ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS
Uppsala Studies in Education No 142

Leo Berglund

Kritiskt tänkande som utbildningsmål

Från modernistisk filosofi till policy
för högre utbildning

UPPSALA
UNIVERSITET

Dissertation presented at Uppsala University to be publicly examined in Betty Pettersson-salen, 14:031, Blåsenhus, von Kraemers allé 1, Uppsala, Friday, 10 September 2021 at 13:15 for the degree of Doctor of Philosophy. The examination will be conducted in Swedish. Faculty examiner: Joakim Landahl (Department of Education, Stockholm University).

Abstract

Berglund, L. 2021. Kritiskt tänkande som utbildningsmål. Från modernistisk filosofi till policy för högre utbildning. *Uppsala Studies in Education* 142. 209 pp. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. ISBN 978-91-513-1236-1.

The goal of critical thinking in higher education is paradoxical, since it implies a form of education that both directs the student towards a pre-defined goal, and commands the student to be autonomous. This paradox is studied in four contexts, as to investigate what pedagogical contradictions the goal of critical thinking generates, and how they transform pedagogical thinking. 1) In the 1930s, European logical positivists cooperated with American pragmatists to "unify science". For Dewey, the realisation of this ideal depended on individuals adopting a "scientific attitude", which could be cultivated in schools and universities. Dewey's position influenced a pedagogical discourse of critical thinking as the spirit of rational and democratic citizenship. 2) In the 1980s, the Critical Thinking Movement (CTM) addressed the issue on how to make logical thinking applicable in everyday life. Understanding critical thinking as individuals' problem-solving skills, the CTM essentially inverted the collectivist political orientation of Dewey and the neo-positivists. 3) In the Swedish 1968 governmental investigation of higher education (U 68), a sociologically informed conception of critical thinking, that involved the student in the project of social planning, was promoted. However, educational experts perceived critical thinking as a vague goal, which could not be operationalised. In the 1990s, critical thinking reappeared as part of the doctrine of learning, but only as a generic term used to signify advanced cognitive operations in relation to different subject matters. 4) In contemporary courses in critical thinking held at Swedish universities, radically diverse conceptions are being taught. An analysis of three courses identified three subjectivities "called" by the arrangements and bodies of literature in the courses: the critical thinker as reason, intellect, and moral consciousness. Each of the subjectivities, however, comprises inconsistencies and contradictions, since they are all to be both produced by and autonomous from the orders that the educational institution represents. The dissertation is concluded by a discussion on critical thinking as both a goal and a by-product of education.

Keywords: critical thinking, higher education, pedagogical paradox, contradictions, Boltanski

Leo Berglund, Department of Education, Box 2136, Uppsala University, SE-750 02 Uppsala, Sweden.

© Leo Berglund 2021

ISSN 0347-1314

ISBN 978-91-513-1236-1

URN urn:nbn:se:uu:diva-445496 (<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-445496>)

Innehåll

1. Inledning	7
1.1. Kritiskt tänkande mellan konsensus och kritik.....	8
1.2. Den pedagogiska paradoxen.....	10
1.3. Forskningsupplägg och frågeställningar	13
1.4. Praktiska avvägningar	14
1.5. Avhandlingens disposition	16
2. Kritiskt tänkande i pedagogisk filosofi och forskning	19
2.1. Pragmatiska definitioner och forskning	19
2.2. Kritiska perspektiv: frigörelse och autenticitet.....	26
2.3. Från optimering och målformulering till studiet av motsättningar....	31
3. Pedagogiska motsättningar: en teoretisk analys.....	33
3.1. Att analysera motsättningar.....	33
3.1.1. Det sociologiska dilemmaet	34
3.1.2. Analytiska grundprinciper	36
3.1.3. Kritikbegrepp för analys av motsättningar	40
3.2. Utbildningens centrering av kritik.....	42
3.2.1. Framställning av verkligheten	43
3.2.2. Prövning av verkligheten.....	45
3.3. Motsättningar mellan idé och materialisering	46
3.3.1. Utbildningens referens till det universella	47
3.3.2. Dialektik 1: kampen om idéns materialisering	48
3.3.3. Dialektik 2: kampen mellan idéer.....	50
3.4. Det kritiska tänkandets pedagogiska paradoxer	54
4. Språk och giltighet: pedagogiseringen av den logiska positivismen	56
4.1. Enhetsvetenskap: Carnap	59
4.2. Pedagogisering: Morris och Dewey	66
4.3. Allmän logik som kritiskt tänkande	74
4.4. Den humanistiska filosofin om kritiskt tänkande.....	77
4.5. Intuitionens metafysik.....	80
5. Institutionaliseringen av ett utbildningsmål: kritiskt-tänkande-rörelsen...83	
5.1. Avformalisering av logiken, formalisering av livet	85
5.2. Från formell till informell logik	87
5.3. Institutionalisering genom akademisering.....	93

5.4. Konkretisering och allmängörande: kritiskt tänkande som problemlösning.....	96
5.5. Formalisering av livet: ställningstagandet.....	100
5.6. Kritiskt tänkande som en reaktiv position.....	104
6. Ett svenskt kritiskt tänkande? Det kollektiva projektet och dess upplösning.....	107
6.1. Att planera kritiskt tänkande	111
6.2. Förskolning och fostran.....	113
6.3. Det sociologiska förändringsprojektet.....	117
6.4. Doktrinen om tydliga mål.....	121
6.5. Planeringslogikens självnegation	126
6.6. Det kritiska som nivåindikator	127
6.7. Konklusion: det kritiska tänkandets transformationer.....	133
7. Motstridiga materialiseringar: kurser i kritiskt tänkande	135
7.1. Att analysera kursmaterial.....	136
7.2. Tre kurser i kritiskt tänkande.....	137
7.2.1. Kritiskt tänkande.....	138
7.2.2. Att utbilda för kritiskt tänkande och kritikalitet	140
7.2.3. Det kritiska tänkandets praktik	143
7.3. Uttolkning av budskap	146
7.3.1. Kritiskt tänkande.....	146
7.3.2. Att utbilda för kritiskt tänkande och kritikalitet	150
7.3.3. Det kritiska tänkandets praktik	154
7.4. Dialektik: paradoxala subjektiviteter.....	159
7.4.1. Från positivism till reflektion – och tillbaka igen.....	160
7.4.2. Upphöjda och miniatyriserade medborgarskap	163
7.4.3. Ideologins spel: mellan avbrytande och reproduktion.....	167
7.5. Praktiska motsättningar i de pedagogiska idéerna.....	169
8. Slutsatser	174
8.1. Från kantiansk epistemologi till vardagens logik.....	174
8.2. Från kollektivt projekt till lärandemål.....	178
8.3. Motsättningar i kurser i kritiskt tänkande.....	180
8.4. Om den pedagogiska paradoxen som utgångspunkt för forskning...	182
Summary: Critical thinking as an educational goal. From modernist philosophy to policy for higher education	185
Litteratur	195
Tack	209

1. Inledning

De senaste decennierna har kritiskt tänkande blivit ett allt vanligare mål för högre utbildning. Målsättningen uttrycks på alla organisatoriska nivåer, från övergripande visioner i internationell utbildningspolitik, till särskilda kurser och kursböcker i kritiskt tänkande.

Det kritiska tänkandet har av internationella organisationer beskrivits som en ”nyckelkompetens” för framtiden. I en deklaration över kompetenser för livslångt lärande kopplar exempelvis Europeiska rådet kritiskt tänkande till kunskapsekonomi, kultur och föreningsliv, läs- och skrivkunnighet, medborgarskap och samarbete, och entreprenörskap.¹ Även OECD beskriver det kritiska tänkandet som en aspekt av det livslånga lärandet, i form av en ”transversalt kognitiv” eller ”metakognitiv” förmåga som både ”svarar mot framtidens utmaningar” och ”skapar en bättre framtid”.² Förmågan visar sig i form av avancerade reflektioner över innehållet i information, men även över informationen som fenomen: ”[The ability to use knowledge and information interactively] requires critical reflection on the nature of information itself – its technical infrastructure and its social, cultural, and even ideological context and impact.”³ Som nyckelkompetens tycks den kritiska reflektionen främjas av bildning inom flera olika områden, från ingenjörskonst till sociologi, och dess tillämpningsområden verkar i stort sett obegränsade.

Idén om kritiskt tänkande som ett utbildningsmål visar sig även i styrningstexter för den svenska högre utbildningen. Hit hör högskoleförordningen och examensordningen, där man anger kriterier för olika examina i termer av färdigheter och förmågor: studenten ska kunna ”kritiskt tolka”, ”kritiskt bedöma”, ”kritiskt granska” osv.⁴ Den senaste statliga utredningen om högskolan (SOU 2019:6) betonade i sitt betänkande att ”[v]ikten av att högre utbildning ger generella kunskaper såsom analysförmåga, kritiskt tänkande,

---

¹ Europeiska unionens råd, ”Rådets rekommendation av den 22 maj 2018 om nyckelkompetenser för livslångt lärande”, Europeiska unionens officiella tidning, 04 juni 2018.

² OECD, ”OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future” (Paris: OECD Publishing, 22 maj 2019), 61, <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.

³ OECD, ”The definition and selection of key competencies. Executive summary”, 27 maj 2005, 11, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.

⁴ ”Högskoleförordningen”, 1993:100 § (1993), https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100.

förmåga till självständigt arbete m.m. (...) inte nog [kan] understrykas”.⁵ Medan de internationella organisationerna försöker att förklara och rättfärdiga målet om kritiskt tänkande, innehåller dessa texter standardformuleringar – som likväl anses behöva artikuleras.

Även lärosäten anger målet om kritiskt tänkande i presentationer av kurser och utbildningsprogram. En sökning i kursutbudet vid Uppsala och Lunds universitet visar att termen ”kritiskt tänkande” används för att beskriva kurser inom ämnen som praktisk och teoretisk filosofi, sociologi, pedagogik, språkvetenskap, retorik, genusvetenskap, arkeologi, medicin och miljövetenskap. Dessutom finns särskilda kurser i kritiskt tänkande. I dessa kurser kan olika material och aktiviteter föras samman utifrån idén att de tillsammans kan ge upphov till en allmän förmåga till kritiskt tänkande eller kritikalitet. Sådana kurser förekommer idag i flera olika ämnen (se kap. 7).

Man kan slutligen notera att det också finns läroböcker i kritiskt tänkande, på både svenska och engelska, som kan användas som referenslitteratur eller som stöd för särskilda kursmoment. Ett svenskt exempel är Eriksson och Hultmans *Kritiskt tänkande*, som omfattar kunskapsteorier, vetenskapsteorier, teorier om teorier, metodologi, källkritik, samt en filosofins historia som inbegriper filosofer som Descartes, Hegel, Freud och Foucault.⁶ På engelska finns ett antal läroböcker i kritiskt tänkande för högre utbildning. Routledge har exempelvis givit ut flera upplagor av boken *Critical thinking: A concise guide* av Howell och Kemp, vilka till skillnad från Eriksson och Hultman helt utgår från den angloamerikanska, analytiska filosofin och dess lära om logisk argumentation och hypotesprövning.⁷

1.1. Kritiskt tänkande mellan konsensus och kritik

Vad som egentligen avses när man talar om kritiskt tänkande tycks kunna variera, men det är samtidigt tydligt att målet om kritiskt tänkande anses ha stor betydelse för den högre utbildningen, och att betydande resurser läggs på att utreda dess innebörd och realiseringsmöjligheter. Både det vaga benämningen och försöken till konkretisering tycks vara ständiga aspekter av talet om kritiskt tänkande.

Den första aspekten kan beskrivas som diskursiv. Målet om kritiskt tänkande åberopas i vad man skulle kunna kalla en demonstrativ (epideiktisk) diskurs: talet om kritiskt tänkande är en del av ett språkspel i vilket man prisar det som är ansett och klandrar det som är illa sett, vilket bidrar till att stärka en kulturell konsensus. Ett exempel är diskursen om ”faktaresistens”: här har

---

⁵ SOU 2019:6: En långsiktig, samordnad och dialogbaserad styrning av högskolan : betänkande av Styr- och resursutredningen (Strut), Statens offentliga utredningar, 2019, 239.

⁶ Lars Torsten Eriksson och Jens Hultman, *Kritiskt tänkande : utan tvivel är man inte riktigt klok* (Stockholm: Liber, 2014).

⁷ Tracy Howell och Gary Kemp, *Critical thinking : a concise guide* (London ; Routledge, 2015).

element från olika intellektuella traditioner såsom källkritik och vetenskapsfilosofi dragits in i en auktoritär, teknokratisk diskurs, som understöds av psykologisk och pedagogisk forskning. I denna diskurs används termen kritiskt tänkande för att prisa institutioner som den vetenskapliga expertisen, miljörörelsen, demokratin etc., och klandra företeelser som konspirationsteorier och politisk populism. Kritiskt tänkande betecknar här i princip det beteende som är lojalt med en viss politisk ordning, medan olika former av kritik mot denna ordning kan avfärdas som faktaresistent.

Till den demonstrativa diskursens logik kan man också räkna vissa utbildningspraktiker som framställs som kritiska, men som uppenbarligen syftar till en attitydpåverkan i en bestämd riktning. Undervisningen blir i sådana sammanhang ritualmässig.⁸ På samma sätt som religiösa ritualer genom ett praktiskt handlande visar upp en bekännelse till en tro, handlar den demonstrativa diskursens praktiserade form om att visa upp att de som deltar i utbildningen delar vissa föreställningar. Denna typ av tal om kritiskt tänkande kan exempelvis förekomma i kurser i "likabehandling" eller "hållbarhet" som organisationer måste gå igenom för att erhålla certifikat och liknande. I sin ritualiserade form handlar det kritiska tänkandet inte om att ställa sig utanför påbjudna former för tänkande och handlande, utan om att istället repetitivt visa respekt för etablerade institutioner, verklighetsbeskrivningar och problemställningar.

Men målet om kritiskt tänkande blir också föremål för uttolkningar med vilka man vill motverka tendensen till tomhet och likriktning, och stärka en anknytning till någon form av *kritik*. Inom pedagogik, psykologi och filosofi bedrivs allt mer forskning som syftar till att finna målets egentliga innebörd, vilket leder till nya definitioner av kritiskt tänkande. Med en substantiell anknytning till kritik – i form av kritiska teorier, sociala rörelser, en politisk idé etc. – riskerar emellertid utbildningen att framträda som politiserad, godtycklig och partikulär i sin uttolkning.

Utbildning för kritiskt tänkande kan sägas befinna sig i ett spänningsfält mellan dessa två tendenser som drar åt motsatta håll: å ena sidan mot ritualiserat bejakande av en rådande ordning, å andra sidan mot en substantiell kritik som riskerar att framstå som partikulär och godtycklig. Ambitiösa målsättningar riskerar att rasa samman i tomt prat eller ritualmässiga praktiker, men denna ytlighet kan också påtalas, ifrågasättas, och ge upphov till ett sökande efter nya, mer meningsfulla uttolkningar.

---

⁸ Se Michael F. Carter, "The Ritual Functions of Epideictic Rhetoric: The Case of Socrates' Funeral Oration", *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric* 9, nr 3 (1991): 209–32, <https://doi.org/10.1525/rh.1991.9.3.209>.

1.2. Den pedagogiska paradoxen

Inom pedagogisk teori och forskning har målet om kritiskt tänkande relaterats till vad som ofta anges som pedagogikens idé: att skapa förutsättningar för individens myndighet och frihet. Denna idé har en grund i den kristna tanken om emancipation: människan måste lämna sin tillvaro som underordnad yttre nödvändigheter och istället finna sin inre frihet; den enskilde individen föds med djuriska instinkter och måste därför kultiveras för att bli sedlig. Ofta anges Immanuel Kants tanke om upplysning som en utgångspunkt: upplysning innebär att individen av egen kraft träder ut ur sin självförvållade omynndighet.⁹ Uppfostran och bildning ska skapa förutsättningar för att individen ska kunna uppbåda denna ”egna” kraft. I sin föreläsning om pedagogik medger Kant att denna uppgift är förknippad med en svårighet: pedagogiska aktiviteter är beroende av tillgången till någon form av tvång, vilket står i motsats till den frihet som praktiken ska frammana:

Ett av pedagogikens största problem är frågan om hur man kan förena underkastelsen under det legitima tvånget med förmågan att göra bruk av sin frihet. Tvånget är nödvändigt! Hur kultiverar jag friheten med tvång?

(Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie cultivire ich die Freiheit bei dem Zwange?¹⁰)

Den antinomi Kant identifierade brukar beskrivas som den pedagogiska paradoxen: studenten manas till självständighet genom former som i praktiken tar ifrån studenten dess självständighet.¹¹ Tvånget och friheten är i detta perspektiv nära sammankopplade: då ofriheten är ett ursprungligt tillstånd som materialiserats i vanor kan målet om friheten endast förstås som en konsekvens av tvång, och på motsvarande sätt går tvånget endast att förstå (som legitimt) om det leder till frihet. Tvånget och friheten är med andra ord inte två olika handlingsalternativ, som i ett dilemma, utan två sidor av den pedagogiska praktiken, och dessa sidor tycks stå i en motsägelsefull relation till varandra.

---

⁹ Immanuel Kant, ”Svar på frågan: Vad är upplysning?”, i *Vad är upplysning?: Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren*, red. Brutus Östling, 2. uppl, Samhällsvetenskapligt klassikerbibliotek (Stockholm; Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion, 1992).

¹⁰ Immanuel Kant, *Kants Werke : Akademie-Textausgabe. Bd 9 Logik ; Physische Geographie ; Pädagogik* (Berlin: Gruyter, 1968), 453.

¹¹ Se t.ex. Michele Borelli, ”Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität”, i *Kritik in der Pädagogik: Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, red. Dietrich Benner m.fl. (Beltz Basel, 2003), 142–54; Lars Løvlie, ”Does paradox count in education?”, *Utbildning & Demokrati* 16, nr 3 (2007): 9–24; Henrik Vase Frandsen, ”Det pædagogiske paradoks”, *Studier i Pædagogisk Filosofi* 8, nr 2 (2019): 44–57, <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110883>; se även Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002), som identifierar flera andra typer av paradoxer i utbildningssystemet.

Paradoxen går därför inte att lösa eller upphäva; den är snarare ett grundläggande villkor för all utbildning som gör anspråk på att leda till självständighet.

Hur visar sig paradoxen rent konkret? Det är uppenbart att utbildning i många fall ”fungerar”, såtillvida att studenter på olika sätt tränas till att lyfta sitt tänkande och handlande från de egna, omedelbara bestyren, till det universella begreppets värld, som är relativt tidlös och frikopplad från specifika sociala sammanhang – en rörelse som brukar beskrivas som bildning. Men det är samtidigt klart att bildningen i dessa fall inte ”produceras” med de medel som undervisningen förfogar över. Bildningen har snarare sitt ursprung i individens egna ansträngningar: utbildningen kan inte bilda någon som inte anstränger sig, och individer som anstränger sig kan förvisso bilda sig på andra sätt än genom utbildning.¹² Pedagogiken har ingen teknologi som i sig kan skapa bildning och frihet i den bemärkelse som exempelvis läkekonsten har teknologier för att bota sjukdomar. Undervisning kan visserligen ha teknologiska former, exempelvis i form av inlärningsapparat som fungerar genom betingning, vilket går ut på att den så kallade mottagarens egna drivkrafter ersätts med de intuitiva reaktioner som teknologin framkallar, men med dessa metoder motverkar man aktivt fritt tänkande och handlande – utbildningen är istället disciplinerande och specialiserad. Den pedagogiska paradoxen består alltså i att utbildningen antingen saknar kontroll över rörelsen mot frihet (och det är då oklart om någon pedagogik över huvud taget föreligger¹³), eller att den genom kontrollerande former motverkar denna rörelse.

Paradoxen föreligger i den mån de båda sidorna – styrning och självständighet – förs samman. Om bildning och frihet inte sätts som mål, utan endast eventuellt uppstår som sidoeffekter av undervisning inriktad mot mer avgränsade mål, föreligger ingen paradox. Ansvar för frigörelsen från

---

¹² Se Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Werke, Bd. 7. Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse: mit Hegels eigenhändigen Notizen und den mündlichen Zusätzen* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995), st. 187: ”Die Bildung ist daher in ihrer absoluten Bestimmung die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit. Diese Befreiung ist im Subjekt die harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Behagens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens.”

¹³ Se Ritter, ”Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft”, *Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten*, nr 8 (1798): 73: ”Wenn nun die Voraussetzung: „Der Zögling wird künftig doch machen können, was er will;“ alle Erziehung unsicher, vergeblich und unnötig machen würde, so entsteht für die Erziehungswissenschaft folgende Aufgabe: wie ist es zu machen, daß der Zögling auch einst die Grundsätze feiner Erziehung beibehalten werde, ob er sie gleich ungeahndet verlassen könnte? Wie läßt es sich voraussehen, daß der Zögling, wenn er künftig erzogen sein wird, wie einst Herkules an dem Scheideweg, bestimmt den einen Weg wählen, und den andern verwerfen werde? Und wie läßt sich vorher wissen, daß er sich mit gleicher Sicherheit bei feinen wissenschaftlichen, wie bei feinen moralischen Angelegenheiten leiten werde? – Die Möglichkeit dieser Voraussicht muß sich aus den ersten Grundsätzen der Erziehungswissenschaft ableiten lassen. Sie zu gewähren, ist gerechte Forderung an den Erzieher, und an seine Wissenschaft.”

undervisningens kontrollerande former läggs då utanför utbildningen, hos studenten själv. Men när det gäller undervisning för kritiskt tänkande är det tydligt att frigörelsen är ett formellt mål, som ska uppfyllas inom ramen för utbildningen. Att det kritiska tänkandet uppträder är inte en förhoppning om framtiden, utan ett mätbart kriterium för att utbildningen ska betraktas som genomförd. Att grundutbildning ska leda till "förmåga[n] att göra självständiga och kritiska bedömningar" är fastslaget i högskolelagen, vilket visar att Kants tal om "tvång till självständighet" här ska tolkas bokstavligen.

Målet om kritiskt tänkande har inom den pedagogiska forskningen inte i någon vidare utsträckning förstås som paradoxalt, vilket kan bero på att denna forskning, åtminstone i den engelskspråkiga världen, till stor del är uppdelad i de två sidor som beskrivits ovan, dvs. forskning om pedagogisk styrning och filosoferande om eftersträvarvärda mål. En grund för denna uppdelning är synsättet att de båda sidorna i den antinomi Kant beskriver är två pedagogiska uppgifter som man i praktiken får göra avvägningar mellan.¹⁴ Uppdelningen av pedagogisk teori enligt denna logik innebär att paradoxen som pedagogiskt-teoretiskt objekt försvinner, och istället tar orienteringar plats som inte väsentligen skiljer sig från teknologisk beteendevetenskap respektive filosofi.¹⁵ När det gäller forskning om kritiskt tänkande är uppdelningen i två inriktningar tydlig, vilket visas i kapitel 2. 1) En inriktning är experimentell forskning som syftar till att optimera undervisningsmetoder i relation till mål som kritiskt tänkande. Här strävar man efter att utveckla tekniker för kontroll; ju fler aspekter av studentens värld som utbildningen förfogar över, desto större möjlighet har specifika undervisningsmetoder att få den verkan de syftar till. 2) En annan inriktning är den pedagogiska filosofin, inom vilken man försöker att formulera innebörden i målet om kritiskt tänkande. Det handlar här framför allt om att koppla utbildning till en strävan efter frihet, och ju mer idén om pedagogik som frigörelseprojekt elaboreras, desto mindre legitima framstår utbildningens kontrollfunktioner. Den pragmatiska undervisningsforskningen och den humanistiska utbildningsfilosofin drar alltså åt olika håll, och de har ett negativt förhållande gentemot varandra. Utifrån den humanistisk-filosofiska positionen framstår den pragmatiska forskningen som instrumentell och reproduktiv av sociala ordningar. Den humanistisk-filosofiska positionen framstår å sin sida, utifrån de pragmatiska forskarnas perspektiv, som idealistisk och praktiskt irrelevant. Paradoxen aktualiseras i denna motsättning såtillvida att strävan efter kontroll i praktiken motverkar frigörelseprojektet i idén om kritiskt tänkande, medan filosoferandet om anspråksfulla mål undergräver legitimiteten i styrningen mot konkreta delmål på vägen till frigörelse.

---

¹⁴ Se t.ex. Klas. Roth och Chris W. Surprenant, red., *Kant and education : interpretations and commentary* (London: Routledge, 2011).

¹⁵ Michael Wimmer, *Dekonstruktion und Erziehung : Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016), 56.

Kants tal om frihet kan i ett pragmatiskt perspektiv på utbildning lätt uppfattas som oklart och abstrakt. Från den idealistiska filosofins håll är en motsatt invändning möjlig: att relatera normativa teorier om kritiskt tänkande till Kants frihetsbegrepp är att reducera det till något mindre öppet och radikalt än vad det är. Jag kommer här att förhålla mig till dessa invändningar genom att inte utgå från en specifik definition av målet om frihet, utan att behandla det som en idé som finns närvarande i olika sammanhang och där kan ta olika uttryck.

1.3. Forskningsupplägg och frågeställningar

Den pedagogiska paradoxen, som har visat sig aktualiseras av idén om att producera kritiskt tänkande genom utbildning, görs i denna avhandling till föremål för empirisk analys. Analyserna syftar inte till att lösa paradoxen, eller att transformera den till en kausal, lagbunden bestämningsprocess, utan till att synliggöra de motstridiga krafter som den sätter i rörelse. I fokus står *pedagogiska motsättningar*, i form av inkonsekvenser, antagonismer och paradoxer, som uppstår med målsättningen om kritiskt tänkande, och de sätt på vilka dessa motsättningar kommer till uttryck i olika sammanhang. Syftet med undersökningarna är att synliggöra motsättningarna och de krafter de består av, och att sätta dessa motsättningar i relation till transformationer av det pedagogiska tänkandet. Utöver detta teoretiska syfte avser jag också lämna empiriska bidrag till den utbildningshistoriska (kap. 4–6) och utbildningssociologiska (kap. 7) forskningen.

En genomlysande undersökning av antagandet om en inneboende motsättning i målet om kritiskt tänkande kräver både teori och empiriska studier. Antagandet måste för det första klargöras och rättfärdigas teoretiskt. För det andra måste jag visa att det finns motsättningar som är *inneboende* i målsättningen om kritiskt tänkande, vilket innebär att de ska kunna identifieras i olika typer av händelser som utgör moment i målsättningen om kritiskt tänkande, och att det går att visa att deras olika uttryck i dessa händelser är uttryck för en gemensam logik. Urvalet av material är därför brett: det innefattar både pedagogiska uttorkningar av målet om kritiskt tänkande och försök att utforma praktiker som ska realisera det; det innefattar alltså både forskning om utbildning och själva utbildningen. Materialet representerar fyra olika sammanhang, beskrivna i varsitt kapitel, där målet om kritiskt tänkande aktualiserats. Mer specifikt består materialet av

- teoretiska texter om vetenskaplighet, logik och utbildning från 1930–50-talen (kap. 4), och senare om kurser i kritiskt tänkande i Nordamerika under 1980-talet (kap. 5);
- politiska och vetenskapliga dokument som behandlar frågan om kritiskt tänkande i högskoleutredningen U 68 och dess efterföljd (kap. 6); samt
- litteratur och styrdokument från nutida kurser i kritiskt tänkande (kap. 7).

Varje empirisk undersökning drivs av den övergripande frågan:

Vilka pedagogiska motsättningar uppstår i målsättningen om kritiskt tänkande, och vilken roll har de i transformationerna av det pedagogiska tänkandet om detta mål?

Utöver denna grundfråga ställs även frågor som är specifika för de olika empiriska sammanhangen:

1) Vilken är den teoretiska grunden för idén om undervisning inriktad mot kritiskt tänkande (kap. 4)?

2) Hur etablerades målet om kritiskt tänkande inom den högre utbildningen (kap. 5)?

3) Finns det ett svenskt kritiskt tänkande, och vad utmärker i så fall denna konception (kap. 6)?

4) Hur konkretiseras målet om kritiskt tänkande i nutida universitetskurser (kap. 7)?

1.4. Praktiska avvägningar

Valet av empiriskt material utgår inte från en ambition om att rita en karta över alla former av kritiskt tänkande. Målet om kritiskt tänkande har, som konstaterades inledningsvis, en upphöjd status i den västerländska kulturen och den präglar, mer eller mindre uttalat, många olika utbildningssammanhang. Det är således knappast möjligt att på empirisk väg beskriva alla dessa sammanhang på ett tillfredställande sätt (även om det kan göras på filosofisk väg¹⁶). Jag har därför istället valt att göra fördjupade analyser av ett mindre antal empiriska fall. Den empiriska beskrivningen av utbildningspraktiker för kritiskt tänkande blir således inte heltäckande, men de analyser som görs kan å andra sidan bli mer utförliga, vilket krävs om man ska kunna säga något substantiellt om de grundläggande motsättningar som präglar målet om kritiskt tänkande och dess transformationer. Materialet ska med andra ord förstås som några empiriska exempel snarare än ett urval som representerar en helhet av förekomster av diskussioner om och utbildningar i kritiskt tänkande.

På motsvarande sätt syftar undersökningarna inte till att skriva det kritiska tänkandets historia. Materialet hämtas visserligen från sammanhang som är tidsmässigt separata, men detta innebär inte att materialet är uppdelat på diakrona, deskriptiva studier och synkrona, teoretiska studier – i varje studie görs synkrona analyser, oavsett om den empiri som behandlas är historisk eller nutida. Vad som kan framstå som historiska analyser är snarare historiska nedslag i diskontinuiteter och förskjutningar som visar upp någon problematik relaterad till idén om utbildning för kritiskt tänkande. Poängen med exempelvis undersökningen om pedagogiseringen av de analysverktyg som förespråkades av de logiska positivisterna är alltså inte att empiriskt kartlägga alla de

---

¹⁶ Eva Brodin, "Critical Thinking in Scholarship: Meanings, Conditions and Development" (Doktorsavhandling, Lund, Lunds universitet, 2007), <http://lup.lub.lu.se/record/27011>.

skeenden eller idéer som påverkat utbildningspraktiken, utan att utifrån några specifika influenser identifiera vilka transformationer dessa influenser måste genomgå för att kunna fungera inom en utbildningslogik. Materialet är valt för att fånga en rörelse från filosofiska idéer om det moderna samhället, till pedagogiska praktiker avsedda att förverkliga de filosofiska idéerna.

En annan avgränsning är att jag inte har undersökt undervisningspraktiken genom direkta observationer av enskilda undervisningssammanhang. Detta hade visserligen kunnat göras genom en etnografisk undersökning eller liknande, och man hade då exempelvis kunnat identifiera de former av *kritik* (lärares och studenters ifrågasättande av idéer eller former för handlande) som kommer till uttryck i seminarier, föreläsningar etc. Detta projekt lämnas emellertid utanför föreliggande avhandling, då det skulle innebära en annan ansats: kritik kan uppstå i undervisningskontexten oavsett undervisningens innehållsliga inriktning, och undersökningen skulle härmed komma att handla om kritik inom utbildning snarare än den specifika inriktningen mot kritiskt tänkande. Ett antagande som motiverar denna avgränsning är att undervisning inom högre utbildning är mer av en generisk praktik än selektionen av innehåll i kurser. Undervisningen i en kurs i kritiskt tänkande torde fungera på samma sätt som undervisning i andra typer av kurser, dvs. genom föreläsningar och seminarier. För att komma åt kursernas särart har jag därför istället fokuserat på innehållsfrågan. Detta visar sig dels i mina analyser av teoretiska diskussioner om undervisning i kritiskt tänkande i Nordamerika, som fokuserar på frågan om innehållet i sådan undervisning och vilka personliga egenskaper hos mottagaren detta innehåll ska ge upphov till, dels i mina innehållsanalyser av nutida kurser i kritiskt tänkande. Fokuseringen på innehållet innebär att jag inte ser hur innehållet hanteras i den enskilda, praktiska situationen, men med hjälp av styrdokument som kursplaner, studieguider etc. är det ändå möjligt att få en uppfattning om kursernas upplägg och undervisningsformer.

Den terminologiska behandlingen av materialet bör också kommenteras. Uttrycket "kritiskt tänkande" behandlas i föreliggande undersökning varken som ett analytiskt begrepp eller som betecknande en bestämd praktik, utan som en signifikant som uppträder inom utbildningsinstitutionen i relation till olika praktiker. En praktik erhåller genom denna beteckning ett rättfärdigande utifrån en pedagogisk idé om kritiskt tänkande; beteckningen är en del av en berättelse som utbildningspraktiken berättar om sig själv. Det är alltså nödvändigt att separera talet om kritiskt tänkande, som förekommer hos subjekt som agerar talespersoner för utbildningsinstitutionen, från vår teoretiska diskurs om den pedagogiska praktiken, för vilken detta tal, och de praktiker som ger upphov till detta tal, är ett objekt.

