68:s debattskrift i fyra längre artiklar i Göteborgs-Posten, bland annat under rubrikerna *Varför studerar studenten?* och *Den nödvändiga dialogen*. Linders perspektiv kännetecknas av en slags realistisk humanism inom vilken den konstruktiva dialogen är central både för hans egen debatteknik och som ett inslag

¹⁸² Liberala förbundets synpunkter på U-68s PM Mål för högre utbildning, maj 1969, Riksarkivet, s. 1.

¹⁸³ Ibid., s. 2, 6.

¹⁸⁴ Ibid., s. 2.

¹⁸⁵ Ibid., s. 6.

¹⁸⁶ Ibid., s. 6.

i utbildningen.

Linder vänder sig mot att jämlikheten utformats som den högre utbildningens högsta mål han menar att detta snuddar vid politisk styrning. Dock tror inte Linder att den politiska styrningen är avsiktlig utan beror snarare på ett ”tankefel”. Linder menar att lika lite som sjukhusets mål är broderskap (deras mål är att bota sjukdomar) lika lite är utbildningens mål jämlikhet. Däremot ska utbildningen genomföra sin uppgift på ett sådant sätt att jämlikheten främjas eller i alla fall inte kommer till skada. Men genom att uppsätta jämlikhet som utbildningens övermål så ”kommer man ideligen att snudda vid linjer som tycks innebära politisk styrning av vetenskapen”, det är på så sätt ”man mördar den tankefrihet som överhuvud står att få.”¹⁸⁷ Trots denna kritik syftar Linder till en konstruktiv dialog. Så vad är då utbildningens mål, enligt Linder? Linders grundsyn då det gäller universitetsutbildningens innehåll handlar inte om att införa ett slags klassiskt bildningsideal utan att i en utbildning som präglas av yrkesinriktning (vilket all utbildning skulle göra vid slutet av 60-talet i och med UKAS/PUKAS) spränga in bildande element som kan förebygga att specialisten stängs in “i en fönsterlös specialitet”.¹⁸⁸ På så sätt skulle man kunna säga att Linder är en mer realistisk humanist än en utopisk. För Linder är målet med verksamheten vid universitet och högskolor att ständigt skapa ”nya möjligheter att förstå världen – det vill säga medvetenhet om beskaffenheten av denna värld och människans (gruppens, nationens) roll och ställning i den.”¹⁸⁹ Han menar att denna förståelse skapas genom insprängda bildande moment i den ordinarie utbildningen och Linder förespråkar en slags ”dubbel orientering” som kan nås genom att både orientera sig i vetenskaper som studerar ”hur världen och samhället uppför sig just nu och hur det brukar (’lagbundet’) uppföra sig” och vetenskaper som ”ställer in världen och människan i tidsperspektivet, vilket betyder, undersöker hur allt blivit som det har blivit.” Utan denna dubbla orientering riskerar den utbildade att bli en ”fackidiot” – en snävt specialiserad expert – och detta gäller både humanister, samhällsvetare och naturvetare. Det är i detta sammanhang som man skulle kunna säga att Linder aktualiserar det kritiska tänkandet.

Linder menar att prioritet ett för en högskoleutbildad person är att han ska ha kunskaper i sitt eget ämne men ”han skall också ha fått hjälp att lägga *kritiska perspektiv* på sina egna kunskapers tidsbundenhet och bara relativa giltighet och riktighet, på deras betydelse för det hela – varmed menar samhället, världen, människosläktet.” Dessa kritiska perspektiv ska ges

¹⁸⁷ Linder, Erik Hj., *Varför studerar studenten?*, Göteborgs-Posten, 14/3 1969

¹⁸⁸ Linder, Erik Hj., *Den nödvändiga dialogen*, Göteborgs-Posten, 18/3 1969.

¹⁸⁹ Linder, Erik Hj., *Att studera och att förstå*, Göteborgs-Posten, 20/3 1969.

genom att den studerande ges möjlighet att filosofiskt och idéhistoriskt ”genomreflektera” den akademiska disciplin som studeras, t ex genom en grundkurs i vetenskapens villkor.¹⁹⁰ Han skriver exempelvis att ”det är väl uppenbart att”, ingenjören, ekonomen och andra specialister, ”personligen skulle ha ’nytta’ av ett perspektiv på sin egen kunskap för att inte bländas av idel nutid och västerland; de skulle också bli ’nyttigare’ för samhället och världen med denna insikt som ballast.”¹⁹¹ På så sätt sammanför Linder, på sitt något kluriga vis, två tankefigurer som brukar ses som motsatta (det humanistiska som ”nyttigt”) genom att påstå att den bildade specialisten är nyttigare än den obildade ur ett samhällsperspektiv.

