

Det kontrollerade tänkandet

JONNA HJERTSTRÖM LAPPALAINEN

Under de senaste åren har vi sett flera exempel på hur olika makthavare kontrollerat och begränsat universitetens frihet på ett sätt som är skrämmande och påmint oss om samhällsbyggenas skörhet. Det finns dock en fara i att stirra sig blind på den politik som stryper den fria tanken genom dramatiska gester och auktoritärt styre. Minst lika viktigt är att uppmärksamma de långsamma politiska processer där tjänstemän och myndigheter, genom styrdokument och reformer utifrån ekonomiskt motiverade idéer om effektivitet och anställbarhet, i skymundan begränsar den högre utbildningens frihet. Ett exempel på detta som jag skulle vilja titta närmare på är hur *tänkande* kom att skrivas in som en generisk färdighet i det västerländska utbildningsväsendet. Hur gick det till när lärare plötsligt på 1990-talet började fokusera på undervisning i tänkande som en uttalad del av deras professionella gärning? I en mening är det inte så märkligt att utbildningar stärker och utmanar studenternas intellektuella färdigheter, kanske kan man också hävda att det är bra. Men samtidigt kan man fråga sig om det verkligen är oskyldigt att reglera den högre utbildningens undervisning i tänkande. I synnerhet när det sker på bred front. Skulle man inte därmed kunna misstänka att det också innebär en kontroll av vilken form av tänkande som ska läras ut? Denna fokusförändring syns i utbildningsväsendets olika styrdokument. Vi finner i grundskolans alla läroplaner uttryckt en vikt av att träna och öva barn och elever i förmågan att reflektera eller använda sig av kritiskt tänkande.¹ Det finns även inskrivet i högskoleförordningen.²

¹ Se Lpfö 18, Lgr 11 och Lgy 11 där tänkande som förmåga och reflektion skrivits in som mål i samtliga.

² I högskoleförordningens examensmål finns ”reflektion” angivet i flera av lärarutbildningarna samt flera av examensmålen för de konstnärliga examina.

Inte bara i Sverige utan i hela Europa började man fokusera på studenters och barns förmåga att tänka som något som nu aktivt skulle utvecklas och stärkas av lärare och pedagoger.³

Jag tänkte här fokusera på den högre utbildningen. 2007 kom den nya examensordningen som ledde till att varje utbildning tydligt måste redovisa vilka mål studenterna skulle uppnå under utbildningen. Medan kurserna tidigare beskrevs i termer av innehåll skulle de nu formuleras som beskrivningar av vad en student ska kunna efter fullgången kurs. I samband med detta började kursmålen även innefatta olika generiska färdigheter som studenterna ska tillgodogöra sig, till exempel ”identifiera”, ”relatera”, ”jämföra”, ”analysera”, ”motivera” och ”kritiskt tolka”. Innan jag går in på hur detta fokus på tänkande kom att införlivas i undervisningen skulle jag vilja dröja lite vid frågan om hur vi ska förstå vad det är för tänkande som lärarna ska börja fokusera på? Vad är tänkande?

Tänkande som problemlösning eller förgörande kraft

För många filosofer är tänkandet det som markerar gränsen för det mänskliga livet. Även om olika former av organiskt liv kan känna, reagera, förnimma och sträva efter överlevnad är det själva tänkandet som på ett revolutionerande vis öppnar upp en mänsklig värld av tankar, begrepp, uppfinningar och drömmar. Ur ett filosofiskt perspektiv är tänkandet därmed något som är lika grundläggande för människan som hennes vara.

³ Ett belysande exempel på hur denna omvandling inträdde och genomfördes i hög fart är McGuinnessrapporten som publicerades 1999 i Storbritannien: *From Thinking Skills to Thinking Classrooms. A Review and Evaluation of Approaches for Developing Pupil's Thinking* (Carol McGuinness, Departement for Education and Skills (DfEE) Report, 1999). Denna rapport, som var en enmansutredning utförd av en psykolog, ledde till att regeringen gick ut med direktiv om vikten av att lära elever att tänka. Bara några månader senare var ”Thinking skills” inskrivna den nationella läroplanen. Christopher Winch (red.), *Teaching Thinking Skills* (London & New York: Key Debates in Educational Policy, 2010), s. 2f.