Slutligen kan något sägas om möjligheterna och begränsningarna i mitt analytiska tolkningsramverk. Den teoretiska analys som presenteras i kapitel 3 framställer en problematik i form av en övergripande dialektik mellan kritik och ideologi som aktualiseras av målet om kritiskt tänkande. De empiriska undersökningarna som sedan följer (kap. 4–7) syftar till att utveckla denna

problematik, men också till att pröva relevansen hos detta sätt att förstå utbildning för kritiskt tänkande. Det är med andra ord just denna problematik som står i centrum för avhandlingen, och inte andra aspekter av utbildning för kritiskt tänkande. Denna avgränsning kan beskrivas som att jag väljer att undersöka utbildningen i ett kritiskt perspektiv. I jämförelse med den pragmatiska teoritradition som är vanlig inom pedagogisk forskning kan mitt perspektiv framstå som en tom abstraktion: en teoretisk idé om motsättningar sätts i förgrunden vilket skymmer den konkreta undervisningssituationen. Den abstrakta teorin kan i ett sådant perspektiv visa sig vara mindre intressant, då praktiken kan avvika från eller överskrida teorin, och man kan härmed kanske betrakta praktiken som mer ”verklig” än teorin. Dessutom skulle man kunna hävda att kritiska perspektiv inte leder till någon kunskap som kan användas för att utforma ”bättre” utbildningspraktiker. Mot dessa fullt legitima invändningar är det viktigt att framhålla att det kritiska perspektivet opererar på en annan nivå än pragmatiska undersökningar. Det kritiska perspektivets uppgift är att undersöka de grundläggande koordinater för pedagogiskt tänkande och handlande som utbildningspraktiken såväl som den pragmatiska forskningen har framför sig.¹⁷ Dessa koordinater naturaliserar en viss uppsättning förutsättningar och antaganden om hur utbildning ska fungera, vilken roll den ska ha som institution, och vilka subjekt den kan och ska producera. Den kritiska ansatsen har inte utbildningens elit – politiker, tjänstemän och lärare som vill effektivisera utbildningen utifrån bestämda mål – som sin primära publik; kunskapsbidraget är istället till för de som vill finna nya sätt att förklara och förstå utbildningsfenomen, och som utifrån denna förståelse vill utveckla nya grunder för pedagogisk forskning och praktik.

1.5. Avhandlingens disposition

I nästa kapitel beskrivs hur man tidigare tagit sig an frågan om kritiskt tänkande inom pedagogisk teori och forskning. Det visar sig här att de akademiska diskussionerna om det kritiska tänkandet präglas av den uppdelning mellan pragmatisk undervisningsoptimering och filosofisk målformulering som ovan kopplades till den pedagogiska paradoxen. Då det är denna paradox som här ska studeras fordras en annan ansats än de etablerade.

I kapitel 3 upparbetas en sådan ansats genom en teoretisk analys som fungerar som en fristående undersökning, men som också ligger till grund för hur jag sedan tar mig an det kritiska tänkandet som ett studieobjekt. Jag argumenterar här, med utgångspunkt i Gillian Rose filosofi, för ett perspektiv på utbildning där motsättningar och transformationer står i centrum. En möjlig terminologi i tillämpningen av detta perspektiv identifieras i de begrepp sociologen Luc Boltanski utvecklat i den senare delen av sitt författarskap, som kan

---

¹⁷ Jfr. Michael Burawoy, ”For Public Sociology”, *American Sociological Review* 70, nr 1 (2005): 9, <https://doi.org/10.1177/000312240507000102>.

tolkas som ett återvändande från en sociologisk empirism till en kritisk analys av sociala fenomen. Min läsning leder fram till en teoretisk förståelse av hur målet om kritiskt tänkande leder till inkonsekvenser, antagonismer och förändring i olika sammanhang.

I kapitel 4 görs en undersökning (forskningsfråga 1) i vilken jag identifierar några grundläggande teoretiska influenser hos de pedagoger som först formulerade idéer om kritiskt tänkande. Nedslag görs i den logiska positivismen som utvecklades av medlemmar i Wienkretsen, samt i den amerikanska pragmatismen, inom vilken vissa av positivismens idéer rekontextualiserades. I fokus för analysen står den tyske filosofen Rudolph Carnap och den amerikanske filosofen John Dewey. Carnap betraktas här som Wienkretsens främste teoretiker; bland hans verk finns texter som kan anses vara representativa för de grundprinciper som präglade den logiska positivismen som teori och ideologi. Dewey är på ett motsvarande sätt central för den pragmatiska filosofins bearbetning av dessa idéer för att få dem att fungera som en pedagogisk filosofi; Dewey var också medlem i den rörelse för "enhetsvetenskap" som några av de logiska positivisterna startade i USA efter att de emigrerat från Europa på 1930-talet. Frågan är här vilka ideologiska och teoretiska förskjutningar den pragmatiska omarbetningen av den logisk-positivistiska idén om enhetsvetenskap innebär.

I kapitel 5 undersöks det kritiska tänkandets närhistoria, med fokus på den nordamerikanska kritiskt-tänkande-rörelsen (fråga 2), inom vilken idag inflytelserika idéer om kritiskt tänkande formulerades. I tidskriften *Informal logic* publicerades under 1980-talet ett antal idétexter som alltså utgör standardreferenser för forskare och praktiker som verkar för undervisning i kritiskt tänkande. Dessa texter analyseras med avseende på de budskap om undervisningens syfte och mål som denna inramning av undervisningen producerar. Jag söker här efter gemensamma drag hos de olika idéerna om kritiskt tänkande som förekommer inom rörelsen, och hur dessa grundidéer kan hålla samman rörelsen såtillvida att idén om kritiskt tänkande kan bli en egen institution och komma att betraktas som ett självklart ideal i utbildningssammanhang.

Målet om kritiskt tänkandet har också fångats upp i den svenska utbildningspolitiken, trots att den amerikanska teorin om kritiskt tänkande här inte har institutionaliserats i pedagogisk praktik. Det "svenska" kritiska tänkandet undersöks i kapitel 6 (fråga 3), i vilket jag visar hur sociologin, i egenskap av att vara en framträdande stödvetenskap för sociala reformer, har präglat konceptionen av det kritiska tänkandet som individens delaktighet i ett kollektivt förändringsprojekt. Denna konception delas emellertid inte av de vetenskapliga experter som konsulteras i utbildningsreformerna, som finner den otidlig. Istället växer en ny användning av begreppet fram, i vilken det indikerar en viss nivå av "lärande".

Efter dessa huvudsakligen idéhistoriska undersökningar skriftar jag i kapitel 7 fokus till en annan typ av föremål, nämligen nutida kurser i kritiskt

tänkande (fråga 4), och undersökningen tar då en sociologisk, mer metodologiskt strukturerad form. Detta kapitel är också mer omfattande än de idéhistoriska kapitlen. Kurserna hålls inom olika ämnen, men de gör alla anspråk på att förmedla ett kritiskt tänkande som har någon form av allmängiltighet. Det empiriska materialet består här av kursernas innehåll och upplägg, och i undersökningen fokuserar jag på hur den specifika konfigurationen av innehåll ”anropar” ett visst subjekt. I analysen rekonstrueras utifrån varje kurs ett övergripande budskap, som innefattar bland annat en verklighetsbeskrivning och ett bejakande av någon form av kritik av denna verklighet. Kursernas budskap relaterar på olika sätt till pedagogiska idéer om vetenskap, bildning och politik, idéer som inom den enskilda kursen också kan ge upphov till motsättningar.

I kapitel 8 drar jag med utgångspunkt i avhandlingens studier några slutsatser om det kritiska tänkandets motsättningar och transformationer, och hur de relaterar till den pedagogiska paradoxen.

2. Kritiskt tänkande i pedagogisk filosofi och forskning

Jag har inledningsvis argumenterat för att målet om kritiskt tänkande ger upphov till två motsatta utvecklingar: å ena sidan stimulerar det forskning och praktiska förslag om hur detta mål kan införas i målstyrda och bedömningsdrivna, pedagogiska praktiker; å andra sidan ger det upphov till en kritik mot sådana projekt, som då framställs som "okritiska". Den första utvecklingen kan kallas pragmatisk, då den handlar om att erbjuda definitioner av det kritiska tänkandet som passar in i utbildningspraktikens befintliga former, och som gör det möjligt för det kritiska tänkandet att fungera på samma sätt som andra mål som praktiken ska uppnå, vilket emellertid leder till att det kritiska tänkandet framstår som ett följande av instruktioner. Den andra utvecklingen är istället kritisk, på ett normativt sätt: man ägnar sig här åt att formulera ideal om det kritiska tänkandet som en reflexiv och autentisk aktivitet, som är frigjord från de instrumentella och likriktande tendenserna i utbildningspraktiken. Detta filosoferande har å sin sida en slagsida mot livet utanför utbildningen, och det förblir, trots den normativa inriktningen, oklart vad det har för praktiska implikationer för utbildningen.

Följande genomgång illustrerar hur den pedagogiska paradoxen *visar sig* i den pedagogiska teoribildningen, just i teorins splittring mellan de två utvecklingarna. Paradoxens förhållande till målet om kritiskt tänkande blir emellertid inte som sådant föremål för forskning eller filosofi.

2.1. Pragmatiska definitioner och forskning

Låt mig börja med att ge några exempel på den typ av forskning om kritiskt tänkande som är av en mer teknologisk karaktär, dvs. som syftar till att definiera målet om kritiskt tänkande på ett sätt som möjliggör målstyrd undervisning. Denna forskning är med andra ord nära kopplad till den pedagogiska praktiken, och dess definitioner av målet om kritiskt tänkande är därmed också inramade av vad praktikens normala former kan åstadkomma. Den pedagogiska paradoxen får här konsekvensen att målet föreställs som ett okritiskt anammande av visst språkligt beteende eller handlingsmönster, på samma sätt som man realiserar andra utbildningsmål.

Ett första exempel på detta är Ennis teori om kritiskt tänkande som ett logiskt och ”kriteriebaserat” tänkande. I artikeln *A Concept of Critical Thinking* (1962) anges grunderna i Ennis teoretiska projekt, i form av ett antal intellektuella förmågor som kritiskt tänkande bör innefatta. Ennis idé är att hans definitioner ska kunna ligga till grund för testning av kritiskt tänkande hos studenter, på samma sätt som man kan göra IQ-tester och liknande (viss korrelation mellan kritiskt tänkande och IQ är enligt Ennis att vänta). Med sådana verktyg blir det möjligt att bedriva experimentell forskning som i sin tur kan ligga till grund för planering av utbildning, dvs. utformning av undervisningsmetoder som är effektiva för formandet av kritiskt tänkande.¹⁸

Kritiskt tänkande är enligt Ennis att kunna göra ”korrekta värderingar av påståenden”,¹⁹ vilket innebär att bedöma om påståendet är 1) logiskt konsistent, 2) överensstämmande med ett antal kriterier för giltiga påståenden som Ennis ställer upp, samt 3) tillräckligt underbyggt för sitt syfte (en pragmatisk bedömning). Giltighetskriterierna upptar den större delen av artikeln, och de är insorterade under tolv ”aspekter” av kritiskt tänkande, såsom att bedöma påståendets innebörd, slutledningar, antaganden, precision, definitioner etc. Ennis modell för det kritiska tänkandet följer i princip den hypotetisk-deduktiva vetenskapsteorin: en hypotes om exempelvis ett fysikaliskt eller historiskt skeende kan stärkas eller försvagas i ljuset av observationer av olika sakförhållanden. Hypoteser och observationer uttrycks som enkla påståenden som relateras till varandra i en logisk uppställning med premisser och slutsatser, och på detta sätt *klargörs* de förutsättningar för ett ställningstagande som den kritiske tänkaren har framför sig. Själva ställningstagandet kan sedan beskrivas som en sorts välinformerad användning av omdömet.²⁰

Att Ennis modell är avsedd att ligga till grund för mätning och bedömning av utbildningsprestationer visar sig bland annat i hur vad han kallar den pragmatiska dimensionen hanteras. Det praktiska omdömet framställs som något som inte går att tekniskt specificera, och det får därför postuleras som något som genomsyrar alla tolv aspekterna. Inte heller värdeomdömen (bra eller dåligt, fint eller fult) går enligt Ennis att definiera analytiskt, och de måste därför uteslutas ur modellen:

Although the root notion calls for its inclusion, the judging of value statements is deliberately excluded from the above list. This exclusion admittedly weakens the attractiveness of the presented concept, but makes it more manageable. So long as we remember that this exclusion has occurred, we should not be

---

¹⁸ Robert H. Ennis, ”A Concept of Critical Thinking”, *Harvard Educational Review* 32, nr 1 (1962): 107–9; Robert H. Ennis, ”Critical Thinking: A Streamlined Conception”, *Teaching Philosophy* 14, nr 1 (1991): 8, <https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>.

¹⁹ Ennis, ”A Concept of Critical Thinking”, 82.

²⁰ Ennis, 84–85.

confused by the truncated concept. Perhaps this gap can at some future time be at least partially filled.²¹

Det är här tydligt att en målstyrd pedagogisk praktik, baserad på formaliserad bedömning, utgör en bestämd förutsättning till vilken det kritiska tänkandets aspekter måste anpassas.

I senare texter har Ennis ändrat sin definition av kritiskt tänkande från ”korrekta värderingar av påståenden” till ”förnuftiga reflektioner som syftar till att bestämma vad man ska tro eller göra”.²² ”Värdeomdömen” är nu inkluderade i modellen, som en form av slutledning i vilken man ska vara medveten om och reflektera över sina värden.²³ Men på samma sätt som med det praktiska omdömet är värden ett ”synnerligen svårt område” att inkludera i undervisning, och Ennis väljer därför att helt enkelt hantera dem som en typ av slutledning vid sidan av andra typer (induktion och deduktion). Ennis tolkning av det kritiska tänkandet tycks sammanfattningsvis kretsa kring en medvetenhet om vilken typ av tänkande man ägnar sig åt, med målet att åstadkomma ett ”rationellt” eller ”vetenskapligt” tänkande.

En annan inflytelserik idé om kritiskt tänkande är Pauls teori om kritiskt tänkande i en ”stark bemärkelse”. Paul godtar Ennis kriterier som en grund för kritiskt tänkande, men han menar att värdering av påståenden inte räcker för att förhålla sig till information. Istället ska blicken riktas inåt: Paul beskriver kritiskt tänkande som en perspektivering av ”världsåskådningar”. Studenter har enligt Paul en ”egocentrisk” och ”sociocentrisk” förförståelse, begränsningar som emellertid kan överskridas genom dialoginriktad undervisning.

I take it to be self-evident that virtually all teachers of critical thinking want their teaching to have a global “Socratic” effect, making some significant inroads into the everyday reasoning of the student, enhancing to some degree that healthy, practical, and skilled skepticism one naturally and rightly associates with the rational person. This necessarily encompasses, it seems to me, some experience in seriously questioning previously held beliefs and assumptions and in identifying contradictions and inconsistencies in personal and social life.²⁴

Pauls definition av kritiskt tänkande involverar alltså inte bara färdigheter i att använda omdömet för att värdera påståenden, utan även att självkritiskt granska kulturellt betingade förgivettaganden som präglar det egna tänkandet.²⁵ Operationaliseringen av det kritiska tänkandet i utbildningen sker genom

---

²¹ Ennis, 84.

²² Ennis, ”Critical Thinking: A Streamlined Conception”, 6.

²³ Ennis, 7.

²⁴ Richard W. Paul, ”Teaching Critical Thinking in the ‘Strong’ Sense: A Focus On Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis”, *Informal Logic* 4, nr 2 (1984): 3.

²⁵ Paul, 4.

en sokratisk dialogpedagogik,²⁶ en undervisningsmetod som redan är etablerad inom utbildningsvärlden, och målet om kritiskt tänkande framstår således även i Pauls fall som ett kontrollerat, förnuftigt tänkande inom den normala undervisningens ramar.