I föregående analysdel såg vi hur U 68 diskuterade möjligheten av att utforma utbildningen så att den medvetet ifrågasätter vissa delar av det etablerade samhället för att på så sätt bygga in en slags potentiellt förändrande element i utbildningen så att inte samhället stelnar. Detta är en tanke som Linder inte är främmande för, han anser att det i varje utbildning borde ingå ”ett rörligare element, nämligen en serie provocerande debatter”¹⁹² där dagsaktuella aspekter ”kan mötas, brottas och bli föremål för studentens inre val.”¹⁹³ Dessa debatter skulle föra upp aktuella politiska och internationella ämnen och låta synpunkter ”mötas och brytas – utan att kursledaren därför behöver dra den enda ortodoxa slutsatsen av meningsutbytet.”¹⁹⁴

Detta kursmoment, tillsammans med de ”kritiska perspektiven” skulle bli delar av det Linder föreställer sig som en ”ny akademisk frihet”: ”den frihet, där dock sedan gammalt allt skall kunna ifrågasättas, och den modellen skulle stå i medveten kontrast till idén om en statligt eller politiskt dirigerad, ’styrd’ eller ’indoktrinerad’, vetenskaplig utbildning.”¹⁹⁵

Kritiskt tänkande som nyttig yrkes- och medborgarkompetens

Sociologiprofessorn och filosofen Torgny T. Segerstedt diskuterar U 68:s debattskrift samt andra utbildningsreformer i tre längre artiklar i Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning. Tesen som Segerstedt driver mycket hårt är att samhället blir allt mer ”vetenskapsberoende” och att forskning är den mest ”dynamiska faktorn i det moderna samhället”. Därför anser Segerstedt att grundutbildningens ”forskningsanknytning” är det mest centrala.¹⁹⁶ Att U 68 är begränsade till att utreda grundutbildningen och inte även forskarutbildningen enligt sina direktiv, ser

¹⁹⁰ Linder, Erik Hj, *Grundkurs om vetenskapens villkor*, Göteborgs-Posten, 24/3 1969.

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Linder, Erik Hj., *Den nödvändiga dialogen*, Göteborgs-Posten, 18/3 1969.

¹⁹⁴ Linder, Erik Hj, *Grundkurs om vetenskapens villkor*, Göteborgs-Posten, 24/3 1969.

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Segerstedt, Torgny T., Samhället och forskningen, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 14/4 1969. Jfr Segerstedt, Torgny T., Statsrådet Palme och forskningen, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 19/4 1969 Segerstedt, Torgny T., Samhället och forskningen, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 14/4 1969.

Segerstedt som ett problem: ”Redan häri ligger en programförklaring och en, enligt min mening, orimlig gränsdragning.” Detta riskerar att separera grundutbildningen från den nödvändiga forskningen.¹⁹⁷

Segerstedt ser den högre utbildningen och forskningen som ett instrument för att hantera de problem som framtidens samhälle ställer, han skriver att: “... det är samhällen med ett överlägset kunnande som kan lösa alla de problem som den framtida tekniken kommer att ställa oss inför. Ett samhälle utan vetenskapsmän med hög kvalitet kommer att stå hjälplöst inför vatten- och luftföroreningar, inför resursförstörelse och urbaniseringens alla problem ...”¹⁹⁸ Segerstedts formulering i ovanstående citat om att forskningen är nödvändig för att hantera ”de problem som den framtida tekniken kommer att ställa oss inför” är i sammanhanget intressant, och liknar till viss del den roll som U 68 tilldelade det kritiska tänkandet. Men i Segerstedts framställning är framstegets garant – problemlösaren – inte kritiken utan forskningen i sin helhet.