En filosof som tagit fasta på tänkandet som något grundläggande i det mänskliga – som också har fått stort inflytande inom pedagogik och utbildningsväsen – är amerikanen John Dewey. Enligt honom är tänkande något fundamentalt som springer ur människans djuriska och kroppsliga konstitution. Dewey beskriver tänkandet som något som väsentligen beledsagar varje gjord erfarenhet.⁴ Dewey skiljer mellan erfarenhet och *en* erfarenhet. Ett barn som sticker in fingrarna i en ljuslåga erfar smärta men gör inte nödvändigtvis en erfarenhet. Det är enligt Dewey först när barnet kopplar samman händelsen med konsekvenserna, den erfarna smärtan, som det blir en erfarenhet. Den aktivitet som leder till att erfarenheten ”fullbordas” i en erfarenhet är enligt Dewey en form av tänkande.⁵ När tänkande förstås i denna vida mening är tänkande i sin mest grundläggande form något som människan har gemensamt med många djur. Djuret kan utifrån sitt erfarenhet skaffa sig erfarenheter som leder till att det känna igen olika tecken på fara eller föda. Utifrån sin förståelse av tänkande som kopplat till erfarenhet kan Dewey visa att tänkande som något grundläggande, instinktivt och även kroppsligt som härrör från vardagliga primitiva bestyr i överlevnaden.

Även hos Dewey finner man en syn på tänkandet som något som utmärker det specifikt mänskliga. Han utvecklar nämligen hur det, ur detta primitiva tänkande, genom utveckling och övning, kan uppstå sofistikerade former. Detta utvecklar han i sin bok *How We Think* och delar in dessa former i fem steg: förslag, intellektualisering, hypotesbildning, resonerande och testande/handlande.⁶ Dewey lyckas alltså göra en intressant framställning av tänkandet som visar hur tänkandet är på en och samma gång både grundläggande kroppsligt och revolutioner-

⁴ John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 2009). Se även hans bok *Art as Experience* (London: The Berkeley Publishing group, 2005), i synnerhet kapitel 3 ”Having an Experience”.

⁵ Dewey, *Art as Experience*, s. 36f.

⁶ John Dewey, ”How We Think”, *The Later Works, vol. 8: 1933. Essays and How We Think*, Revised Edition Jo Ann Boydston, (s. 102–352), se t.ex. 123f, 196.

ande i sitt öppnande av den mänskliga världen av tankar, begrepp, drömmar och uppfinningar. Genom sin tydliga uppsplattning lägger han också en filosofisk grund till att tala om tänkandet som former av färdigheter vilket torde vara en av orsakerna till att han fått så stort genomslag inom pedagogik och utbildningsorganisation. Vad som däremot är mer anmärkningsvärt med Deweys utläggningar är att han i sin uppsplattning presenterade tänkandet främst som en form av problemlösande. Denna förståelse av tänkande riskerar att reducera dessa färdigheter till instrumentella redskap i sökandet efter praktiska lösningar eller kunskap.

Tänkande är nämligen inte enbart problemlösning. Tänkande handlar också om att kunna röra sig i andra tankerum än de som politiken, traditionen och marknaden presenterar, och om att tänka sig bortom och göra uppror mot rådande ordningar. En av de svårigheter som uppstår här, vilket har tematiserats på olika sätt är att ifrågasättande eller subversiva yttringar också kan förstås som uttryck för okunskap eller barnslig trots. Ett negerande måste, för att vara ett uttryck av tänkande, innehålla någon form av rationalitet. En av de filosofer som tematiserat detta är Hegel som, med utgångspunkt i den bibliska berättelsen om Adam och Eva (1 Mos: 3:7) som en bild av det olydiga barnets negation, hävdar att detta är en skildring av hur det tänkande subjektet framträder. Hegel tar fasta på att Adam och Eva, i stunden efter att de har trotsat Guds förbud att plocka av kunskapens frukter, skyler sina kroppar med fikonlöv. För honom är det en bild av det tänkande subjektets framträdande. Genom den oskuldsfulla människans första negation uppstår en spricka mellan subjekt och objekt. Människan ser sin nakenhet, och därmed sig själv som ett objekt för andra subjekt. Enligt Hegel är denna distanserade blick, lokaliserad i ett subjekt som är något mer än ett oskyldigt barn eller ett djuriskt begär. Det är en form av förmåga som uppstår och som gör människan fri att

tänka bortom både det djuriska och det redan givna.⁷ Detta är en stark bild eftersom den visar hur ett tänkande subjekt kan framträda som ett uppror mot till exempel religiösa eller traditionella förklaringar. Det avgörande är att subjektets negation av det rådande, för att förstås som tänkande, måste motiveras av en form av rationalitet. Det får inte endast vara en yttring av subjektets känslor eller begär. Det som bland annat Hegel tar fasta på är att tänkandet är något som framträder eller uppstår, det är alltså något som i en mening skiljer sig från ren problemlösning, något som öppnar upp en värld och överrumplar människan. Detta är en bild av tänkandet som någonting mer än problemlösning.