Mitt tredje och sista exempel är Siegels idé om att individer ska låta sig styras av förnuftiga skäl (*reasons*) för övertygelser och handlande. På samma sätt som Ennis skiljer Siegel mellan giltighet och ”värden”, och hans teoretiska projekt är att filosofiskt rättfärdiga ”värdet” av kritiskt tänkande som ett övergripande mål för utbildning. Siegel förstår kritiskt tänkande som ett opartiskt tänkande och handlande som baseras på skäl som rationellt beaktats utifrån någon ”princip” som utesluter godtycklighet och motsägelser.²⁷ När denna form av förnuft är förkroppsligad som en disposition hos personer kallar Siegel den för en ”kritisk anda” (*critical spirit*).²⁸ Denna anda måste enligt Siegel vara utbildningens ideal, och han baserar detta på fyra argument: a) undervisning fungerar i sig självt som en rationell hänvisning till skäl för olika påståenden; den försöker övertyga mottagaren inte genom tvång utan på ett respektfullt sätt; studenten ska behandlas som ett mål och inte ett medel (Kant); b) kritiskt tänkande är en del av att vara självständig och vuxen; c) det rationella förnuftet är en intellektuell tradition som studenter måste initieras i för att också kunna initieras i ämnestraditioner som bygger på denna tradition; och d) kritiskt tänkande utgör en förutsättning för demokratin.²⁹ Utifrån dessa ställningstaganden är det tydligt att Siegels filosofi i princip är ett försvar av det västerländska upplysningsidealet, ett ideal som alltså redan är etablerat inom utbildningsinstitutionerna.

Ennis, Pauls och Siegels definitioner av kritiskt tänkande är tre kända exempel bland många teoretiska texter som behandlat frågan om vilka dispositioner och färdigheter som ska räknas som kritiskt tänkande.³⁰ Denna teoriutveckling behandlas mer ingående i kapitel 4 och 5. Redan nu går det emellertid att konstatera att denna typ av teoretiserande befinner sig inom ett gemensamt paradigm: man försöker att ange mål som ska gå att uppnå med de undervisnings- och utvärderingsteknologier som utbildningsinstitutionen redan

---

²⁶ Linda Elder och Richard Paul, ”The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning”, *The Clearing House* 71, nr 5 (1998): 297–301; Richard Paul och Linda Elder, ”Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning”, *Journal of Developmental Education* 31, nr 1 (2007): 36–37.

²⁷ Harvey Siegel, *Educating reason : rationality, critical thinking, and education* (New York: Routledge, 1988), 34.

²⁸ Siegel, 39.

²⁹ Siegel, 55–61.

³⁰ Andra exempel är Matthew Lipman, ”Critical Thinking: What Can It Be?”, *Analytic Teaching* 8, nr 1 (1987), <http://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403>; Joanne Gainen Kurfiss, *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988* (ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Dept, 1988), <https://eric.ed.gov/?id=ED304041>; Sharon Bailin m.fl., ”Conceptualizing critical thinking”, *Journal of Curriculum Studies* 31, nr 3 (1999): 285–302, <https://doi.org/10.1080/002202799183133>.

innehåller – målet om kritiskt tänkande måste därför förses med en pragmatiskt vald tolkning, som fungerar tillsammans med utbildningens etablerade former och som har en allmän legitimitet. Den pragmatiska strategin finner ett sorts fullbordande i en rapport från en konferens arrangerad av American Psychological Association 1990, i vilken definitioner av kritiskt tänkande och lämpliga undervisningsmetoder slås fast genom konsensusbeslut av en expertpanel av ett antal forskare och teoretiker (bland andra Ennis och Paul).³¹

Även en viss typ av kritik mot dessa teorier kan räknas till den pragmatiska uttolkningen av målet om kritiskt tänkande. Teorin om att det skulle finnas en allmän, ämnesoberoende undervisningsmetod, som formar ett allmänt kritiskt tänkande, har inom denna logik ifrågasatts av flera pedagoger som är influerade av Wittgenstein. Kritiken går ut på att det inte kan finnas en bestämd egenskap eller förmåga som står utanför de skilda språkspel som exempelvis de akademiska disciplinerna består av, då kritiska operationer inom dessa sammanhang är beroende av de skilda epistemologier, och alltså kriterier för giltig kunskap, som där råder. Kritiskt tänkande kan i detta perspektiv förstås som en bildning inom en eller flera specifika epistemologier, dvs. att något kan betraktas från olika vetenskapers perspektiv.³² En mindre intervjustudie med universitetslektorer visade att idén om ett generiskt kritiskt tänkande inte speglar den högre utbildningens praktik: sju olika konceptioner av kritiskt tänkande låg till grund för undervisning inom tre närliggande discipliner (historia, litteraturvetenskap och filosofi).³³ Moore menar att detta sätt att undersöka kritiskt tänkande är mer produktivt än att på teoretisk väg försöka definiera begreppet:

A concept treated in this way will inevitably yield many different meanings, and lead us into what Wittgenstein called a state of ‘puzzlement’. The way out of such confusion, according to Wittgenstein, is to engage in a form of linguistic empiricism – not to rely on what one thinks a word means, but instead to look at those situations in which it is being used. ‘Don’t think, but look’, was Wittgenstein’s blunt instruction to his fellow philosophers.³⁴

Debatter mellan wittgensteinianer och företrädare för idén om ett generiskt kritiskt tänkande har förekommit.³⁵ Svaret från ”generalisterna” är att det kan

---

³¹ Peter A. Facione, ”Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction” (Committee of pre-college philosophy of the American Philosophical Association, 1990).

³² John E. McPeck, *Critical thinking and education* (Oxford: Robertson, 1981).

³³ Tim John Moore, ”Critical thinking: seven definitions in search of a concept”, *Studies in Higher Education* 38, nr 4 (2013): 506–22, <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>.

³⁴ Moore, 508.

³⁵ Robert H. Ennis, ”Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research”, *Educational Researcher* 18, nr 3 (1989): 4–10, <https://doi.org/10.2307/1174885>; John E. McPeck, ”Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis”, *Educational Researcher* 19, nr 4 (1990): 10–12, <https://doi.org/10.2307/1176382>; Robert H. Ennis, ”The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification”, *Educational*

finnas både ett ämnesspecifikt och ett generiskt kritiskt tänkande, och att det senare kan kombineras med ämnesspecifik undervisning på olika sätt: a) särskilda kurser (*general critical thinking*), b) konventionella ämneskurser som berikats med kritiskt-tänkande-instruktioner (*infusion*), c) kurser som implicit gör bruk av någon generell idé om kritiskt tänkande (*immersion*), eller d) en blandning (*mixed*).³⁶ Härmed har den pragmatiska kritiken fått genomslag, vilket alltså lett till att målet preciserats och ytterligare anpassats till praktikens faktiska funktionssätt, men det har samtidigt också fått en ännu mer ödmjuk framtoning.

Den pragmatiska uttolkningen har fungerat som en utgångspunkt för en stor mängd empirisk forskning om undervisningsmetodik. Ett exempel är en undersökning av två olika undervisningsmetoder för kritiskt tänkande som genomfördes vid två high schools som kännetecknades av allmänt svaga studieprestationer. Man jämförde då undervisning som explicit instruerade i en bestämd metod för kritiskt tänkande (argumentationsanalys) med undervisning som på ett outtalat sätt förde in undervisning i kritiskt tänkande (argumentationsanalys) i en vanlig psykologikurs. Man hade också en kontrollgrupp. För- och eftertester visade att den direktinstruerade gruppen presterade högre på eftertesterna. Prestationshöjningen (ca. 15 %) var signifikant och fanns inte hos den implicit instruerade psykologigruppen (kontrollgruppen gjorde inget eftertest),³⁷ vilket alltså indikerar att det fungerar att instruera någon att tänka kritiskt.

Interventionsstudier som denna har under 2000-talet granskats och sammanställts i flera forskningsöversikter och metaanalyser, som syftar till att evidenspröva olika undervisningsmetoder. Dessa studier visar ett visst stöd för att undervisning i kritiskt tänkande kan framkalla vissa prestationer som utifrån särskilda tester kan kallas kritiskt tänkande. I en metaanalys från 2015 undersöktes effektiviteten hos olika undervisningsmetoder som syftar till kritiskt tänkande. Man utgick här från den definition av kritiskt tänkande som slås fast i expertutlåtandet om kritiskt tänkande från 1990, vilket innehåller "sex KT-färdigheter (inklusive 16 'underfärdigheter') och 19 KT-

---

Researcher 19, nr 4 (1990): 13–16, <https://doi.org/10.2307/1176383>; Tim John Moore, "The critical thinking debate: how general are general thinking skills?", *Higher Education Research & Development* 23, nr 1 (2004): 3–18, <https://doi.org/10.1080/0729436032000168469>; Martin Davies, "An 'infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate", *Higher Education Research and Development*; Milperra 25, nr 2 (maj 2006): 179–93; Tim John Moore, "Critical thinking and disciplinary thinking: a continuing debate", *Higher Education Research & Development* 30, nr 3 (2011): 261–74, <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501328>; Martin Davies, "Critical thinking and the disciplines reconsidered", *Higher Education Research & Development* 32, nr 4 (2013): 529–44, <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.697878>.

³⁶ Ennis, "Critical Thinking and Subject Specificity"; Davies, "An 'infusion' Approach to Critical Thinking".

³⁷ L.M. Marin och D.F. Halpern, "Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains", *Thinking Skills and Creativity* 6, nr 1 (2011): 1–13, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002>.

dispositioner”.³⁸ Analysen, i vilken 341 experimentella och kvasiexperimentella studier inkluderades, visar ett visst stöd för att både ett generiskt och ett ämnesspecifikt kritiskt tänkande kan framkallas genom undervisning, särskilt om undervisningen sker genom mentorskap i kombination med dialogisk undervisning och autentiska problem.³⁹ I en annan översikt från 2014 görs en mindre men mer detaljerad analys av undervisningsmetoder för kritiskt tänkande inom högre utbildning. Man utgår här från Halpern: kritiskt tänkande är ”en form av tänkande som ägnas åt problemlösning, formulering av slutledningar, beräkning av sannolikheter samt beslutsfattande”. Även här gör man en uppdelning mellan färdigheter och dispositioner, varav de senare involverar ”sanningssökande, öppensinne, systematik, analytiskhet, mognad, frågvishet och självförtroende”.⁴⁰ I studien inkluderades interventionsstudier (n=33) om kritiskt tänkande som färdighet och/eller disposition. Författarna fann att explicita instruktioner i en generisk form av kritiskt tänkande (argumentationsanalys, problemlösningsstrategier etc.) tenderar att vara effektiva, medan implicit inbäddning av kritiskt-tänkande-principer inom ett visst ämne inte ger några entydiga resultat. Den implicit instruerande undervisningsmetoden ”problembaserat lärande” (PBL) visade sig emellertid vara effektiv i samtliga tre studier som utvärderade denna strategi.⁴¹ Ett annat fynd var att i de studier som visade positiva resultat var det forskarna själva eller en lärare med särskild träning som genomförde interventionen. Vidare verkade dessa resultat vara präglade av vilka för- och eftertester som använts i de olika studierna: starkare effekter visade sig i de fall där man inte använde standardtester för kritiskt tänkande, utan istället utformade egna tester.⁴²

Andra metaanalytiker förhåller sig likväl skeptiska till undervisning i generell, explicit instruerat kritiskt tänkande. Huber och Kuncel fann att collegestudenter i regel höjer sitt kritiska tänkande betydligt även genom att delta i normal undervisning, och de menar att en ersättning av delar av denna undervisning med kurser i kritiskt tänkande samtidigt reducerar möjligheten att tillgodogöra sig andra typer av kompetenser.⁴³

Utifrån dessa exempel på empiriska studier av undervisning kan man dra vissa övergripande slutsatser. Att explicita instruktioner leder till positiva resultat är inte särskilt förvånande, då det här blir tydligt för mottagaren vad det

³⁸ Philip C. Abrami m.fl., ”Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis”, *Review of Educational Research* 85, nr 2 (2015): 277, <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>.

³⁹ Abrami m.fl., ”Strategies for Teaching Students to Think Critically”.

⁴⁰ Dawit T. Tiruneh, An Verburgh, och Jan Elen, ”Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies”, *Higher Education Studies* 4, nr 1 (2014): 2, <https://doi.org/10.5539/hes.v4n1p1>.

⁴¹ Tiruneh, Verburgh, och Elen, 6.

⁴² Tiruneh, Verburgh, och Elen, 7–8.

⁴³ Christopher R. Huber och Nathan R. Kuncel, ”Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis”, *Review of Educational Research* 86, nr 2 (2016): 457–58, <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>.

kommande testet i kritiskt tänkande kommer att handla om, och det blir alltså möjligt att rikta in studier och övningar mot bestämda principer och kognitiva operationer. Ju mer tekniskt och konkret det kritiska tänkandet framställs i undervisningen, desto lättare är det alltså att presentera positiva effekter av undervisning. Motsatsen till denna form av kritiskt tänkande – undervisning i självreflektion, autenticitet, emancipation, osv. – kan svårligen mätas i empiriska interventionsstudier. Detta diskuteras också av Abrami m.fl.: argumentet för exkluderingen av mer avancerade och öppna konceptioner av kritiskt tänkande (se nästa avsnitt) är att analysverktyget (metaanalys) endast förmår mäta effekter av undervisning inom den konventionella konceptionen.⁴⁴

Vidare kan man utifrån metaanalyserna konstatera att experimentella forskningsmetoder genom sin konstruktion producerar en viss typ av automatiska resultat. Det positiva resultat Abrami m.fl. finner verkar till stor del bäras upp av korta interventioner (från en timme till två dagar) vilka tycks ha stark effekt,⁴⁵ vilket kan sättas i samband med den starka effekten hos interventionerna med särskilda undervisare hos Tiruneh m.fl. Detta talar för att det är en intensifiering av undervisningen, kopplad till interventionen, som leder till effektiv undervisning, i vilken lärarens och studenternas förhöjda engagemang innebär en starkare påverkan.⁴⁶ En sådan intensifiering skulle alltså kunna ge en förhöjd effekt för vilken undervisningsmetod som helst.

Pragmatiska definitioner av målet om kritiskt tänkande visar sig kunna leda till faktiska beteendeförändringar som går att uppmäta som en konsekvens av målinriktade undervisningsinterventioner. Men i praktiken innebär detta endast att ju mer social kontroll undervisningsarrangemangen förmår åstadkomma, desto effektivare kommer de prestationer som söks att kunna solliciteras. Och ju mer precist dessa prestationer definieras, desto lättare är det att åstadkomma dessa arrangemang. Med andra ord kan man säga att ju mer praktiken töms på frihet, desto effektivare kan man framkalla de allt mer ritualmässiga beteenden som skulle indikera att individen uppnått frihet.

2.2. Kritiska perspektiv: frigörelse och autenticitet

De pragmatiska målen om kritiskt tänkande, som utgår från den amerikanska efterkrigstidens analytiska filosofi (se kap. 4), har under de senaste decennierna blivit föremål även för kritik som inte endast handlar om målets applicerbarhet på praktiken, utan också om dess potential att åstadkomma någon

---

⁴⁴ Abrami m.fl., "Strategies for Teaching Students to Think Critically", 278–80.

⁴⁵ Abrami m.fl., 296.

⁴⁶ Jfr. Lian Niu, Linda S. Behar-Horenstein, och Cyndi W. Garvan, "Do Instructional Interventions Influence College Students' Critical Thinking Skills? A Meta-Analysis", *Educational Research Review* 9 (2013): 124, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.002>. Här visar sig motsatt effekt: interventioner som är tolv veckor eller längre har starkare effekt, men variationen mellan de enskilda studierna är stor.

faktisk frigörelse av individen. Denna kritik är tydligt präglad av den europeiska kritiska teorin, som blev brett etablerad inom pedagogiken och andra samhällsvetenskaper under 1970–80-talen. Här framstår det pragmatiska målet om kritiskt tänkande som instrumentellt och likriktande. Några exempel ges i det följande.