Segerstedt menar att eftersom förändringstakten i det moderna samhället är så snabb är det viktigt att utbildningen inte blir alltför (yrkes)specialiserad istället måste den vara forskningsanknuten vilket innebär att den främjar vetenskaplig allmänbildning och personlighetsbildning (två begrepp som inte närmare definieras). Vi såg att Erik Hjalmar Linder menade att alltför snäv specialisering minskade vår förmåga till förståelse. Segerstedt menar istället att risken med snäv yrkesspecialisering är att den utbildades kompetens snabbt blir föråldrad då arbetsmarknaden i det moderna samhället förändras fort. Nya yrken tillkommer och andra försvinner t ex förställer sig Segerstedt en situation i framtiden där vi kommer att behöva en ny yrkeskategori, ”naturdoktorer”, ”som kan bota förstörda vattendrag, sjuka skogar och oestetiska f d ängar.”¹⁹⁹

För att hantera de situationer människan och samhället i framtiden ställs inför blir det viktigt att människan ges redskap att hantera förändringen, detta redskap är främst forskningen men Segerstedt konstaterar att inte alla kan bli vetenskapsmän men att utbildningen bör ”sikta på att göra människor självständiga och kritiska både mot det bestående och det utvecklingen för med sig och att göra medborgarna i stånd att påverka händelseförloppet.”²⁰⁰ U 68 såg denna funktion av det kritiska tänkandet som en bristvara inom universiteten men Segerstedt menar att denna ”form av vetenskaplig attityd [alltid] har varit universitetsutbildningens mål. Men att den blir allt mer nödvändig ju mer framtidens

¹⁹⁷ Segerstedt, Torgny T., Utbildning och forskning, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 17/4 1969

¹⁹⁸ Segerstedt, Torgny T., Samhället och forskningen, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 14/4 1969.

¹⁹⁹ Segerstedt, Torgny T., Utbildning och forskning, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 17/4 1969

²⁰⁰ Ibid.

yrkesliv präglas av vetenskap.”²⁰¹ Vi ser alltså hur Segerstedt framställer det kritiska tänkandet som främst en vetenskaplig attityd, alltså i motsättning till hur U 68 utformade det kritiska tänkandet. Segerstedt framställer detta kritiska tänkande som ett slags instrumentell yrkes- och medborgarkompetens för att hantera och påverka ett samhälle i snabb förändring.

²⁰¹ Ibid.

5. Konklusioner

I denna konkluderande del av uppsatsen ska jag utgå från de frågor som jag inledningsvis ställde och som jag har orienterat efter under arbetet med uppsatsen. Denna del syftar både till att sammanfatta uppsatsen och lyfta fram dess slutsatser.

Vi kan först utgå från följande fråga: Varför uppkommer idén om att formulera ”kritiskt tänkande” som ett utbildningsmål? För att besvara denna fråga (som självklart inte kan besvaras fullständigt utan bara peka på några möjliga tendenser) började jag med att peka på den tradition som innebar att statsmakterna, redan innan U 68 började sitt arbete med att formulera vad kritiskt tänkande borde omfatta och vara, ansåg att en central uppgift för universiteten var att främja kritisk skolning och kritiskt tänkande. Inom denna tradition framhölls ett vetenskapligt kritiskt förhållningssätt som önskvärt. Men detta förhållningssätt definierades sällan närmare.

Denna tradition hävdades under samma tidsperiod som en den form av utbildning som vi i denna uppsats kallat för massutbildning växer fram. Utvecklingen var ett resultat av att utbildning och forskning allt mer betraktades som centrala för teknisk och ekonomisk utveckling och på basis av detta genomförde statsmakterna ett omfattande reformarbete av den högre utbildningen som präglades av en stark rationaliserings- och effektiviseringssträvan. Reformerna motiverades både genom ekonomiska nyttoargument och med att allt fler gavs tillgång till utbildning vilket man menade ökade den sociala jämlikheten.

I och med reformförslaget UKAS som publicerades 1968 menade vissa grupper att statsmakternas strävat efter att skapa en massutbildning med syfte att producera välanpassad arbetskraft snarare än självständigt och kritiskt tänkande studenter och medborgare. Reformförslagets strävanden upplevdes alltså delvis som oförenliga med traditionen av att universiteten skulle främja det kritiska tänkandet.

Reformförslaget UKAS sammanföll med och intensifierade de svenska studentprotesterna under 1968. Inom ramen för detta missnöje fann vi två idéströmningar som kan ses som centrala för att förstå U 68:s agerande då de utformade det kritiska tänkandet som ett utbildningsmål.