Den som i filosofihistorien oftast fått personifiera tänkandets bångstyrighet eller kraftfullhet är Sokrates. I Platons skildringar av Sokrates ges stort utrymme åt beskrivningarna av hans enkla leverne, hans förmåga att stå över sina fysiska begär, hans mod och hans envetna intresse för att hålla fast vid diskussionens fråga. Sokrates strid med de styrande i Aten – som ledde till hans rättegång och avrättning – blir en uppvisning i en orubblig vilja till saklighet. Platon ger dessa sidor i Sokrates karaktär stort utrymme, vilket betonar att Sokrates inte drevs av enbart egenintressen som att stärka sin ekonomiska eller sociala position. Platons Sokrates personifierar knappast tänkandet som problemlösning. Sokrates löser inte några problem, tvärtom skapar hans tänkande problem för hans medborgerliga situation. Det som kännetecknar Sokrates är att han lyfter upp tänkandet som något viktigare än alla de problem som han konfronterar. För Platon kan tänkandet snarare sägas vara en form av sanningsökande.

Här kunde man kanske invända och säga att Sokrates skulle kunna vara ett uttryck för de högsta formerna av det tänkande som Dewey presenterar. Till exempel skriver Dewey att den

⁷ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften I*, Werke 8 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986), s. 87–91.

form av utvecklat tänkande som han kallar resonemang [*reasoning*] handlar om ”att utöka kunskapen”.⁸ Det resonerande tänkandet kan enligt Dewey leda till att tänkaren omformulerar sin hypotes och alltså i en mening spränger ramarna för sin undersökning.⁹ Jag skulle här vilja hävda att Deweys pragmatiskt orienterade undersökning, trots att den bejakar tänkandet som en förändrande kraft, ändå missar tänkandets okontrollerbarhet och oerhörda kraft. Den fastnar i en förståelse av tänkande som en process i relation till kunskap och problemlösning. Sokratesbilden lyfter fram andra sidor av tänkande. Låt mig utveckla detta utifrån två filosofer som skrivit om Sokrates som bilden av tänkandet, nämligen Sören Kierkegaard och Hannah Arendt.

Kierkegaard ägnade större delen av sitt författarskap åt att försöka tänka bortom sin samtids sinnesbedrägeri, alltså det gängse uppfattandet av, och däribland även det gängse tänkandet över, världen. Kierkegaard ägnade hela sitt författarskap åt att försöka tänka bortom den vetenskapligt och politiskt sanktionerade kristendom som rådde i hans samtid. Han sökte en position där han kunde tro och förhålla sig till Gud på något annat sätt än genom teologins traderade tolkningar av skriften eller av kyrkans predikningar om Jesus betydelse och godhet. Han sökte en position av tro bortom det som hans samtid upplät för honom. I detta sökande var Sokrates en förebild. I boken *Filosofiska smulor* utvecklar Kierkegaard detta och låter Sokrates exemplifiera läraren som leder sin lärjunge fram till tänkandets gräns. Han låter Sokrates personifiera tänkandet som en passion eller lidelse. Kierkegaard beskriver det som förståndets paradoxala lidelse. Det är en lidelse som i sin strävan inte slutar förrän den stöter in i sin egen gräns. Han skriver att vad denna lidelse eller passion vill, utan att riktigt förstå sig själv, är sin egen undergång. Kierkegaard jämför tänkandet med kärlek och skri-

⁸ Dewey, ”How We Think”, s. 204.

⁹ Dewey, ”How We Think”, s. 204.

ver att en människa lever sitt liv ostörd i sig själv, när hon plötsligt vaknar till i kärlek till en annan människa:

På samma sätt som den älskande genom denna kärlekens paradox blir så förändrad att han nästan inte känner igen sig själv längre, på samma sätt återverkar den av förståndet anade paradoxen på människan och hennes kunskap om sig själv på ett sådant sätt att den person som trodde att han kände sig själv nu inte längre med bestämdhet vet om han kanske är ett konstigare och mer sprakande vidunder än Tyfon.¹⁰

Kierkegaard tar fasta på Sokrates tänkande som just en passion och att Sokrates alltså hellre är osäker på om han är en människa eller ett odjur än har en ogrundad uppfattning om vari hans mänsklighet består. För Kierkegaard är Sokrates bilden av tänkandets rörelse som inte främst handlar om att finna ett svar, utan i stället om att tänka, om det så leder till att stöta in i tänkandets gräns. Kierkegaard förstår alltså tänkandet som något annat än ett instrumentellt medel att nå kunskap eller lösningar. I stället är det en omätlig passion som tenderar att bli frustrerad när den förhåller sig till färdiga svar. Det sökande som finner sig till ro med ett svar är inte tänkande i denna sokratiska mening – det är i stället en vilja till kunskap – problemlösning. Det är därför Sokrates, i sitt ständiga finande av denna gräns, är en förebild. De platonska dialogerna skildrar hur Sokrates ”väcks” av sina samtalspartners säkra uppfattningar och utsagor. Och även om Sokrates i sin lidelse söker nya svar hamnar han ständigt i aporier. För Kierkegaard är det en uppvisning i den svåra konsten att ta sig till tänkandets gräns.