Barnett argumenterar i boken *Higher education: a critical business* (1997) för att ”kritiskt tänkande” inte är ett lämpligt ideal för högre utbildning, då universiteten är ägnade åt en mer reflexiv form av ifrågasättanden av såväl kunskap som etablerade sociala relationer, vilket Barnett benämner *kritikalitet*. Som förlaga för detta ideal anger han Habermas teori om en kommunikativ rationalitet.⁴⁷ För Barnett är idén om kritiskt tänkande som en kognitiv förmåga missvisande, då kritiskt tänkande – att granska och värdera påståenden och idéer – alltid är ett ”kommunikativt handlande”.⁴⁸

Barnett föreslår istället att utbildningen bör syfta till ett ”kritiskt vara” (*critical being*), som han förklarar med en grundläggande klassifikation av olika former av kritikalitet:

Domäner	Former av kritikalitet
Kunskap	Kritiskt förnuft
Självvet	Kritisk självreflektion
Världen	Kritisk handling

Kritikaliteten utnyttjar intellektuella register på flera olika nivåer: 1) kritiska färdigheter, 2) reflexivitet, 3) omgestaltning av traditioner, 4) transformativ kritik. Operationer på samtliga nivåer kan förekomma inom var och en av domänerna (kunskap, självvet, världen).⁴⁹ Samtidigt riskerar alla domänerna att koloniserar av en instrumentell logik, som tenderar att omforma operationerna till färdigheter som är produktiva i förhållande till en given situation med givna målsättningar, och utbildningen tar därmed formen av social kontroll.⁵⁰ Motsatsen till denna instrumentalistiska objektifiering av studenter är för Barnett att betrakta studenten som en ”kritisk person”, som är aktiv i ett socialt sammanhang som sträcker sig bortom universitetet. Den kritiska personen beskriver Barnett som positionerad i intersektionen mellan de tre formerna av kritikalitet;⁵¹ den kritiska personen förkroppsligar det ”kritiska varat” genom att koppla varje omprövning inom en domän till omprövningar inom de andra två domänerna.⁵²

⁴⁷ Ronald Barnett, *Higher education: a critical business* (Buckingham: Society for Research into Higher Education & the Open University Press, 1997), 30–34.

⁴⁸ Barnett, 67.

⁴⁹ Barnett, 103.

⁵⁰ Barnett, 93, 95.

⁵¹ Barnett, 104–5.

⁵² Barnett, 114.

På samma sätt som Barnett är Papastephanou och Angeli kritiska till det konventionella kritiska tänkandets instrumentalism, vilken de menar har sin grund i förståelsen av kritiskt tänkande som en färdighet, en form av "effektivt" tänkande som ska användas för problemlösning. Men enligt Papastephanou och Angeli kan effektivt tänkande och kritiskt tänkande inte vara samma sak, då effektivitet innebär att acceptera och utgå ifrån en given målsättning. En kritisk tänkare måste förhålla sig kritisk till givna mål, och alltså göra sina egna internaliseringar av sådana mål till föremål för en självreflektion som är "existentiell" och "moralisk".⁵³

Den existentiella självreflektionens kritiska tänkande behandlas också av Dunne, som kopplar denna idé till Barnetts "kritiska vara", en kategori som alltså står i motsats till det konventionella kritiska tänkandets instrumentalistiska tendens. Det "kritiska varat" betecknar istället en strävan mot emancipation och autenticitet:

Critical self-reflection invites us put an end to hiding behind what we think other people think about us. After all, that is not the true us. It is up to us to decide who and what we are through our own actions, to take a stand in the world. But first we must cast aside our personas and begin to live authentically; for if we do not know who we really are, then we cannot strive to be the person we want to be in the world.⁵⁴

Dunnes teoretiska grund för det idén om det kritiska tänkandet som en strävan efter autenticitet är emellertid inte Habermas, som åberopas av både Barnett och Papastephanou och Angeli, utan Heidegger. Det för Barnett transcendenta ("politiska") "kritiska varat" blir här ett immanent *Dasein*. Betoningen ligger här inte så mycket på studentens deltagande i en kollektiv, praktiserad kritikalitet; för Dunne är utbildningens mål istället en "reflexiv epistemisk läskunnighet (*literacy*)" genom vilken studenter lär sig "vad som egentligen utgör kunskap".⁵⁵ Även Williams slår in på denna väg, och beskriver kritiskt tänkande som en medvetenhet om hur ett sätt att tänka eller tala "öppnar upp världen" – hon hänvisar till Heideggers begrepp *Lichtung* – på ett specifikt sätt, vilket samtidigt innebär att andra möjliga aspekter av världen täcks över. Det konventionella, rationalistiska kritiska tänkandet är ett sådant specifikt öppnande som inte känner sin egen begränsning.⁵⁶

---

⁵³ Marianna Papastephanou och Charoula Angeli, "Critical Thinking Beyond Skill", *Educational Philosophy and Theory* 39, nr 6 (2007): 610–11, <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00311.x>.

⁵⁴ Gerry Dunne, "Beyond critical thinking to critical being: Criticality in higher education and life", *International Journal of Educational Research* 71 (2015): 96, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.003>.

⁵⁵ Dunne, 97.

⁵⁶ Emma Williams, "In Excess of Epistemology: Siegel, Taylor, Heidegger and the Conditions of Thought", *Journal of Philosophy of Education* 49, nr 1 (2015): 142–60, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12103>.

Med den pedagogiska kritiken mot instrumentalism höjs ambitionen för målet om kritiskt tänkande: utbildningen förväntas leda till politisk och existentiell emancipation, dvs. en radikalt fördjupad *insikt* om verkligheten, och en perspektivering av rådande ordningar.

Den antiinstrumentalistiska kritiken mot den konventionella definitionen av kritiskt tänkande har emellertid också ifrågasatts. Masschelein förknippar denna kritik med den teoretiska tradition som i Tyskland kallas *Kritische Erziehungswissenschaft* (kritisk utbildningsvetenskap), vilken med utgångspunkt i den kritiska teorin (Horkheimer, Habermas, m.fl.) framställer ett ideal om utbildning som en fostran av en självständig, reflekterande och kritisk individ. Masschelein menar emellertid att det faktum att detta ideal idag anammats av alla sociala institutioner indikerar att det har reproducerande snarare än frigörande funktioner i förhållande till rådande maktordningar. Detta beror på att idealet är en del av en specifik historisk maktkonfiguration – Masschelein åberopar här Foucault – som inte har den universella, humanistiska grund som tillskrivs det av den kritiska teorin:

Det autonoma, kritiska, självreflexiva subjektet, som talar, handlar och tänker i sitt eget namn, framträder då inte som förkroppsligandet eller förverkligandet av en definitiv princip eller ett ytterst mänskligt anlag, utan som en effekt eller ett instrument hos en kristligt-andlig disciplin och pastoral maktrelation.

(Das autonome, kritische, selbstreflexive Subjekt, das in eigenem Namen spricht, handelt und denkt, erscheint dann nicht als die Verkörperung oder Verwirklichung eines ultimativen Prinzips oder eines ultimativen menschlichen Vermögens, sondern als Effekt und Instrument einer christlich-spirituellen Disziplin und pastoralen Machtbeziehung.⁵⁷)

För Masschelein är det moderna begreppet om individuell autonomi otillräckligt för att uppnå kritisk distans till rådande ordningar, då detta begrepp redan är indraget i de processer som genererar dessa ordningar. Istället föreslår han en förståelse av kritikalitet som en etisk ”attityd”, i vilken subjektet tar fasta på personliga erfarenheter för att perspektivera hur det själv produceras som subjekt.⁵⁸

Även Biesta och Stams söker en annan grund för kritikalitet än den kritiska teorins antiinstrumentalism. Idealet om att utbildning ska leda till kritiskt tänkande kan enligt Biesta och Stams filosofiskt rättfärdigas utifrån tre olika kritikkonceptioner: dogmatisk kritik, transcendent kritik och dekonstruktion. Författarna gör här en distinktion mellan den kritiska pedagogiken (kritisk teori), som de menar är ”dogmatisk” i sin applicering av ett kriterium (emancipation) som i sig självt inte görs till föremål för reflektion, och den transcendent (kantianska) filosofin, som avser rättfärdiga sina kriterier på filosofisk

⁵⁷ Jan Masschelein, ”Trivialisierung von Kritik: Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken”, *Kritik in der Pädagogik*, Zeitschrift für Pädagogik 46 (Weinheim: Beltz, 2003), 135.

⁵⁸ Masschelein, 138–39.

väg, men som därmed fungerar som en sorts rationalism som inte kan visa upp något rättfärdigande för kritik annat än kravet på frånvaro av logiska motsättningar. Alternativet till dessa principer för kritikalitet är för Biesta och Stams ”dekonstruktion”, i form av Derridas teori om *différance*, med vilken alla kritikens kriterier förflyktigas, och kritiken som institution tycks härmed själv krackelera:

Derrida is much more radical in his rejection of the possibility to identify and articulate the conditions of possibility of our speaking in any positive and unambiguous way. This is the whole point of *différance*, which is nothing less than an attempt to express the inexpressible, to point out the predicament that a condition of possibility has to be “outside” of the system that is made possible by it in order to be a condition of possibility, and yet at the very same time can only be articulated from the “inside” of the system that it has made possible. *Différance* is, therefore, at the very same time inside and outside, it is both origin and effect, for which reason it can only be understood as a “quasi-condition of possibility” that, as we have seen, does not describe fixed boundaries that delimit what can happen and what not.⁵⁹

Biesta och Stams beskriver Derridas metod som en konsekvent negation av alla möjligheter till positiva kriterier för kritik, till förmån för en form av kritikalitet som tolererar paradoxer. Denna form motiveras av ett ideal om rättvisa och opererar genom att ”öppna upp” totaliteter.⁶⁰

Även i Sverige har målet om kritiskt tänkande blivit föremål för kritik. Bartoneks essä *Kampen om kritiken* (2018) kan här nämnas. Bartonek problematiserar målet om kritiskt tänkande genom att sätta det i relation till olika former av kritik och dekonstruktion. Han menar att det kritiska tänkandet är en domesticerad form av kritik: kritiken kan endast ta plats inom en institution om den justeras i linje med praktikens institutionaliserade målsättningar, och alltså blir ”systemgenererande”, vilket neutraliserar den ”systembrytande” potential som från början rättfärdigade den.⁶¹ Denna egenskap hos kritiken spårar Bartonek till Hegels filosofi. I Hegels system av ständigt upphävande av skillnader genom subjektets appropriering av det icke-identiska som en bestämmande aspekt av det identiska, blir negationen en positiv kraft som alltid stärker systemet. Hegels tänkande blir för Bartonek en modell för en rationalitet i vilken kritiken betraktas som en konstruktiv negation som ska inkorporeras i ett större sammanhang, och härmed fås att arbeta för detta sammanhang. Bartonek menar att denna rationalitet återkommer i Carl Schmitts politiska teori, Schumpeters nyliberalism och Luhmanns funktionalism, och att den rättfärdigar att institutioner såsom utbildning konstruerar former av

---

⁵⁹ Gert J. J. Biesta och Geert Jan J. M. Stams, ”Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction”, *Studies in Philosophy and Education* 20, nr 1 (2001): 69, <https://doi.org/10.1023/A:1005290910306>.

⁶⁰ Biesta och Stams, 70.

⁶¹ Anders Bartonek, *Kampen om kritiken* (Göteborg: Bokförlaget Korpen, 2018), 20–22, 31.

kritik som aldrig hotar institutionerna själva, utan endast bidrar till att stärka det system vars beståndsdelar de utgör. För Bartonek finns emellertid en potential till en systembrytande form av kritik hos Adorno, Derrida och Lucy Irigaray, vilka gör bruk av ett negativt dialektikbegrepp som enligt Bartonek (han hänvisar här till Adorno) skiljer sig från Hegels ”positiva” syntetisering av motsatser.⁶²

Både den antiinstrumentalistiska och den ”postmoderna” kritiken kan ses som moment i en strävan att finna ett mer radikalt och kraftfullt ideal för den typ av utbildning som gör anspråk på att forma kritiskt tänkande individer. Detta ideal riskerar emellertid att komma att fungera på samma sätt som den demonstrativa diskurs som diskuterades tidigare: teori används för ”visa upp” ett ambitiöst ideal som ingen kan ifrågasätta, men som i sin abstraktion och distans från praktiken är verkningslöst – oavsett hur teoretiskt sofistikerat det är. Den pedagogiska paradoxen har därmed slagit över i sin andra sida: målet uttrycker något ”autentiskt”, men det finns ingen praktik som kan uppfylla det; sökandet efter den ”bästa” kritiken löser inte problemet med praktikens faktiska negation av frihet.

2.3. Från optimering och målformulering till studiet av motsättningar

Den empiriska, pragmatiska forskningen syftar till att skapa förutsättningar för praktiska arrangemang som genom social kontroll skapar regelbundenheter *inom* den faktiska utbildningspraktiken. Den filosofiska strävan mot ett högre ideal om kritiskt tänkande syftar å sin sida till att fånga komplexiteten i livet *utanför* utbildningens instrumentella former för tänkande och handlande. I det första fallet finns ett glapp mellan utbildningens verklighet och verkligheten utanför utbildningen; i det andra finns ett glapp mellan den filosofiska idén och utbildningspraktikens faktiska verklighet.

Den pragmatiska undervisningsforskningen, som anpassar målet om kritiskt tänkande efter praktikens villkor, riskerar att framställa en idé om utbildning för kritiskt tänkande som endast är en demonstrativ ritual, där studenter i princip uppvisar prestationer som ”representerar” målet. Det idealistiska filosoferandet, som aldrig behöver associera sig med utbildningspraktikens disciplinerande verklighet, riskerar att producera en rättrådighetens doktrin, som lätt assimileras i den demonstrativa diskurs som endast prisar och klandrar saker utifrån allmänt vedertagna uppfattningar. I båda dessa tendenser kan man alltså säga att den pedagogiska idén om frigörelse och emancipation leder

---

⁶² Bartonek, 108–9. Man kan här konstatera att Bartoneks tolkning av Hegels dialektik är skild från den kritisk-materialistiska läsning som görs av filosofer som Gillian Rose, Slavoj Žižek, Frederic Jameson, Catherine Malabou och Rebecca Comay, för vilka Hegels filosofi är just öppen för icke-identitet, och inte syntetiserande (se kap. 3).

till sin motsats: ideologi, dvs. föreställningar och praktiker som endast rättfärdigar de ordningar inom vilka utbildningen äger rum.

Att undervisningsmetodikens optimering och det pedagogiska filosoferandet är verkningslösa former är förvisso ingen nödvändighet. Utbildning som utgår från pragmatiska idéer om kritiskt tänkande kan vara frigörande, och på motsvarande sätt kan utbildning ibland närma sig den pedagogiska filosofins ideal om mer autentiska former av kritik. Det tycks likväl finnas en praktisk motsättning i målet om kritiskt tänkande, som innebär att ambitiösa former av målet motverkas av praktikens institutionaliserade former.

Föreliggande avhandling utgår från antagandet att den dialektik som här utmejslats är inneboende i själva idén om utbildning för kritiskt tänkande, och att den verkar på såväl den allmänna idéns som den enskilda praktikens nivåer. När utbildning för kritiskt tänkande genom en viss selektion av innehåll kopplas till ett ideal om reflexivitet som överskrider på förhand bestämda former, uppstår en motsättning mellan utbildningspraktikens kontrollerande, reproducerande dimension, och idealens uppfordran till autonomi och frigörelse.

Ett fokus på de inneboende motsättningarna i målsättningen om kritiskt tänkande överbryggas de teori- och forskningsinriktningar som här beskrivits. Det är således en alternativ strategi, som varken syftar till att formulera ett nytt ideal om kritiskt tänkande, eller till att visa att utbildning för kritiskt tänkande inte "fungerar". Med denna strategi avser jag istället att bidra till att förklara de *transformationer* av pedagogiskt tänkande och handlande som motsättningarna driver fram.

3. Pedagogiska motsättningar: en teoretisk analys

Den pedagogiska paradoxen studeras i denna avhandling genom analyser av vad jag kallar pedagogiska motsättningar, ett fenomen som i det följande ska undersökas närmare. Denna inledande undersökning är teoretisk, och den syftar till att dels förstå motsättningarnas natur och funktionssätt, dels utveckla en analysstrategi bestående av begrepp som används i olika delar av de empiriska undersökningarna (kap. 4–7). Min utgångspunkt är den brittiska filosofen Gillian Rose, som visat hur det dialektiska studiet av motsättningar och förändringar skiljer sig från gängse tillvägagångssätt inom de moderna samhällsvetenskaperna. I detta perspektiv tar jag mig an sociologen Luc Boltanski, som i sina senare skrifter utarbetat en terminologi för att beskriva fenomen såsom emancipation, kritik och ideologi.