Den ena idéströmningen var den om ”det kritiska universitetet” som syftade till att utgöra ett antagonistiskt element inom det etablerade universitetet. Denna utvecklades (och genomfördes) av grupper ur studentvänstern som var tätt förbundna med den s.k. nyvänstern som byggde sin ideologi på nytolkningar av marxismen. Det etablerade universitetet framställdes som bärare av borgerliga värderingar och beskylldes för att stå i det ekonomiska

kapitalets och statens tjänst och därför göra sig skyldig till att vetenskapen missbrukades (i krigsföring, för att öka produktiviteten inom industrin etc.). Inom idén om det kritiska universitetet får det kritiska en handgriplig betydelse. Det handlar om att studera ämnen som inte tillåts studeras inom ramen för det etablerade universitetet och på så sätt inte inordna sig kapitalets och statens tjänst, men också om att genomföra aktioner, happenings och demonstrationer.

Den idéströmningen var den som bredare studentgrupper (framförallt företrädare av Sveriges Förenade Studentkårer) framför. Dessa grupper ansåg att statsmakterna alltför mycket fokuserat på att öka genomströmningshastigheten vid universitetet, alltså öka effektiviteten, istället för att fokusera på att skapa en ”ändamålsenlig” utbildning. Därför krävde dessa studentgrupper att det skulle tillsättas en utredning som behandlade innehållet i utbildningen och att en målsättning, som skulle underkastas demokratisk debatt, skulle tas fram.

Dessa två strömningar är centrala för att förstå bakgrunden till varför U 68 utformar det kritiska tänkandet som de gör i debattskriften. Både varför det kritiska tänkandet utformas i motsättning till det U 68 föreställer sig som ”det traditionella vetenskapliga kritiska tänkandet” och till varför kritiskt tänkande får formen av ett ”utbildningsmål”.

Vi kan nu gå över till de två andra frågorna som jag inledningsvis formulerade och som delvis är sammankopplade: Hur utformar U 68 det kritiska tänkandet som utbildningsmål? och Vilka funktioner tillskrivs det kritiska tänkandet då det avses fungera som mål för den högre utbildningen? Jag ska strax visa hur det kritiska tänkandet utformas och vilka funktioner det tillskrivs men dessa frågor implicerar även något annat som jag försökt visa i uppsatsen. Detta handlar om den form som det kritiska tänkandet ges. Vi ser hur U 68 utformar det kritiska tänkandet som ett ”utbildningsmål”, men varför just som ett utbildningsmål? Till viss del kan man hävda att mål alltid funnits för utbildningen. Men inom U 68 utvecklas ett slags rationellt förfaringssätt för att bestämma den högre utbildningens mål och U 68 ser sig som pionjärer när det gäller detta arbete. När U 68 tar sig an den här uppgiften blir det tydligt att man har stor tilltro till att utbildningsmålen verkligen får genomslagskraft i utbildningen och man tänker sig att genom att bygga in olika värderingar och mål så kan man också styra både utbildningen och samhällsutvecklingen. Detta är ett resultat av den tro på samhällets planerbarhet och den allmänna planeringsoptimism som präglade författarna till U 68:s debattskrift.

Vi ska nu gå över till hur U 68 utformar det kritiska tänkandet och vilka funktioner det tillskrivs som utbildningsmål. U 68 menar att ett centralt mål med den högre utbildningen är

att den ska främja samhällsförändring – detta ska göras genom att studenten ges redskap för att själv påverka samhällets förändring. Studenten ska förses med dessa redskap genom att utbildningsplaneraren och utbildningspolitiken formulerar utbildningsmål som byggs in i utbildningen. Ett av redskapen ska enligt författarna vara det kritiska tänkandet.