Även Arendt tar fasta på Sokrates kompromisslöshet och hur han hamnar i aporier. Hon kallar inte tänkandet för en passion; däremot för eros som bara kan tillfredsställas genom tänkande.¹¹

¹⁰ Sören Kierkegaard, *Filosofiska smulor*, övers. Thomas Andersson & Stefan Borg (Önneköp: Nimrod, 1997), s. 82.

¹¹ Hannah Arendt, ”Tänkande och moraliska överväganden”, i Ulla Holm, Eva Mark & Annika Persson (red.), *Tanke, känsla identitet* (Göteborg: Anamma, 1997), s. 61.

Även hon beskriver Sokrates tänkande som nedbrytande och betonar att Sokrates inte delar ut några positiva föreskrifter eller svar. Hon talar om ett tänkande som, med Kants ord, har en ”naturlig ovilja” mot att godta sina egna resultat som ”fasta grundsätser”.¹² Tänkandet är i stället ett behov av att tänka bortom kunskapens gränser.

Arendt går djupare än Kierkegaard i betonandet av skillnaden mellan tänkande och vetande och talar om skillnaden som en konflikt. Vetandet är kumulativt; med kunskapen bygger vi världar och civilisationer. Kunskapsbyggandet gör samhället mycket gott. Tänkandet däremot ”skapar inga värden, det kommer inte att en gång för alla upptäcka vad ’det goda’ är, och det upplöser snarare än bekräftar”.¹³ Arendt lyfter fram tänkandet som upplösande, förgörande och farligt. Men det är också just denna farliga upplösande kraft som både Kierkegaard och Arendt är ute efter. Arendt skriver:

Tänkandets renande element, Sokrates barnmorskeri, som lyfter fram ogranskade uppfattningars konsekvenser och därigenom förgör dem – värden, doktriner, teorier, till och med övertygelser – är indirekt politiskt.¹⁴

När Arendt skriver att tänkandet indirekt är politiskt anknyter hon till en traditionell idé om bildning. Tänkandets destruktiva och undergrävande sida är det som ger individen en möjlighet att förhålla sig till sig själv, som en tidlig varelse, till traditionen, religionen och historien. Bildning i traditionell mening är det som ska ge människan möjlighet att förhålla sig till sin livsvärld, sitt liv och sin samtid på ett självständigt sätt och inte bara utifrån djuriska begär eller lydnad inför högre auktoriteter. Det är tänkande i just denna mening som leder till att vissa politiska

¹² Arendt, ”Tänkande och moraliska överväganden”, s. 49.

¹³ Arendt, ”Tänkande och moraliska överväganden”, s. 71.

¹⁴ Arendt, ”Tänkande och moraliska överväganden”, s. 71.

ledare kan känna sig hotade av den fria tanken. Arendt skriver också att tänkandet aldrig får reduceras till att enbart styras av praktiska syften eller bli vetandets tjänarinna.¹⁵ Tänkandet är också den kraft som renar och rensar ut värden, och den kraft som avtäcker de områden som är okända. En människa som inte förmår tänka i Sokrates passionerade mening upprätthåller de rådande dogmerna i vetandet. Det är helt enkelt en hantlangare, verkställare eller byråkrat. I ”Tänkande och moraliska överväganden” tar hon upp den tyske naziofficeren Adolf Eichmann som ett exempel på en sådan hantlangare, någon som är ”oförmögen att tänka”.¹⁶

Arendt och Kierkegaard visar på andra sidor och aspekter av tänkande än de som framgår av Deweys uppspaltning i nivåer. De visar också att tänkandet delvis kan sägas vara en okontrollerbar kraft. Arendt pekar på att även denna okontrollerbara kraft fyller en väsentlig funktion i ett politiskt liv. Låt mig därmed gå över till min ursprungliga fråga, vad det är för tänkande utbildningsväsendet är ålagt att lära ut.

Tänkande som generisk färdighet

Låt mig börja med att säga något om hur denna förändring har sett ut. Inskrivandet av förmågan till tänkande som en generisk färdighet i universitetens och högskolornas styrdokument skedde framför allt i samband med den så kallade Bolognaprocessen som syftade till att europeiska läroanstalter och regeringar gemensamt skulle stärka de europeiska universitetens konkurrenskraft internationellt samt underlätta mobiliteten för studenter och arbetssökande mellan olika länder.¹⁷ Det skulle bli

¹⁵ Arendt, ”Tänkande och moraliska överväganden”, s. 48.