3.1. Att analysera motsättningar

I föregående kapitel beskrevs hur teoribildningen om kritiskt tänkande vara uppdelad mellan pragmatisk undervisningsforskning och pedagogisk filosofi, en uppdelning som vittnar om den pedagogiska paradoxen – inriktningarna undviker motsägelser genom att ensidigt fokusera på antingen optimering av målstyrning, eller (om)formulering av idealet om frigörelse. För att kunna studera paradoxen som sådan behöver vi skifta fokus: de inkonsekvenser och antagonismer målet om kritiskt tänkande ger upphov till ska här inte undvikas, utan analyseras. Ett första steg i denna riktning är att betrakta målsättningen om kritiskt tänkande som ett socialt fenomen som måste beskrivas och förklaras, en ansats som aktualiserar en samhällsvetenskaplig tolkningstradition. För vårt syfte har emellertid även denna tradition begränsningar, vilket ska visas i det följande. Utifrån en läsning av Rose analyser kommer jag att jämföra två inom utbildningsvetenskapen väletablerade samhällsvetenskapliga analysstrategier – strukturell utbildningssociologi och pragmatisk handlingsteori – för att sedan, utifrån hegeliansk teoribildning, formulera ett alternativ till dem.

3.1.1. Det sociologiska dilemmat

I boken *Hegel contra sociology* (1981) beskriver Rose särarten i vad jag här kallar en dialektisk analysmetod, genom en undersökning av den moderna samhällsvetenskapens utgångspunkt i nykantiansk filosofi. Nykantianismen dominerade tysk filosofi under slutet av 1800-talet, och det är framför allt dess analytiska åtskillnad mellan "giltighet" och "värden" som influerat samhällsvetenskaperna.⁶³ Rose visar hur denna uppdelning har blivit förgivettagen trots svaga teoretiska rättfärdiganden, men också hur den hegelianska ansatsen öppnar för en annan typ av analys.

Rose kritik av samhällsvetenskapliga metoder utgår från en jämförelse av Emile Durkheim och Max Weber, vilka på varsitt sätt utgår från den nykantianska epistemologin för att göra studiet av det sociala livet till en vetenskap. Durkheims strukturella sociologi kan beskrivas som ett studium av "sociala fakta" med hjälp av metoder hämtade från de exakta naturvetenskaperna. Durkheim menar att denna särskilda typ av objekt har uppstått ur "samhället", en kategori som är mer grundläggande för den subjektiva intuitionen än de kategorier Kant identifierade som transcendenta (tid, rum, kausalitet osv.). Kants kategorier är enligt Durkheim ytterst bestämda av samhället och kan därför i princip förklaras sociologiskt. Detta innebär emellertid att samhället självt inte kan förklaras, då en sådan förklaring vore beroende av de kantianska kategorierna; samhället måste istället postuleras som något oförklarligt.⁶⁴ För Durkheim möjliggör denna konstruktion att vissa värden (moraliska uppfattningar) kan betraktas som objektivt existerande, om de befinner sig utanför den enskilda individen, i det samhälleliga kollektivet. Värdenas objekt-karaktär, och därmed de naturvetenskapliga metodernas tillämpbarhet, bestäms således med ett giltighetskriterium som i slutänden måste härledas till den abstrakta principen om "samhällets" transcendens.⁶⁵

Weber, å sin sida, anser att värden inte kan studeras genom naturvetenskapens metodprocedurer; värden existerar endast som en verklighet för medlemmar i en "kultur" där man *tror* på dem. För Weber är naturvetenskapen och dess metodologiska konventioner, och alltså dess giltighetskriterier, själv ett sådant värde. Med sitt begrepp om idealtyper försöker Weber inte, som Durkheim, att identifiera objektivt existerande värden, utan att med det subjektiva (och således kulturellt bestämda) omdömet konstruera en kategori som betecknar en objektiv *möjlighet* i en viss kulturell kontext, som förvisso kan avvika från en etablerad ordning, som kan vara mer eller mindre legitim.⁶⁶ Medan Durkheim relativiserar värden utifrån (natur)vetenskapens giltighetsparadigm, kan Weber relativisera legitimiteten hos sådana giltighetsparadigm med utgångspunkt i en "tro" på vissa värden.

---

⁶³ Se Gillian Rose, *Hegel Contra Sociology* (London: Athlone Press, 1981), 13–21.

⁶⁴ Rose, 16.

⁶⁵ Rose, 17.

⁶⁶ Rose, 18–21.

Inom nutida utbildningsforskning finns dessa utgångspunkter alltså närvarande, och de öppnar upp för möjliga sätt att empiriskt studera kritiskt tänkande, bortanför de normativa inriktningar som beskrevs i föregående kapitel. Utbildning för kritiskt tänkande skulle exempelvis kunna undersökas med vetenskapliga metoder som registrerar sociala "objekt", såsom fält av agenter (utbildningsinstitutioner, forskningsgrupper, kursarrangörer, studenter) med olika tillgångar som möjliggör tillträde till positioner. Man skulle då kunna finna *lagbundenheter* som knyter det på ytan anspråksfulla målet om kritiskt tänkande till utbildningens "normala" funktionssätt. Motsatsen till denna forskningsstrategi vore att istället fokusera på subjektiva "värden", och då utforska vad aktörer som ägnar sig åt utbildning i kritiskt tänkande själva lägger för *mening* i målet om kritiskt tänkande (exv. med etnografiska metoder) vilket kan visa att det kan uppstå meningar som motiverar handlande som avviker från de sociologiska lagarna.

Båda dessa strategier kan emellertid historiseras. Rose menar att den sociologiska modellen med lagar som styr beteenden tycks bygga på en social ordning (det moderna samhället) som går ut på att reglera och stabilisera sociala relationer med juridiska lagar. Den strukturella sociologin reproducerar med sin förenklade modell av den sociala verkligheten en föreställning om ett enkelt funktionssätt hos denna verklighet, där lagen styr och individer styrs, och den reproducerar härigenom också den sociala verkligheten själv. Den pragmatiska strategin, som aktualiserar det moraliska förnuftets möjligheter, förnekar istället den sociala verklighetens begränsningar av individens frihet, och reproducerar en ideologisk föreställning om verkligheten som bestående av en mångfald av självständiga individer.⁶⁷ Båda perspektiven tolkar de pedagogiska relationerna utifrån en föreställning som alltså är socialt bestämd, vilket maskerar relationernas transformationer och tillblivande:

Structural sociology is 'empty', action theory is 'blind'. The former imposes abstract postulates on social reality and confirms [it] by simplifying the contradictions of dominant law. The latter confirms social reality as a mass of random meanings in its immediate mode of representation. The lack in both cases of any references to transformative activity, property relations, law and the corresponding media of representation results in the absolutizing of the unconditioned actor on the one hand and of the totally conditioned agent on the other.⁶⁸

Problemet med dessa forskningsstrategier är att de inte helt brutit sig fria från de moderna institutioner inom vilka de uppstått, vilket leder till att de endast kan ge en begränsad bild av de relationer de gör anspråk på att förklara. Det moderna samhällets dualismer – autonomi och heteronomi, moral och lag, frihet och nödvändighet, osv. – sätts hela tiden som utgångspunkter för tänkande

---

⁶⁷ Rose, 212–13.

⁶⁸ Rose, 214.

istället för att analyseras i sin sociala bestämdhet.⁶⁹ Rose visar i sina analyser hur det borgerliga samhällets konstruktion av personer, lönearbete, privategendomar, rättigheter och lagar är försök att etablera ordning och kontinuitet, försök som förvisso utgår från och i praktiken reproducerar de dualismer som står i vägen för att förstå den sociala ordningen i dess helhet. Institutionerna avger, inte minst genom de empiriska samhällsvetenskaperna, ett sken av kontinuitet, men bakom detta sken skapar den dualistiska logiken motsättningar som hela tiden driver dem till transformationer.

Istället för att slå in på ett av de spår som här har diskuterats kommer jag i denna avhandling att göra en typ av analys i vilken denna typ av dualismer inte är en utgångspunkt, utan ett föremål. Vad som då hamnar i fokus är inte lagbundenheter eller skillnader mellan olika innebörder i målet om kritiskt tänkande, utan hur själva målsättningen ger upphov till motsättningar och transformationer av det pedagogiska tänkandet.

3.1.2. Analytiska grundprinciper

I de undersökningar som görs i denna avhandling används sociologiska begrepp, men denna begreppsanvändning utgår från ett dialektiskt sätt att tänka, som skiljer sig från både strukturell sociologi och pragmatisk pedagogik. Denna ansats öppnar för möjligheten att begripa de sammanhang som undersöks som helheter av både objektiva och subjektiva element, och som transformeras av motsättningar mellan sådana element. Det bör emellertid betonas att den dialektiska tolkningsramen är en grundläggande analytisk hållning (snarare än en särskild metod), som här kombineras med sociologiska analysbegrepp avsedda för empirisk forskning om relationen mellan kritik och ideologi (se kap. 3.1.3). I det följande redogör jag för några grundprinciper i den form av dialektik som jag utgår ifrån, och utifrån dessa principer används sedan Boltanskis sociologiska begrepp för att formulera en teoretisk förståelse av målsättningen om kritiskt tänkande.

Den form av analys som här beskrivs har sin grund i Hegels undersökningar i *Andens fenomenologi* (1807, sv. övers. 2008). Detta verk har blivit föremål för många tolkningar, och en av de mest utbredda är felaktig, nämligen att det skulle vara fråga om en "metod" som genom att upphäva motsatser (tes – antites – syntes) stegvis höjer analytikern, och kanske själva mänskligheten, till ett stadium av absolut kunskap. Flera nutida uttolkare av Hegels filosofi har visat att det finns få belägg för denna tolkning. I deras omtolkningar framträder istället ett mer öppet teoretiskt projekt, som går ut på att synliggöra, differentiera och extrapolera motsättningar, snarare än att eliminera dem. Genom att se hur en motsättning omformas i olika sammanhang kan man finna en mer generell dynamik som driver sociala ordningar till ständiga transformationer

---

⁶⁹ Nigel Tubbs, "Mind the Gap: The Philosophy of Gillian Rose", *Thesis Eleven* 60, nr 1 (2000): 43, <https://doi.org/10.1177/0725513600060000005>.

(som inte har någon teleologisk logik, utöver vad som tillskrivs dem i efterhand).

I förordet till fenomenologin anger Hegel vissa analytiska grundprinciper. En sådan princip är att "det sanna är det hela".⁷⁰ Med detta vill Hegel särskilja sitt tillvägagångssätt från forskning som fungerar genom en metodologisk undersökning som leder fram till ett "resultat" i form av en taxonomi eller liknande, som presenteras som sakens väsen. För Hegel är ett sådant resultat en abstrakt och tom generalisering, som inte har någon verklighet. En framställning av sakens *sanning* måste innefatta hela den process varigenom saken blir tillgänglig för förståndet, dvs. den måste framställas som en helhet av alla sina subjektiva moment. I detta perspektiv finns inga föremål som inte är i rörelse, som inte produceras och transformeras i sina uttolkningar. Detta gäller i synnerhet den moderna vetenskapens föremål, som har en abstrakt form, bestående av historiska lager av uttolkningar: individen "finner den abstrakta formen förberedd".⁷¹ Att sakens sanning inte bara är den senaste abstraktionen, utan alla de subjektiva moment som gjort saken till vad den är för oss, är vad Hegel avser med den "spekulativa" tesen att substansen är subjekt: "allt [kommer] an på att uppfatta och uttrycka det sanna inte som *substans*, utan lika mycket som *subjekt*".⁷²

I föreliggande avhandling innebär denna grundprincip att syftet inte är att konstruera en typologi över olika former av kritiskt tänkande, eller att slå fast det kritiska tänkandets väsen, utan att framställa målet om kritiskt tänkande i dess olika moment: målet om kritiskt tänkande har tagit olika former i olika sammanhang, i vilka det har präglats av kollektiva strävanden och antagonismer som i efterhand endast framträder som enkla ståndpunkter – positivism, pragmatism, kognitivism osv.⁷³ Analysen av den subjektiva sidan av målet om kritiskt tänkande har till uppgift att skifta fokus från beskrivningen av sådana ståndpunkter till framställningen av själva antagonismerna mellan dem, vars utspelande utgör moment i den pedagogiska målsättningen om kritiskt tänkande. Analysen ska med andra ord inte låsa fast det kritiska tänkandet i en modell eller en definition, utan visa upp dess motsättningar och transformationer.

Den subjektiva sidan av målet om kritiskt tänkande består av bestämmningar som är specifika för ett visst historiskt sammanhang, som både negerar och bevarar andra bestämmningar. Analysens utgångspunkt är således den *logik* som ett visst historiskt och socialt sammanhang präglas av. *Andens fenomenologi* är en undersökning som rör sig mellan ett antal sådana logiker: det antika samhällets sedlighet, det kristna sökandet efter Gud, det moderna samhällets

---

⁷⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Andens fenomenologi*, övers. Brian Manning Delaney och Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: Thales, 2008), st. 20.

⁷¹ Hegel, st. 33.

⁷² Hegel, st. 17.

⁷³ Jfr. Catherine Malabou, *The future of Hegel : plasticity, temporality, and dialectic*, övers. Lisabeth During (London: Routledge, 2005), 146–48.

arbetsdelning osv. Varje logik är en viss form av medvetande, där man är upptagen med en viss typ av frågor och en viss kollektiv strävan efter förståelse av något. Men i denna upptagenhet av en sak drar man också gränser till vad som inte är en del av denna sak, och härigenom konstrueras sakens "motsats", som sedan finns tillgänglig som ett alternativ när den kollektiva strävan misslyckas och den sammanhållande logiken löses upp.⁷⁴ Denna typ av rörelse är utgångspunkten för den hegelianska analysen av sociala transformationer, i vilken en logik, som i sitt specifika sammanhang förvisso framstår som naturlig och universell, inverteras i sin "motsats", en annan logik, med en ny strävan och nya gränsdragningar och en ny idé om det universella.

Ett sätt att förstå denna rörelse är att se varje logik som ett *sättande* av ett visst ramverk för tänkande och handlande. Den nykantianska filosofin (se kap. 4) utgår exempelvis från Kants sättande av gränser mellan det som går att känna (verkligheten som empiriska fenomen, medvetandets konstruktion av fenomenen) och det som inte går att känna (verkligheten i sig, medvetandet i sig). Men varje sättande av gränser för vad som är möjligt skapar, genom att benämna och positionera det ej tillgängliga, en förnimmelse av det som är på andra sidan gränsen. Förnimmelsen av det som ligger utanför gränsen som något reellt manar till en reflexivitet som perspektiverar det ursprungliga sättandet som då framstår som något partikulärt, och alltså inte universellt, en möjlighet bland andra att sätta verkligheten.⁷⁵ (Rose beskriver Hegels fenomenologi som en "misskännandets komedi".⁷⁶)

Att identifiera en specifik logik och de motsättningar den genom dess sättande av verkligheten ger upphov till, innebär i praktiken att man måste göra en avvägning mellan att klargöra den empiriska kontexten för en viss logik, och att uttolka logikens väsentliga innebörd. Hegel beskrev sitt fokus på den senare uppgiften som en spekulativ historieskrivning, vars föremål är det undersökta sammanhangets allmänna sanning snarare än de partikulära fakta som den innehåller.⁷⁷ Denna sanning framställs genom analysens teoretiska iscensättning och utspelande av de centrala motsättningar som sammanhanget kretsar kring; analysen elaborerar och visar upp dessa motsättningar. Hegels fenomenologi kan då ses som en mångfald av sådana framställningar, som *iscensätter* varje logik på ett sätt som synliggör inkonsekvenser, kontraster och antagonismer.⁷⁸ I föreliggande avhandling kommer den empiriska kontexten för de olika formerna av utbildning för kritiskt tänkande att behöva klargöras, då de inte är lika välkända som de historiska skeenden som Hegel

---

⁷⁴ Robert C. Solomon, *In the spirit of Hegel: a study of G.W.F. Hegel's Phenomenology of spirit* (Oxford: Oxford University Press, 1985), 229–30.

⁷⁵ Fredric Jameson, *The Hegel variations: on the Phenomenology of spirit* (London: Verso, 2010), 29–30; Rose, *Hegel Contra Sociology*, 183.

⁷⁶ Gillian Rose, *Mourning becomes the law: philosophy and representation* (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 75.

⁷⁷ Solomon, *In the spirit of Hegel*, 231–33.

⁷⁸ Solomon, 227–28.

analyserar. Analyserna syftar likväl till att *uttolka* snarare än att beskriva dessa sammanhang.