När U 68 utformar det kritiska tänkandet differentierar dem detta från det som av författarna till debattskriften tolkas som traditionen av kritiskt tänkande inom universiteten. Detta slags tänkande kallar U 68 för ”traditionellt vetenskapligt kritiskt tänkande” (i debattskriften ges både prefixet traditionell och vetenskaplig en negativ innebörd) vilket innebär en vetenskaplig logisk attityd som fokuserar på att bedöma datas relevans i förhållande till en teoretisk modell. U 68 menar att detta är ett ”okritiskt tänkande”. Istället vill U 68 skapa ett ”vidgat kritiskt tänkande” som tar fasta på de värderingar som ligger till grund för vetenskapen och fokuserar på vetenskapens konsekvenser och ”samhällseffekter”. Genom att vidga blicken, från den teoretiska modellen till samhället, tänker sig U 68 att utbildningen ska ge studenten en känsla av samhällsansvar som föreställs som en central del av det vidgade kritiska tänkandet. U 68 menar även att utbildningen allt mer i allmänhet ska inriktas på problemlösning, i denna slags utbildning får det kritiska tänkandet en central uppgift, nämligen att identifiera problem och lösa dem på ett moraliskt ansvarfullt sätt (i förhållande till människor och miljön). Det moraliskt ansvarsfulla sättet att handla och tänka ställs bland annat i motsats till att vägledas av kortsiktiga ekonomiska vinstintressen. U68 är i grunden positiv till att den högre utbildningen och forskningen ska främja den ekonomiska och tekniska utvecklingen men menar att denna utveckling genom historien stundtals inverkat negativt på människan. Vetenskapliga framsteg och uppfinningar har t ex skapat miljöproblem. Genom att utforma det kritiska tänkandet som ett redskap, som innehåller komponenter såsom fokus på vetenskapens konsekvenser, samhällsansvar etc., så tänker sig U 68 det kritiska tänkandet som ett av de redskap som studenten skall förvärva för att själv kunna påverka utvecklingen (och då en ekonomisk och teknisk utveckling som harmonierar med människan och miljön genom att ta hänsyn till miljömässiga och sociala konsekvenser då vetenskap tillkämpas).

På så sett ges det kritiska funktionen av en slags *utvecklingens självkritik* som ska se till att förebygga och åtgärda den i grunden positiva ekonomiska och tekniska utvecklingens bieffekter, dess irrationella inslag (för människor och miljö). Således föreställer sig debattskriftens författare att det kritiska tänkandet engageras i en önskvärd och nyttig samhällsutveckling, i både ekonomiskt, tekniskt, miljömässigt och socialt hänseende.

Vi kan nu gå över till frågan om vilka funktioner det kritiska tänkandet tillskrivs av andra

debattörer i målsättningsdebatten då det avses fungera som mål för den högre utbildningen. På denna fråga har uppsatsen i alla fall gett *ett* entydigt svar: det kritiska tänkandet som begrepp och idé är väldigt elastisk och kan formas och utformas på många olika sätt. Jag ska nu lyfta fram några av dessa. I uppsatsen tog jag fasta på fem idéströmningar som uppkom eller aktualiserades som reaktioner på hur U 68 utformade det kritiska tänkandet i debattskriften.

Först visade jag hur vissa debattörer, som tog emot U 68:s debattskrift negativt, menade att U 68:s utformning av det kritiska tänkandet var ett av flera tecken på att det kritiska blivit mode samt att detta var ett utslag för repressiv tolerans från statsmakternas sida. Alltså en tolerans i syfte att absorbera och således avvärja det verkligt kritiska tänkandet och de oppositionella grupper som tänkte verkligt kritiskt. Således ser vi hur det kritiska tänkandet då det utformas som ett utbildningsmål, av vissa grupper, tillskrivs funktionen av att absorbera och avvärja det verkligt kritiska tänkandet.

För det andra visade jag hur vissa debattörer, som tog emot debattskriften negativt, ansåg att det kritiska tänkandet, såsom det utformats av U 68, snarare var en uppsättning kritiska värderingar av det rådande samhället än ett verkligt självständigt och kritiskt tänkande där studenten gavs utrymme att utifrån sin egen värdering av samhället tänka kritiskt. Istället eftersöktes ett kritiskt tänkande där statsmakterna avstod från att peka ut i vilken riktning det kritiska skulle riktas.

För det tredje visade jag hur vissa debattörer, som tog emot debattskriften positivt, menade att U 68:s utformning av det kritiska tänkandet var ett intressant exempel på hur ”samhällsförändringsfaktorer” kunde institutionaliseras i den högre utbildningen. Här gavs det kritiska funktionen av att utgöra en praktik för den enskilde att påverka samhället och dess utveckling, samt att motverka att samhället stelnade.

För det fjärde visade jag hur det kritiska tänkandet utformades som en del av ett humanistiskt bildningsideal. Det kritiska skulle då både utformas som ett slags debattinslag i utbildningen men skulle även förvärfvas genom ett slags kunskapsmässig ”dubbel orientering” i skilda ämnen för att på så sätt ge utbildningen flera olika dimensioner på det studerade ämnet eller fenomenet. Vi ser alltså hur det kritiska här utformas som ett slags ”kunskap” snarare än en attityd eller särskild kompetens. Det kritiska tillskrevs även funktionen av att utgöra en central komponent i det som föreställdes som ett nytt slags akademisk frihet inom vilket ”allt” skulle kunna ifrågasättas. Denna akademiska frihet ställdes i motsats till en utbildning som styrdes av statsmakternas intressen.