¹⁶ Arendt, ”Tänkande och moraliska överväganden”, s. 41. Detta har hon som bekant utvecklat ytterligare i *Den banala ondskan. Eichmann i Jerusalem*, övers. Barbro Lundberg & Ingemar Lundberg (Göteborg: Daidalos, 1996).

¹⁷ The Bologna Declaration of 19 June 1999 (http://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf)

lättare att flytta mellan de europeiska länderna och samtidigt kunna använda sig av sin tidigare utbildning genom att olika länders utbildningar skulle bli jämförbara. I Bolognadeklarationens dokument framgår att de parter som undertecknar gemensamt ska sträva mot sex operativa mål. Det första målet är att verka för ett införande av ett system med tydliga och jämförbara examina.¹⁸ Här framgår alltså att parterna skriver under på att verka i riktning mot något som kan tolkas som krav på en byråkratisk likriktning av samtliga länders utbildningssystem. I dokumentet hävdas dock även att denna omvandlingsprocess ska ta hänsyn till och respektera undertecknande länders skillnader i kultur, språk och utbildningssystem. Dessutom hävdas att det ska ske i samarbete med både regeringar och organisationer som har kunskap om högre utbildning.¹⁹ Risken för ensidigt fokus på toppstyrd likriktning tycks också kunna modifieras av deklarationens uttalade vision om att omvandlingen ska göras i ett samarbete mellan de olika länderna och deras vitt skilda lärosäten.

I dokumentet sägs det mindre om hur denna transparens och jämförbarhet ska upprättas rent praktiskt. Inledningsvis fördes flera diskussioner om genomförandets form i en anda där de olika utbildningsanstaltens egen syn på hur detta skulle möjliggöras utgjorde en viktig del, till exempel avseende jämförbarhet. Till exempel kan man i en rapport från tidigare Högskoleverket 2001 (idag Universitetskanslerämbetet) läsa:

¹⁸ "Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies." (The Bologna Declaration of 19 June 1999)

¹⁹ "We hereby undertake to attain these objectives – within the framework of our institutional competences and taking full respect of the diversity of cultures, languages, national education systems and of University autonomy – to consolidate the European area of higher education. To that end, we will pursue the ways of inter-governmental co-operation, together with those of non governmental European organisations with competence on higher education." The Bologna Declaration of 19 June 1999.

Det finns runt om i Europa lite olika synsätt när det gäller att ange krav och villkor för olika examina. De kan enligt QAA [Brittiska motsvarigheten till dagens UKÄ] sammanfattas i formeln ”time served versus outcomes achieved”. I takt med en allt mer diversifierad grupp av studenter har universiteten i Storbritannien förskjutits mot det senare leden. Det är resultatet och inte tiden som är det viktigaste. Samma tendens kan noteras i en del kontinentala länder.²⁰

Här finns alltså en explicit diskussion om att examenskrav skulle kunna utformas på andra sätt än genom fokus på att säkerställa studenternas uppnående av lärandemål. I rapporten framgår att det finns en diskussion om att mängden tid en student lagt ner på utbildningen kan vara en del av examenskraven. I dessa diskussioner kan man dock ana att även den svenska synen är att resultat tycks vara mer intressant än tidsaspekter. Detta visar sig också i betoningen av kraven på att den högre utbildningen *säkerställde* att studenterna faktiskt uppfyllde kursplanernas mål.²¹

Under 2000-talets början mejslades det ut en linje om hur det svenska utbildningssystemet skulle tillmötesgå kraven på transparens och jämförbarhet. 2007 kom ändringar i högskolelagen som tydligt fastställde kraven på kursplaner och ökad tydlighet i kursplanernas mål.²² I samband med att lagändringen implementerades på olika lärosäten började berörda myndigheter och organisationer ge ut olika direktiv. Den nu nedlagda myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning, NSHU, utformade också ett stöddokument för att ge överskådliga direk-

²⁰ *Internationell jämförbarhet och styrning – aktuella perspektiv på högskolans examensordning*. Högskoleverkets rapportserie 2001:10 R, s. 27.

²¹ *Internationell jämförbarhet och styrning*, s. 89f.