Men vari består egentligen de motsättningar som här ska lyftas fram? I Hegels diskurs finns en rad analytiska motsattpar, såsom begrepp och intuition, universalitet och partikularitet (med extremen individualitet),⁷⁹ form och innehåll, föreställning och framställning, väsentligt och oväsentligt, enhet och mångfald, passivitet och aktivitet; när motsättningarna tar sina mest dramatiska former talar han om positivt och negativt, identitet och skillnad. Men till skillnad från binära motsatser som används i såväl vardagligt språk som i empirisk vetenskap, som syftar till enhet genom uppdelning i icke-motsägende kategorier, är dessa analytiska motsatser rörliga och formbara, vilket visar sig i att de differentieras och mångfaldigas i analysens olika nedslag.⁸⁰ De analytiska motsattparen är således väsentligen skilda från både sociologiska klassifikationer och vardagsspråkliga dualismer: de används för att uttolka *meningen* i de konkreta motsättningar som påträffas i analysen, genom att sätta olika sådana konkreta motsättningar i relation till varandra. Poängen med analyserna är alltså inte att de empiriska sammanhangen jämförs med varandra (vilket inte vore meningsfullt då empirin består av olika typer av material), utan olika empiriska material kommer till användning i synliggörandet av formerna hos en för sammanhangen gemensam problematik.

För syftet i denna avhandling är den motsats mellan begrepp och intuition, som Rose lyfter fram som grundläggande för Hegels tidiga samhällsanalyser, särskilt användbar. Begreppet är en totaliserande, universalistisk framställning av verkligheten, medan intuitionen är en subjektiv förståelse som utgår från ett visst perspektiv. Rose visar att Hegels kritik mot den moderna statens logik är att begreppet här "påtvings" intuitionen: abstrakta idéer om det universella (rättigheter, frihet, moral) används för att beskriva och rättfärdiga sociala ordningar, trots att dessa beskrivningar står i motsats till de faktiska skillnader som det borgerliga samhällets relationer mellan privategendomar ger upphov till. Detta innebär exempelvis att de objektiva konsekvenserna av dessa skillnader (exv. brottslighet) inte erkänns som sådana, utan istället förnekas och förbjuds,⁸¹ och att den abstrakta identiteten som en "person" med juridiska "rättigheter" sätter individen i ett formellt, ensidigt (intresse)förhållande gentemot andra.⁸² Det abstrakta begreppet konserverar i denna situation faktiska, partikulära relationer genom att ta formen av en illusion som döljer dem och deras konkreta orsaker. Men begreppet är förvisso inte i sig

---

⁷⁹ Skälet till den engelskklingande översättningen är att ord som "åskådning" (*Anschauung*), "allmänhet" (*Allgemeinheit*), "särskildhet" (*Besonderheit*) och "enskildhet" (*Einzelheit*) har en mer allmän användning på svenska, och de är därmed otydligare och svagare än de tyska uttrycken; ordet "begrepp" (*Begriff*) fungerar däremot bättre på svenska än på engelska (i översättningar av Hegel oftast *notion*).

⁸⁰ Jameson, *The Hegel variations*, 48–50, 85–87.

⁸¹ Rose, *Hegel Contra Sociology*, 68.

⁸² Rose, 86–88.

konserverande; det kan också fungera som bränsle för förändring. Begreppet är en referens till det universella, som kan rättfärdiga handling. Detta visar sig exempelvis i politiska revolutioner där ett rent praktiskt sättande av en ny helhet ("republiken", "folket") avbryter befintliga ordningar.⁸³

Utbildning för kritiskt tänkande rör sig mellan intuitionens och begreppets poler, såtillvida att målet om kritiskt tänkande rättfärdigas med hänvisning till universalistiska begrepp (frihet, självständighet, demokrati etc.), samtidigt som utbildningen i praktiken syftar till att påverka individens intuitiva tänkande och handlande enligt en viss logik. På samma sätt som i exemplen ovan finns en potentiell motsättning mellan den abstrakta idén om den utbildade, självständiga personen, och utbildningens faktiska reproduktion av beroendeförhållanden.

Denna preliminära skiss av mitt grundläggande analytiska perspektiv preciseras och konkretiseras i det följande i relation till Boltanskis begreppsapparat. Jag vill här argumentera för att Boltanskis begrepp synliggör de konkreta motsättningar som den pedagogiska målsättningen om kritiskt tänkande ger upphov till.

3.1.3. Kritikbegrepp för analys av motsättningar

Precis som Rose har Boltanski ställt sig kritisk till de två dominerande kritisk-teoretiska strömningarna inom den samtida samhällsteori; även Boltanski ser dessa strategier som i grunden reproducerande av den etablerade sociala ordningen. Trots att Boltanski inte gör några referenser till Hegels dialektik menar han att en kritisk analys nu måste ta fasta på de motsättningar som uppstår i denna konstruktionsprocess:

By all means, it does matter which aspects of the world critique seeks to address and how it brings them to bear in reality. The descriptive-ontological side and the normative side of *critique* cannot be separated from one another without any implications. In any case, *the main task of critique remains to uncover the immanent contradictions concealed by the dominant order*.⁸⁴

Ur ett sociologiskt perspektiv kan detta lätt uppfattas som en vanlig retorisk figur, med vilken sociologer brukar tala om att bryta upp en teoretisk uppdelning mellan mikro- och makronivå. Boltanskis vändning baseras emellertid på en annan problematisering av strukturalistisk sociologi och pragmatisk handlingsteori, som på många punkter liknar Roses kritik.

⁸³ Se Rebecca Comay, *Mourning sickness : Hegel and the French Revolution* (Stanford: Stanford University Press, 2011), 76–77.

⁸⁴ L. Boltanski, A. Honneth, och R. Celikates, "Sociology of Critique or Critical Theory? Luc Boltanski and Axel Honneth in Conversation with Robin Celikates", i *The Spirit of Luc Boltanski : Essays on the 'Pragmatic Sociology of Critique'*, red. S. Susen och B. S. Turner (London: Anthem Press, 2014), 587, <http://www.anthempress.com/the-spirit-of-luc-boltanski>, kursiveringar i original.

Boltanskis kritik är präglad av att han tidigare arbetade med Bourdieu, och att han senare övergav detta forskningsprogram för att istället utveckla en ”pragmatisk kritiksociologi”, i vilken han tillsammans med Laurent Thévenot studerade sociala aktörers handlingsstrategier och moraliska resonemang i vardagliga situationer.⁸⁵ I sina föreläsningar i boken *De la critique* (2009) ställer han dessa två sociologier mot varandra.⁸⁶

Boltanski menar att den kritiska sociologin (t.ex. Bourdieu) har förmågan att utifrån ett vetenskapligt-deskriptivt paradig – framför allt genom statistik – ”totalisera” sociala ordningar, och den kan härigenom avslöja strukturella dominansförhållanden. Därmed upprättar den emellertid ett nytt dominansförhållande, mellan en epistemologisk auktoritet (baserad på vetenskaplig, abstraherande metodologism), och de ”agenter” som blir objektiverade, vilket bidrar till och rättfärdigar teknokratisk styrning av människor.⁸⁷ Boltanskis kritik är här tydligt influerad av Bruno Latour, vars vetenskapssociologi inneburit en historisering och relativisering av det vetenskapliga giltighetsparadigm som rättfärdigar den vetenskaplig-deskriptiva auktoriteten, och som alltså den kritiska sociologin utgår ifrån.⁸⁸

Men även den pragmatiska kritiksociologin, som på samma sätt som Latours etnografiska forskning går ut på att ”följa aktörer”⁸⁹ istället för att objektivera ”agenter”, har enligt Boltanski begränsningar: ”aktörernas” egen kritik av sociala institutioner är i regel svag. Utifrån engagemang i vardagens situationsbundna praktiker resonerar aktörerna inom ett ”praktiskt register”; de är för det mesta ”realistiska” och kräver inte det omöjliga.⁹⁰ Boltanski menar därför att en analys som begränsar sig till att ”återge” aktörernas kritik och rättfärdiganden tenderar att naturalisera de ordningar som aktörerna i vardagliga situationer själva tar för givna.⁹¹

Boltanskis kritik upprepar alltså i princip Roses kritik: den strukturella sociologins generaliserande abstraktioner är ”tomma”, medan den pragmatiska handlingsteorin är ”blind” för de sociala institutionernas begränsning av aktörernas utrymme för kritisk reflektion. Och på samma sätt som Rose ser Boltanski en analys av motsättningar som ett alternativ till denna läsning.⁹²

Vad Boltanski, i min läsning, tillför de dialektiska grundbegrepp som beskrivits ovan, är en begreppsapparat som möjliggör analys av den specifika

⁸⁵ Se Luc Boltanski och Laurent Thévenot, *On justification : economies of worth*, Princeton studies in cultural sociology (Princeton: Princeton University Press, 2006).

⁸⁶ Jag kommer här att utgå från den engelska översättningen: Luc Boltanski, *On Critique : A Sociology of Emancipation*, övers. Gregory Elliott (Cambridge: Polity, 2011).

⁸⁷ Boltanski, 21, 43–44.

⁸⁸ Bruno Latour, ”Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern”, *Critical Inquiry* 30, nr 2 (2004): 225–48, <https://doi.org/10.1086/421123>.

⁸⁹ Bruno Latour, *Science in action : how to follow scientists and engineers through society* (Milton Keynes: Open University Press, 1987).

⁹⁰ Boltanski, *On critique*, 31–32, 62–67.

⁹¹ Boltanski, 33.

⁹² Boltanski, 58–59.

dialektiken mellan kritik och ideologi som utbildningsmålet om kritiskt tänkande sätter i rörelse. I det kritiksociologiska perspektivet kan den pedagogiska målsättningen om kritiskt tänkande placeras in mellan institutioners strävan efter permanens och kritikens negation av etablerade ordningar. Utifrån den ansats som här har beskrivits ska den kritiksociologiska begreppsapparaten emellertid inte användas som ett klassifikationssystem, som låser fast fenomen i statiska kategorier, utan fokus måste hela tiden riktas mot den *dynamik* som dessa begrepp synliggör. Strategin är alltså inte att genom kumulativa observationer konstruera en sociologisk modell över verkligheten, som sedan kan fungera som utgångspunkt för verifiering eller kritik av andra beskrivningar. Den hegelianska analysen opererar istället ”utan grund”, från en abstrakt, konstruerad position;⁹³ ”sättandet” av en viss (vetenskaplig, politisk, vardaglig) verklighet är analysens själva föremål.

I det följande förklaras Boltanskis begrepp, med vilka målet om kritiskt tänkande förstås i relation till utbildningen som en social institution. Utbildning för kritiskt tänkande utgör i detta perspektiv en arena där metapragmatiskt tänkande och handlande, som ifrågasätter etablerade bilder av verkligheten, kan inordnas i utbildningens former för tänkande och handlande, men därmed också få rollen att reproducera utbildningen som institution och det nätverk av institutioner som är knutna till den. Hur detta görs analyseras i ett andra steg, där utbildningens dialektiska spänningar mellan idéer och praktiska former står i fokus.

3.2. Utbildningens centrering av kritik

Utbildningen ingår i ett nätverk av institutioner som utgör en social ordning. Dessa institutioner är föremål för ständig kritik, och de både parerar och påverkas av denna kritik, vilket bidrar till transformationer av ordningen som helhet. Vad jag här fokuserar på är hur kritik kan betraktas både som ett problem, i form av ett hot mot institutionerna, och som en resurs för institutioners reproduktion av sig själva. Det är mot bakgrund av denna dialektik som utbildningens målsättning om kritiskt tänkande ska förstås: med detta mål kan utbildning organiseras utifrån ett bejakande av kritik. Men den ”kritik”, som alltså ska ”produceras” av utbildningen, blir härigenom en utbildningens variant av olika former av kritik, som fås att fungera enligt institutionens etablerade logik – en logik som väsentligen handlar om att reducera osäkerhet och möjliggöra stabilitet och kontinuitet.

---

⁹³ Nigel Tubbs, ”Hegel”, *Journal of Philosophy of Education* 39, nr 2 (2005): 331–32, <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.00441.x>.

3.2.1. Framställning av verkligheten

Ett centralt verktyg i den analys som följer är Boltanskis begrepp *verklighet* (*réalité*). Begreppet betecknar emellertid inte den faktiska verkligheten, utan en "social konstruktion av verkligheten".⁹⁴ Verkligheten är en framställd bild av den sociala ordningens helhet, som ger intrycket att en mångfald av olika subjekt delar en gemensam verklighet som ser ut på ett specifikt sätt. Verkligheten konstrueras med hjälp av "totaliseringsinstrument" (politik, ekonomi, statistik, etc.) som utifrån ett fokus på en bestämd princip (marknaden, välfärden, kunskapsekonomin, etc.) får den att framstå som logiskt sammanhängande.⁹⁵ Men dessa framställningar är alltså endast bilder som konstrueras ur ett visst perspektiv; varje konstruktion av verkligheten måste fokusera på vissa aspekter av den *faktiska* verkligheten. Exempelvis måste statistiska framställningar av "tillståndet i världen" utgå från flera steg av reduktioner och abstraktioner: selektion av aspekter att fokusera på, kvantifiering, typologisering, generaliseringar utifrån kvantitativa likheter och skillnader mellan genomsnitt i olika grupper, osv. Då verkligheten alltid består av denna typ av reduktioner präglas den av en grundläggande "skörhet" – en utsatthet för kritik – som hela tiden måste kompenseras av en produktion av diskurs som stärker "verklighetens verklighet".⁹⁶

Den faktiska verkligheten, som till skillnad från den socialt konstruerade verkligheten är en reellt existerande, oändligt komplex verklighet, kallar Boltanski för *världen* (*le monde*). Världen är, till skillnad från de reducerade bilderna, "allt som händer" (*tout ce qui arrive*).⁹⁷ Världen kan därför inte begripas som en helhet, utan endast framträda som en "bakgrund" till den socialt konstruerade verkligheten.⁹⁸ Man kan utifrån de dialektiska grundbegreppen alltså säga att medan verkligheten framställs som sammanhängande genom universalistiska *begrepp*, är världen den faktiska verklighetens framträdande som *intuition*. Verkligheten är en begreppslig uttolkning av världen, som gör anspråk på att representera någon form av helhet, men som endast kan vara en modell som är abstraherad utifrån enskilda aspekter av världen. Detta är särskilt tydligt inom utbildning, där man i konstruktionen av verkligheten åberopar vetenskapen, vars begreppslighet framställer bilden som universell.

Vetenskapen och utbildningen är *institutioner* som ger mening åt verkligheten. Boltanski förstår institutioner som semantiska konstruktioner som kvalificerar verklighetens verklighet. Institutionerna själva saknar en materiell existens, de är "kroppslösa" och existerar bara som en kollektiv föreställning.⁹⁹ Utbildningens institution är således inte identisk med utbildningens konkreta

---

⁹⁴ Boltanski, *On critique*, 57.

⁹⁵ Boltanski, 34.

⁹⁶ Boltanski, 36.

⁹⁷ Luc Boltanski, *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation* (Paris: Gallimard, 2009), 93.

⁹⁸ Boltanski, *On critique*, 57–58.

⁹⁹ Boltanski, 75.

praktik; institutionen är istället den signifikant som skänker praktiken mening genom att beteckna den som "utbildning". På samma sätt ger institutionerna stabilitet åt den typ av helhetsframställningar som här kallas verkligheten, genom att fixera referenser och kvalificera sakers identiteter.¹⁰⁰ Institutionen får denna betecknande makt endast genom att ständigt återopas, och härigenom naturaliseras, av vad Boltanski kallar institutionens *talespersoner*.¹⁰¹ Talespersonerna är alla som rättfärdigar praktiker med hänvisning till institutionen och som härigenom reproducerar den.

Att institutioner endast existerar genom sina talespersoner ger enligt Boltanski upphov till inkonsekvenser. Institutionens kroppslöshet gör att den kan vara allmän, och den kan därför återopas i den universalistiska framställningen av verkligheten. Men denna allmänhet undergrävs varje gång institutioner återopas av enskilda individer, vilka till skillnad från institutioner har kroppar, och därmed är positionerade i tid och rum.¹⁰² Varje kroppslig individ har sin egen historia, och härmed också egna begär och intressen. Detta innebär att institutionernas inflytande är tvetydigt: institutioner skänker mening genom att lyfta upp praktiker till en status av allmänhet, samtidigt som återopandet av institutionerna alltid sker utifrån partikulära intressen.