För det femte visade jag hur det kritiska tänkandet, som en vetenskaplig attityd (alltså i motsats till U 68 utformning), utformades som en nyttig yrkes- och medborgarkompetens.

Denna kompetens skulle studenten förvärva för att kunna hantera och påverka samhällets snabba förändringstakt. För att utbildningen skulle kunna lära ut denna kompetens krävdes att grundutbildningen var forskningsanknuten i hög grad.

6. Referenser

Böcker

- Barnett, Ronald, *Higher education: a critical business*, Society for Research into Higher Education & the Open University Press, Buckingham, 1997
- Beck, Ulrich, *Risk society: towards a new modernity*, Sage, London, 1992
- Bergmann, Uwe (red.), *Studentrevolten: den nya oppositionen*, Stockholm, 1969
- Borgström, Georg, *Jorden - vårt öde: kan en permanent världshunger avvärjas?*, Forum, Stockholm, 1953
- Borgström, Georg, *Mat för miljarder*, 2. uppl., LT, Stockholm, 1962
- Borgström, Georg, *Världens mat*, Lindblad, Stockholm, 1968
- Brodin, Eva, *Critical thinking in scholarship: meanings, conditions and development*, Department of Education, Lund University, Diss. Lund : Univ., ,Lund, 2007
- Carson, Rachel, *Tyst vår*, Tiden, Stockholm, 1963
- Cohn-Bendit, Daniel, *Majupproret: 'anstiftarna' talar*, Rabén & Sjögren, Stockholm, 1968
- Gröjer, Anette, *Den utvärdera(n)de staten: utvärderingens institutionalisering på den högre utbildningens område*, Statsvetenskapliga institutionen, Diss. Stockholm: Univ., 2004.
- Halldén, Sören, *Nyfikenhetens redskap: en bok om kritiskt tänkande inom vetenskapen och utanför*, Studentlitt., Lund, 1980
- Idman, Pekka (red.), *Ur debatten kring målen för högre utbildning*, Malmö, 1974
- Josefsson, Sven-Olof, *Året var 1968: universitetskris och studentrevolt i Stockholm och Lund*, Historiska institutionen, Univ., Diss. Göteborg : Univ.,Göteborg, 1996
- Koselleck, Reinhart, *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*, Daidalos, Göteborg, 2004
- Liedman, Sven-Eric & Olausson, Lennart (red.), *Ideologi och institution: om forskning och högre utbildning 1880-2000*, Carlsson, Stockholm, 1988
- Lindensjö, Bo, *Högskolereformen: en studie i offentlig reformstrategi*, Diss. Stockholm : Univ.,Stockholm, 1981
- Lindgren, Johan (red.), *Kritik*, Tidskriftsföreningen Fronesis, Malmö, 2011
- Marcuse, Herbert, *Protest, demonstration, revolt*, 3. uppl., Aldus/Bonnier, Stockholm, 1968
- Nordin, Svante, *Humaniora i Sverige: framväxt, guldålder, kris*, Atlantis, Stockholm, 2008
- Palme, Olof, *Politik är att vilja*, Prisma, Stockholm, 1968
- Persson, Anders, *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet: Reflektioner över utvärdering, pedagogisk utveckling och kvalitetsarbete inom universitetsutbildningen*, Univ., Lund, 1996
- Pettersson, Christer L., *U68 : högskolan, aktörerna och lagen*, Lund : Sociologiska institutionen, 1990
- Philipson, Lars & Hallberg, Per Åke, *Mål och medel för högre utbildning*, Prisma, Stockholm, 1969
- Rådslag -69: *ökad jämlikhet : inledning till jämlikhetsdebatten*, Stockholm, 1969
- Sandström, Carl Ivar, *Utbildningens idéhistoria: om samhällsförändringarnas inflytande på undervisningens mål och idéinnehåll genom tiderna i Sverige och utlandet*, 3., omarb. uppl., Svensk facklitteratur, Stockholm, 1989
- Stenbock-Hult, Bettina, *Kritiskt förhållningssätt: en vetenskaplig, etisk attityd och ett högskolepedagogiskt mål*, Studentlitteratur, Lund, 2004