²² Dessa ändringar framgår i Regeringens Proposition 2006/07:107. Vägar till högskolan för kunskap och kvalitet <https://filedn.com/ljdBas5OJsrLJOq6KhtBYC4/for-arbeten/prop/2006-07/prop-2006-07-107.pdf>. Se även Utbildningsdepartementens pressmeddelande från 21 juni 2006: <http://www.mynewsdesk.com/se/pressreleases/hoegskolereformen-2007-kvalitet-och-internationalisering-39440>.

tiv och hjälp till högskolornas arbete med utformningen av kursplaner.²³ Även Sveriges Universitets och Högskoleförbund, SUHF, gav rekommendationer. I formuleringen från 2011 framgår bland annat att en kursplan ska innehålla kursens lärandemål, det huvudsakliga innehållet i kursen samt ”formerna för att bedöma studenternas prestationer”. Dessa riktlinjer och direktiv börjar i och med sin konkretisering av lagändringen snäva åt kraven på målformulering och tydlighet. Vårt att notera är dock att direktiven fortfarande är formulerade på ett sätt som överlåter till läroanstalterna att definiera formerna för tydlighet och vilka mål som skulle skrivas in i kursplanerna. Genom att de var så öppna kvarstod en osäkerhet för de enskilda högskolorna och universiteten hur de rent faktiskt skulle leva upp till kraven. Därför började även de enskilda högskolorna och universiteten utarbeta interna dokument i syfte att stödja lärarnas arbete med kursplaneskrivandet. Det var i dessa senare led som den egentliga detaljstyrningen tog fart.

Innan jag går in på dessa interna dokument skulle jag dock vilja lyfta fram att de skapades i en utbildningssituation som också präglades av andra utmaningar. En viktig faktor var universitetens omvandling från elitutbildning till massutbildning, vilket har lett till att den högre utbildningen har expanderat kraftigt under 1900-talets andra hälft.²⁴ Idag är det inte längre ett fåtal utan ungefär 50 procent av ungdomarna som går vidare till högskolor och universitet. Detta innebär att den studentgrupp som universitetslärarna möter har förändrats. Universiteten möter idag, samtidigt som de har fått mindre lärarresurser, större och mer heterogena studentgrupper. Många av dagens

²³ ”Att skriva förväntade studieresultat. Stöd för förväntade studieresultat på kursnivå”. Materialet utarbetades inom projektet ”Webbaserad kvalitetsstöd för högskolornas pedagogiska arbete kring lärandemål, examination och läraaktiviteter”, 11 oktober 2006. NSHU Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning mellan 2006 och 2008.

²⁴ Se t.ex. Berrt Gustavsson, *Utbildningens förändrade villkor* (Stockholm: Liber 2009); och Henrik Bohlin, ”Bildning i massutbildningens tid”, i Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (Huddinge: Södertörns högskola, 2011).

studenter är, som det uttrycks i dokument och rapporter, ofta sämre rustade för högskolestudier än tidigare studentgenerationer. I denna nya undervisningssituation blev det därmed av vikt att arbetet med att formulera mätbara examinerbara mål också skulle möjliggöra en hög genomströmning av stora och heterogena studentgrupper. Detta innebar att kravet på att möta Bologna-deklarationens direktiv smältes samman med utmaningen att få stora heterogena studentgrupper att klara utbildningarna. Det är alltså i ljuset av samtliga dessa förändringar som de interna riktlinjerna börjar upprättas på högskolor och universitet.

I läroanstalternas egenupprättade riktlinjer ges betydligt mer detaljerade direktiv. Riktlinjerna har mer formen av manualer som upplyser lärarna om vad de ska tänka på och hur de ska gå tillväga. Till exempel står det i riktlinjer för Samhällsvetenskapliga fakulteten på Stockholms universitet under rubriken "Förväntade studieresultat":

Denna punkt kan nog sägas vara kursplanens kärna, och den som kräver störst eftertanke vad gäller innehåll och formuleringar. Viktigt att tänka på är att kursens samtliga förväntade studieresultat måste uppnås för att en student ska godkännas på kursen, vilket i sin tur betyder att alla dessa på ett eller annat sätt måste ingå i examinationen.

Denna formulering säger att kursplanens kärna är förväntade studieresultat. Det viktigaste är alltså inte vad kursen förmedlar, i stället handlar det om vad studenten ska uppnå. Vidare betonas att alla studieresultat måste vara examinerbara. Det här är en förskjutning som i en mening kan tyckas liten men faktum är att det är en tämligen avgörande fokusförflyttning. Kärnan är inte längre vad kursen erbjuder utan vad studenterna förväntas prestera. När denna fokusförflyttning kombineras med kravet på hög genomströmning samt studenternas varierande förutsättningar i stora heterogena studentgrupper framgår att kärnan har kommit att handla om hur läraren förmår så många studenter

som möjligt att klara examensmålen utan att det blir alltför arbetskrävande. Viktigt är också att samtliga mål formuleras på ett sätt som går att examinera. I Samhällsvetenskapliga fakultetens riktlinjer står vidare att ”förväntade studieresultat ska formuleras med studenten som subjekt och med aktiva verb” samt att ”studieresultatet ska vara observerbara och möjliga att examinera”.²⁵ Intressant här är införandet av aktiva verb kopplade till studenten. Det är nämligen på detta sätt som riktlinjerna börjar fokusera på studentens generiska färdigheter. Även dessa ska nu framställas i form av examinerbara lärandemål. Det är också här tänkandet skrivs in i kursplanerna. Detta framgår än tydligare i riktlinjerna för Södertörns högskola. I detta dokument väljer man nämligen att vara lite mer utförlig och ger förslag på vilka aktiva verb som ska användas kopplade till kursens nivå:

A-kurser	B-kurser	C-kurser
Definiera	Relatera	Analysera
Beskriva	Förklara	Kritiskt tolka
Identifiera	Jämföra	Värdera
Exemplifiera	Sammanfatta	Kontrastera
Ange	Försvara	Motivera
Illustrera	Kategorisera	Generalisera ²⁶

Medan en student på A-nivå ska lära sig att redogöra för eller exemplifiera etisk teori ska en student på C-nivå kunna analysera eller kritiskt tolka etisk teori. I dokumentet står det visser-

²⁵ ”Riktlinjer för kursplaner för kurser på grundnivå och avancerad nivå vid Samhällsvetenskapliga fakulteten, Samhällsvetenskapliga fakultetsnämnden, Stockholms universitet, 2018. (https://www.samfak.su.se/polopoly_fs/1.261377.1539090744!/menu/standard/file/Riktlinjer%20kursplaner%202018.pdf).

²⁶ ”Riktlinjer för upprättande av kurs- och utbildningsplaner vid Södertörns högskola.” ([https://ssd04.web.sh.se/p3/int/res.nsf/vres/studentavdelningen_1430739640282_riktlinjer_kurs_o_utbildningsplaner_scannad_pdf/\\$File/riktlinjer_kurso_utbildningsplaner_scannad.pdf](https://ssd04.web.sh.se/p3/int/res.nsf/vres/studentavdelningen_1430739640282_riktlinjer_kurs_o_utbildningsplaner_scannad_pdf/$File/riktlinjer_kurso_utbildningsplaner_scannad.pdf)). Detta dokument upprättades av dåvarande rektor och inte av Fakultetsnämnden.

ligen: ”Det finns givetvis ingen absolut koppling mellan verb och nivå”, men fortfarande är det en riktlinje för hur dessa verb ska används i kursplaneskrivandet för att markera studentens progression i generiska färdigheter.²⁷ Till stöd i utformandet av hur studenternas generiska förmågor skulle formuleras i examinerbara lärandemål användes två taxonomier över tänkande: Blooms taxonomi och Solo-taxonomin. Båda dessa taxonomier tar utgångspunkt i en psykologisk förståelse av tänkande som utvecklats i syfte för att möjliggöra för utbildaren att tydligare koppla förmågorna till uttalade mål. Solo står för Structure of the Observed Learning Outcome som styckade upp och delade in tänkandet i olika färdigheter kopplade till olika lärandenivåer.²⁸ Denna modell, liksom Blooms taxonomi, är utformad i ett högskolepedagogiskt syfte att få lärarna att tänka över hur de kan hjälpa studenterna att uppnå kursmålen. Taxonomierna utvecklades alltså som ett instrument för att stödja lärarna i arbetet med studenter. Dessa taxonomier som utarbetats för att förmå lärare att reflektera över studenters olika inlärningsfaser, kommer, i och med det systematiska arbetet med att upprätta stöd i kursplaneskrivandet, allt mer att användas som en manual för vad det är studenterna ska lära sig.²⁹

Därmed har de interna dokumenten definierat vad det är för tänkande universitet och högskolor ska lära ut till studenterna. Det tänkande som lyser med sin frånvaro i taxonomierna eller i upprättandet av aktiva verb är det undergrävande, sökande och kanske i slutändan destruktiva tänkande som Sokratesbilden visade upp, och som Arendt kopplade till det traditionella bildningsidealet. Ett sådant tänkande skulle också vara svårt att formulera som en examinerbar generisk förmåga. I stället tycks

²⁷ ”Riktlinjer för upprättande av kurs- och utbildningsplaner vid Södertörns högskola”, s. 2.

²⁸ John Biggs & Catherine Tang, *Teaching for Quality Learning at University* (New York: Open University Press, 2007), s. 76ff.