- Stenius Aschan, Marina (red.), *UKAS och samhället: en sammanställning av dokumentationen kring och kritiken av UKAS-förslagets första del*, Aldus/Bonnier, Stockholm, 1968
- Svenska tidningsartiklar: register över tidningsartiklar och recensioner*. Årg. 16 (1968), Bibliotekstjänst, Lund, 1968
- Svenska tidningsartiklar: register över tidningsartiklar och recensioner*. Årg. 17 (1969), Bibliotekstjänst, Lund, 1969
- Tillberg, Peter, *Om stenarna kunde berätta: Peter Tillbergs bildvärld*, 1. uppl., Öppna ögon, Stockholm, 1984
- Wolff, Robert Paul, Moore, Barrington & Marcuse, Herbert, *Kritik av den rena toleransen*, Aldus/Bonnier, Stockholm, 1968

Offentligt tryck

- 1968 års utbildningsutredning, *Högskoleutbildning: betänkande*, Allmänna förl., Stockholm, 1973-1974
- Ahlström, Karl-Georg (red.), *Universitetspedagogik: samlingsvolym utarbetad inom ramen för Universitetspedagogiska utredningen (UPU:s) verksamhet*, [2. uppl.], Universitetskanslersämbetet, Stockholm, 1968
- Högskolelagen (1977:218)
- Mål för högre utbildning: diskussionsunderlag*, Nordiska bokhandeln, Stockholm, 1969
- Proposition 1975:9 om reformering av högskoleutbildningen*, beslutad den 6 februari 1975., Stockholm, 1975
- Proposition 1976/77:59 om utbildning och forskning inom högskolan m.m.*; beslutad den 10 februari 1977
- SOU 1957:24 (1955 års universitetsutredning)
- U 68-beredningen, *Högskolereform: promemoria*, Stockholm, 1974
- Universitetskanslersämbetet. Arbetsgruppen för fasta studiegångar, m. m., *Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet. 1*, 1968
- Universitetsstadga (1964:461)

Internet

- Bergendal, Gunnar, *Skolan – en spjutspets mot framtiden?*, Skola och samhälle, 2010, tillgänglig på <http://www.skolaochsamhalle.se/skola/gunnar-bergendal-skolan-en-spjutspets-mot-framtiden/> den 15 december 2011
- Bohlin, Henrik, *Kritiskt tänkande för en pluralistisk högskola* (projekt), tillgängligt på <http://webappo.sh.se/C1256C9300755164/tmt.view/83CC935082656E68C12575460035716A?open&ref=/C1256C9300755164/D7F536A01165E414C12575E7005073E2> den 8 januari 2012
- Collberg, Britta, *Allvarsord från avgående Gunnar Bergendal: Upp till kamp för nyfikenheten!*, LUM, 12/7 1995, tillgänglig på http://www3.lu.se/info/lum/LUM_08_95/LUM8_08_Bergendal.html den 15 december 2011
- Dahlman, Pontus, *Har du blivit lönsam, lille vän?*, Dagens Nyheter, 28/8 2002, tillgänglig på <http://www.dn.se/kultur-noje/har-du-blivit-lonsam-lille-van> den 7 januari 2012.
- Högskoleverket ordförklaring, tillgänglig på <http://www.hsv.se/densvenskahogskolan/sveengordbok/termer/l/larandemal.4.e1f6f01259ca9c0427ffe1643.html> den 5 januari 2012
- Rider, Sharon, *Kritiska tankar om "kritiskt tänkande"* (projekt), tillgängligt på http://www.filosofi.uu.se/om_oss/personal/Personal_Webbsidor+/Rider_Sharon/ den 8 januari 2012