²⁹ Utöver dessa riktlinjer utformade flera läroanstalter ofta ytterligare än mer specificerande dokument till de nämnder som skulle granska kursplanerna samt ytterligare stöddokument för att hjälpa de enskilda lärarna i kursplaneskrivandet.

tänkande ha formulerats som olika former av problemlösning i enlighet med Deweys nivåer. På så vis har högskolor och universitet, med utgångspunkt i Bologna-deklarationens direktiv, tolkat och definierat hur studenterna ska lära sig att tänka, och även vad det är för tänkande de ska lära sig, nämligen ett problemorienterat tänkande som låter sig formuleras i examinerbara mål och som därmed är möjligt att utvärdera och jämföra.³⁰

I stöddirektiv och dokument finns ett tydligt fokus på rätts-säkerhet och transparens, däremot saknas den försiktighet eller öppenhet för vad det är för tänkande högskolan ska lära ut som finns i både lagtext och högre instansers direktiv. Ur ett organisatoriskt perspektiv fyllde dessa interna riktlinjer och stöddokument naturligtvis en funktion när högskolor och universitet skulle implementera lagändringarna. Det som sticker i ögonen är hur dessa dokument har utarbetats. Regelverket har utformats utifrån juridiska styrdokument med viss hänvisning till en psykologisk modell för tänkandet som modifierats av pedagogisk teori. Själva frågan om vad det faktiskt är som läraren ska lära studenten har egentligen aldrig ägnats någon djupare pedagogisk eller filosofisk granskning. Intressant att notera här är att det är läroanstalterna själva som har skapat detaljregleringen av vad det är för tänkande som ska läras ut. Det är alltså i slutändan läroanstalterna själva som har omvandlat frågan om vad det innebär att lära en student att tänka till en praktisk och juridisk fråga: nämligen hur läraren ska få studenten att uppnå kursplanens mål.

I en mening har Bologna-deklarationens uttalade vision att detta omvandlingsarbete ska ske i samråd med de olika ländernas lärosäten uppnåtts. De olika lärosätena har själva upprättat de direktiv som slutgiltigt strävar efter att skapa trans-

³⁰ Något annat som är värt att uppmärksamma är att detta också innebär en förflyttning av tillit. Universitetslärarnas och universitetens samlade undervisningskompetens och professionella omdöme kom inte längre att ses som ett fullgott säkerställande av att studenten uppnått målen. Nu skulle i stället varje students uppnående av de enskilda målen dokumenteras och säkerställas främst utifrån juridiska ställningstaganden i syfte att möjliggöra extern granskning.

parens och jämförbarhet. Slående är dock att denna diskussion inte förts i relation till universitetens egna frågor om utbildningskvalitet eller den högre utbildningens uppgift. Inte heller diskuteras vad det innebär att granska, kritiskt tolka, analysera eller tänka. I stället godtas befintliga riktlinjer som juridiska dokument att foga sig efter. Genom att de interna dokumenten utarbetats utifrån juridiska ställningstaganden och pedagogiska taxonomier har den förståelse av tänkande som Kierkegaard och Arendt levandegör med hjälp av Sokrates helt enkelt raderats bort. Det är också svårt att se hur en sådan förståelse av tänkande skulle kunna fångas in eller formuleras som en generisk färdighet eller ett examinerbart kursmål. I ljuset av Arendts och Kierkegaards framställningar av tänkande framträder taxonomiernas uppställningar av generiska färdigheter främst som en reducering av tänkandet till just vetandets tjänarinna.

Uppbyggandet av universiteten har värnat om tänkandets frihet. Universiteten har traditionellt varit en plats som inte bara samlar på och lär ut vetande, utan också värnat om att lämna rum för ett svårkontrollerat tänkande som kunnat utmana och ifrågasätta rådande politik, normer och uppfattningar. Av den anledningen har universiteten också ofta hotats av olika makt-havare som velat stävja tänkandets kraft och i stället betona tänkandets roll som vetandets tjänarinna. Dessa hot ser vi också idag. Men inte bara från maktstinna politiker. Hotet utgörs också av universitetets egna forskare och lärare som i en värld av växande krav på transparens och dokumentation riskerar att förvandla sig själv till byråkratiska hantlangare.

Avslutningsvis skulle jag vilja lyfta upp Bolognadeklarationens uppmaning till de europeiska lärosätena att faktiskt medverka i detta arbete. Denna medverkan har under de senaste åren främst präglats av att lärarna okritiskt accepterat och följt internt upprättade riktlinjer. Det finns en kultur av att hörsamt böja sig för dessa direktiv i en sammanbiten och outtalad ilska kombinerad med ett avfärdande av kursplanens betydelse som pedagogiskt instrument. I en större historiskt

och politiskt perspektiv är detta dock inte en oskyldig handling. Det är ett aktivt medlöperi i en juridisk och politisk åtstramning av universitetens frihet. Lärare och universitetsanställda har fortfarande friheten och förhoppningsvis även förmågan att som tänkande individer närma sig deklarationens uppmaning till medverkan. En sådan tänkande medverkan skulle kunna aktivt förhålla sig till frågan om vad det är för tänkande läroanstalterna ska lära ut, ifrågasätta riktlinjer och upprättade visioner med en större professionell auktoritet. En tänkande medverkan skulle också snabbt komma till insikten att administrativt upprättade juridiska dokument troligen inte beaktar vikten av universitetens frihet.