Tidnings och tidskriftsartiklar

- Anér, Kerstin, *Ge oss flera stegar*, Expressen, 11/3 1969
- Aspelin, Gunnar, *Det missnöjda universitetet*, Aftonbladet, 7/9 1968
- Attack mot borgerlig hegemoni*, Aftonbladet, 27/2 1969
- Dencik, Lars, *Kritiskt universitet*, Lundagård nr 17, 1968
- Engberg, Katarina, *Klotterplank och jämlikhet*, Dagens Nyheter, 19/3 1969
- Förberedelsegruppen för ett kritiskt universitet i Lund, *Kritiskt universitet*, Lundagård nr 11, 1968
- Grunduniversitetet*, Svenska Dagbladet, 25/2 1969
- Gyllensköld, Karin & Grosin, Lennart, *Studenterna och UKAS*, 2/10 1968
- Kritiskt Göteborgsuniversitet*, Göteborgske Spionen nr 18, 28/11 1968
- Lindén, Thomas, Stolpe, Jan & Wahlquist, Inger, *Mer U 68*, Göteborgske Spionen, nr 7, 1969
- Linder, Erik Hj., *Grundkurs om vetenskapens villkor*, Göteborgs-Posten, 24/3 1969.
- Linder, Erik Hj., *Att studera och att förstå*, Göteborgs-Posten, 20/3 1969.
- Linder, Erik Hj., *Den nödvändiga dialogen*, Göteborgs-Posten, 18/3 1969.
- Linder, Erik Hj., *Varför studerar studenten?*, Göteborgs-Posten, 14/3 1969
- Målsättningsdebatten*, Häftet för Kritiska Studier, Nr. 4, Års. 2, 1969
- Ofstad, Harald, *UKAS om samhällets behov*, Dagens Nyheter, 21/5 1968
- Segerstedt, Torgny T., *Samhället och forskningen*, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 14/4 1969
- Segerstedt, Torgny T., *Statsrådet Palme och forskningen*, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 19/4 1969
- Segerstedt, Torgny T., *Utbildning och forskning*, Göteborgs Handels- och Sjöfartstidning, 17/4 1969
- Säg ja till UKAS!*, Dagens Nyheter, 5/4 1968
- Tham, Carl, *Kritiken mot UKAS*, Dagens Nyheter, 5/6 1968
- Tham, Carl, *Utbildningsmålen*, Dagens Nyheter, 28/2 1968.
- Tham, Carl, *Vänsterprassel*, Expressen, 27/2 1969
- Therborn, Göran, *Från revolutionär teori till akademisk metafysik: till den kritiska teorins historia*, Häftet för Kritiska Studier, Nr. 5, Års. 2, 1969
- U 68 vill debattera utbildning*, Aftonbladet, 25/2 1969
- Utbildning och politik*, Dagens Nyheter, 28/2 1969
- Utbildning och värderingar*, Uppsala Nya Tidning, 26/2 1969
- Utbildningsmål*, Dagens Nyheter, 25/2 1969
- Wranglén, Gösta, *Jämlikhetsraseriet – ett frimodigt inlägg i U 68-debatten*, Fria ord, nr 18, 1969.
- Århundradets reform blev pannkaka*, Göteborgske Spionen nr. 12, 3/9 1968

Arkivmaterial

- Bengt Gesser i brev till Gunnar Bergendal, 12/8 1968, Riksarkivet
- Direktiv för 1968 års utbildningsutredning, Riksarkivet
- Gralén, Nils, "Några synpunkter på målsättning för högre studier", 28/10 1968, Riksarkivet
- Inlägg och synpunkter rörande Mål för högre utbildning, debattskrift utgiven av U 68, mars 1970, Riksarkivet
- Intern promemoria med titeln "Målsättningsproblematiken inom utbildningsväsendet kan angripas från olika utgångspunkter", 26/9 1968, Riksarkivet
- Liberala förbundets synpunkter på U 68:s PM: Mål för högre utbildning, maj 1969
- Minnesanteckningar från sammanträde med u-gruppen, 17/9 1968 kl. 13.00, Riksarkivet
- PM ang offentliggörande av MålPM, 18/2 1968, Riksarkivet
- Sveriges Förenade Studentkårer i brev till U 68, 12/9 1968, Riksarkivet

Utkast med titeln "Ang. den eftergymnasiala utbildningens målsättning", 26/9 1968, Riksarkivet

Utkast med titeln "Mål för utbildningen", 18/10 1968, Riksarkivet

Utkast med titeln "Mål för utbildningen", 21/9 1968, Riksarkivet

Utkast till debattskrift, nr. 1, Riksarkivet²⁰²

Utkast till debattskrift, nr. 2, Riksarkivet²⁰³

Uttalande av Sveriges Socialdemokratiska Studentförbund ang. U 68:s Mål för högre utbildning, mars 1969, Riksarkivet

²⁰² Pga. fel vid kopiering har försättsbladet försvunnit och därmed datum och titel.

²⁰³ Pga. fel vid kopiering har försättsbladet försvunnit och därmed datum och titel.