Skillnaden mellan institutionernas kroppslöshet och mänskliga individers kroppslighet innebär att de senare aldrig helt kan "absorberas" i verkligheten; Boltanski talar om att mänskliga aktörer har en *exterioritet* i förhållande till verkligheten.¹⁰³ Från verklighetens perspektiv är detta ett problem. Verklighetens anspråk på universalitet gör den till en imperialistisk konstruktion; de som framställer den negerar aktivt dess utsida. Världen, dvs. den subjektiva, kroppsliga erfarenheten av verkligheten, blir således ständigt föremål för uttolkning, i vilken dess element översätts till den specifika verklighetens logik. Detta sker genom att vetenskapliga experter, som verkar i institutionernas tjänst, genom systematiska undersökningar registrerar och kartlägger subjektiva erfarenheter, vilka därmed kan assimileras i verklighetens logik. Genom detta översättningsarbete ställs element ur världen till de institutionella praktikernas förfogande. Institutionens meningsskapande operation leder i praktiken till en excess: varje institution tycks sträva efter expansion, efter att vara svaret på alla frågor som ställs.¹⁰⁴ I utbildningens fall har denna excess beskrivits som samhällets "pedagogisering",¹⁰⁵ medan motsvarande expansion av vårdinstitutioner kan ses som en "medikalisering" av olika typer av problem.¹⁰⁶

---

¹⁰⁰ Boltanski, 74–76.

¹⁰¹ Boltanski, 84.

¹⁰² Boltanski, 86.

¹⁰³ Boltanski, 59.

¹⁰⁴ Boltanski, 91.

¹⁰⁵ Erich Ribolits, red., *Pädagogisierung : Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!*, vol. 4/04, Schulheft 116 (Innsbruck: Studien-Verlag, 2004).

¹⁰⁶ Peter Conrad, *The medicalization of society : On the transformation of human conditions into treatable disorders* (Baltimore ; London: Johns Hopkins University Press, 2007).

3.2.2. Prövning av verkligheten

När det gäller utbildning måste emellertid vad som hittills sagts om verklighetens strävan mot permanens problematiseras. Målet om kritiskt tänkande indikerar att utbildningen inte bara producerar en färdig verklighet; utbildningen kan vara arrangerad för att värna möjligheten att ifrågasätta och dekonstruera sociala konstruktioner av verkligheten, om det så handlar om ”marknaden”, ”demokratin” eller ”kunskapssamhället”. Studenter kan dessutom rikta direkt kritik mot själva budskapet i undervisningen, och ifrågasätta riktigheten eller relevansen i vad läraren påstår. Vid sådana tillfällen avbryts utbildningspraktikens ”normala” funktionssätt: giltigheten hos på förhand bestämda, och i praktiken accepterade, undervisningsinnehåll och lärandemål blir föremål för reflektion.

Med Boltanski kan denna växling mellan olika handlingslogiker beskrivas som en växling mellan ett *praktiskt* och ett *metapragmatiskt register*. Praktiska situationer kännetecknas av att de inblandade handlar framtidsinriktat; de koordinerar sitt handlande för att uppnå vissa gemensamma mål. En sådan koordinering förutsätter att aktörerna visar ”tolerans”, både gentemot handlande som delvis avviker från den gemensamma inriktningen, men också gentemot eventuella diskrepanser mellan det faktiska handlandet och de ideal som målet är förknippat med, och att de härvidlag begränsar sin uppmärksamhet till det väsentliga i förhållande till de gemensamma målen.¹⁰⁷ I motsats till denna handlingslogik kännetecknas det metapragmatiska registret av en förskjutning av uppmärksamhet från de vedertagna målens uppfyllande, till handlandes aktiviteter som sådana, vilka nu framställs som föremål i sig, vars former behöver förklaras och rättfärdigas. Boltanski beskriver således det metapragmatiska registret som en *förhöjd nivå av reflexivitet* – uppmärksamheten förskjuts till aspekter av den egna praktiken som tidigare tagits för givna.¹⁰⁸

Vad som tidigare beskrivits som den pedagogiska paradoxen kan nu förstås som en öppenhet för det metapragmatiska registret, som samtidigt innebär att det metapragmatiska tänkandet och handlandet åter förs in i en praktisk regim. Inom utbildning finns särskilda procedurer (skrivuppgifter, seminarier, debatter) genom vilka olika objekt *ska* göras till föremål för reflektion, procedurer vars former är institutionaliserade, dvs. naturaliserade och kontinuerliga över tid och rum. I utbildning som syftar till kritiskt tänkande konstrueras och rättfärdigas sådana procedurer genom att via ett visst undervisningsinnehåll ”relateras” till reflexiva praktiker som förekommer utanför utbildningen, vilka då förstås som olika former av kritik (akademisk kritik, social kritik, estetisk kritik osv.). Genom procedurernas institutionalisering av metapragmatiska reflektioner förs de åter in i utbildningens ”normala” praktik.

Utbildningens formalisering av metareflektioner kan beskrivas med Boltanskis begrepp om *prövningar* (*épreuves*). Prövningar är sociala

¹⁰⁷ Boltanski, *On critique*, 63–65.

¹⁰⁸ Boltanski, 67–68.

arrangemang som syftar till att fastställa ett värde eller status på en person eller ett objekt. Detta sker genom att föremålet konfronteras med ett materiellt eller symboliskt objekt som fungerar som en måttstock för tillskrivandet av värde eller status.¹⁰⁹ Prövningar utnyttjas av institutioner, inom vilka de får en mer eller mindre konstant form. Det finns många exempel på institutionaliserade prövningar inom utbildningsvärlden: antagningar, examinationer, bedömningar, seminarier, opponeringar, provföreläsningar, disputationer. Dessa prövningar är uppkomna och upprätthållna med hänvisning till institutionen som ett ändamål, och deras syfte är att underlätta dess funktionssätt. Men prövningar kan också utnyttjas i kritiskt syfte. Sådana prövningar delar Boltanski upp i två kategorier. Å ena sidan finns *verklighetsprövningar*, som åberopar etablerade normer och regelverk för att påtala en avvikelse, vilket leder till att dessa regler kan stramas åt, och verkligheten kan härigenom ”optimeras”. Å andra sidan förekommer *existentiella prövningar*: här ifrågasätts själva de ordningar och institutioner som får verkligheten att framstå som logiskt sammanhängande; etablerade normer och regler ifrågasätts utifrån erfarenheten av exterioritet i förhållande till verkligheten, vilket leder till ett undergrävande av ”verklighetens verklighet”.¹¹⁰

Existentiella prövningar är till sitt väsen metapragmatiska, då de riktas mot de lagar och normer som en viss konstruktion av verkligheten framställer som naturliga. När verklighetens normativa dimension hamnar i fokus framstår verkligheten inte längre som naturlig och transcendent, utan som satt av oss, som en konstruktion som i själva verket fixerar partikulariteter.¹¹¹ Denna erfarenhet uppstår ofta i form av indignation, när subjekt uppfattar en skenbart universell ordning som falsk och exkluderande. Indignationen kan översättas till existentiella prövningar av denna ordning, exempelvis i form av kritiska teorier eller protester. Detta innebär att denna erfarenhet själv universaliseras¹¹² – det socialt etablerade, men tomma, begreppet om den sociala ordningens ändamålsenlighet konfronteras med ett nytt begrepp som är mer allmängiltigt, då det inkluderar aspekter av den sociala verkligheten som det etablerade begreppet dölde.

3.3. Motsättningar mellan idé och materialisering

Vad Boltanski kallar prövningar är, som beskrivits ovan, en praktisk form för handlande, som ”håller ihop” så länge den kan koordinera aktörer enligt en gemensam logik. Prövningarna är således för sitt upprätthållande beroende av legitimitet, som i sin tur är beroende av en koppling till vad Boltanski och

¹⁰⁹ Boltanski, 27–28; jfr. Luc Boltanski och Ève Chiapello, *The new spirit of capitalism* (London: Verso, 2005), 31.

¹¹⁰ Boltanski, *On critique*, 107; jfr. Boltanski och Chiapello, *The new spirit of capitalism*, 33.

¹¹¹ Rose, *Hegel Contra Sociology*, 183–84.

¹¹² Boltanski och Chiapello, *The new spirit of capitalism*, 36.

Thévenot kallar en ”högre gemensam princip”.¹¹³ Denna princip är ytterst förankrad i en metafysisk idé, utifrån vilken saker och personer kan tillskrivas olika värde. Inom utbildningsvärlden handlar det framför allt om vilken intellektuell prestation som har värde; värderar man exempelvis originalitet, vetenskaplig kumulativitet, eller förtrogenhet med en akademisk (sub)kultur? Prövningar håller ihop så länge man är relativt – vissa underliggande motsättningar kan som sagt tolereras – överens om vilken måttstock som ska tillämpas; om en oenighet om den enskilda prövningens syfte och mening blir för stor kan prövningen bryta ihop i dispyter. I allmänhet kan man säga att prövningarna framstår som legitima i den mån den högre gemensamma principen uppfattas som oberoende av partikulära intressen, som universell.

3.3.1. Utbildningens referens till det universella

För att erhålla ett analytiskt verktyg skisserar jag i det följande tre olika idéer om högre gemensamma principer som kan rättfärdiga högre utbildningspraktiker. Jag utgår här från dels Boltanskis och Thévenots ”värdeordningar”, dels Alain Badiou’s ”sanningsprocedurer”.¹¹⁴ Båda dessa typologiseringar kan beskrivas som försök att klassificera anspråk på det universella.

1) *Den bildade individen*, en idé om individualitet och självförverkligande, sprungen ur doktrinen om *Bildung*,¹¹⁵ med målet att forma en unik personlighet.¹¹⁶ (Boltanski och Thévenot: *inspiration*; Badiou: *dikten och kärleken*.)

2) *Det politiska kollektivet*, en idé om politisk emancipation, i form av en medvetenhet om ett intresse som relaterar subjektet till andra subjekt.¹¹⁷ (Boltanski och Thévenot: *medborgarskap*; Badiou: *den politiska innovationen*.)

3) *Det vetenskapliga framsteget*, en idé om tekno-vetenskaplig innovation som understöds av målrationell styrning och kontroll. (Boltanski och Thévenot: *industri*; Badiou: *matemet*.)

I var och en av idéerna framträder ett visst ideal för det kritiska tänkandet, en form av reflektion som är allmängiltig, och som kan framkallas genom utbildning. Utbildningspraktiker kan i var och en av idéerna öppna upp utbildningen mot *världen*, vilket sker i form av metapragmatiska reflektioner över

¹¹³ Boltanski och Thévenot, *On justification*, 41, 138.

¹¹⁴ Boltanski och Thévenot, 159–211; Alain Badiou, *Manifest för filosofin & Vad är kärlek?*, red. Dariush Moaven Doust, övers. Carin Franzén (Göteborg: Glänta, 2005), 69–74.

¹¹⁵ Hans-Georg Gadamer, *Sanning och metod: i urval*, övers. Arne Melberg (Göteborg: Daidalos, 1997), 23–60.

¹¹⁶ Daniel Tröhler, ”Between universally claimed theory and common understanding”, i *Making a difference in theory: the theory question in education and the education question in theory*, red. Gert Biesta (Abingdon: Routledge, 2014), 58.

¹¹⁷ Jfr. Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, 16 uppl. (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973). Habermas försöker att rama in ett ”emancipatoriskt” kunskapsintresse, som ett alternativ till både ett ”tekniskt” (Pierce) och ett ”praktiskt” (Dilthey) intresse, genom att syntetisera idéer om ”självreflektion” hos såväl Kant och Fichte som Marx och Freud. Vad jag här kallar det politiska kollektivet är emellertid inte varje strävan efter frigörelse, utan en mer specifik idé om kollektivistisk kritik.

den officiella berättelse som här kallats *verkligheten*. Detta innebär förvisso också att idéerna kan leda till att utbildningens eget anspråk på universalitet avslöjas som kopplat till partikulära intressen.

Idéerna kan emellertid också trivialiseras och assimileras i en viss konstruktion av verkligheten. I exempelvis idén om den bildade individen finns en föreställning om att individen genom utbildning tillskansar sig symboliska tillgångar som blir en resurs för självständiga, originella reflektioner över verkligheten. "Personen" är således inte subjektiverad under etablerade konstruktioner av verkligheten, utan en självständig tänkare. Men med den pedagogisk-vetenskapliga expertisens ständiga uttolkning av bildningens idé, utifrån intresset att optimera de institutionella villkoren för dess produktion, blir ett visst tal om idén etablerat som ett normalt, positivt element inom utbildning – idén om bildning dras in i institutionens instrumentella diskurs om måluppfyllelse.

En sådan förvändning, från en idé om det universella, till ett rättfärdigande av partikulära utbildningsmål, kan förstås genom ett analytiskt fokus på två fält av motsättningar. För det första finns en dialektik mellan olika intressen i idéers materialisering i praktiska prövningsformat, i form av utbildningens introduktion av procedurer för kritiskt tänkande. För det andra finns en dialektik mellan olika ideal, som beror på att den enskilda utbildningspraktiken kan innehålla olika uttolkningar av det universella, både i form av subjektiva föreställningar, och de föreställningar som de praktiska formerna för tänkande och handlande uttrycker.

3.3.2. Dialektik 1: kampen om idéns materialisering

I utformningen av målstyrda utbildningspraktiker blir idéer om det universella (bildning, vetenskap, politik) operationaliserade i utbildningsmål och -praktiker som ska förverkliga målen. Men då detta sammanhang redan präglas av institutionaliserade mål och praktiker kopplade till mer specifika och instrumentella syften, kommer operationaliseringarna att göras på sätt som fungerar tillsammans med dem, vilket leder till att det konkretiserade idealet blir mindre universellt, och mer partikulärt, och som sådant föremål för kritik.

Som ett exempel på denna process kan Boltanskis och Chiapellos studie av franska managementexperters bemötande av 68-rörelsens kritik mot kapitalismen lyftas fram. Studien visar att kapitalismens "nya anda" – flexibla, icke-hierarkiska organisationer – är ett resultat av att experterna i allmänhet var positiva till budskapet i kritiken mot makthierarkier, alienation och instrumentalism. Experternas strategi var emellertid att se till att kritiken blev materialiserad i former som fungerar tillsammans med befintliga mål och syften inom arbetslivet: trots att den riktades mot organisationernas grundläggande funktionssätt, blev den i praktiken en fråga om hur organisationerna

behandlar individer.¹¹⁸ De kritiska idéerna materialiserades således i nya organisationsstrukturer, anställningsvillkor och rekryteringsförfaranden. De experter som omallokerade proteströrelsernas kritik kunde framställa sig som positiva till kritikens budskap, och samtidigt visa hur en anpassning till kritiken kan bidra till ökad lönsamhet, och därmed till ett stärkande av etablerade institutioner.¹¹⁹ Materialiseringen av en idé kan därmed förstås som ett fält för utspelandet av en kamp mellan olika intressen.

Inom utbildningsvärlden finns på motsvarande sätt experter som bedriver forskning utifrån den utbildningspolitiska styrningens frågeställningar. Det genomförs ständigt undersökningar och experiment som syftar till att effektivisera utbildningens etablerade former, men också till att uttolka vad kritiker av dessa former "egentligen vill", så att man kan formulera utbildningsmål och utforma undervisningspraktiker med vilka man erkänner och tar hänsyn till exempelvis social kritik, vilket emellertid också innebär att de subversiva elementen i sådan kritik kan pareras och marginaliseras. Arbetet med att uttolka och operationalisera anspråk på det universella (i form av kritik mot falska universaliteter) blir, i den kritiksociologiska terminologin, en del av den etablerade verklighetens förstärkning och expansion. I utbildning för kritiskt tänkande kan kritiska idéer förenklas och instrumentaliseras, så att de fås att samspela med de övergripande framställningar av verkligheten som utbildningen producerar. Exempelvis kan kritiska teorier sägas samspela med etablerade institutioners strävan efter "demokrati", "kreativitet", "bildning" etc. När utbildningen (via sina talespersoner) gör anspråk på att veta vad kritiken vill, och på att själv kunna producera en rationell variant av den (kritiskt tänkande), negerar institutionen sin utsida. Genom inordningen av kritiska idéer i utbildningens institutionaliserade prövningar anpassas både idéernas former och syften till dels de institutionella intressen som prövningarna uppkommit ur (undervisning, utvärdering, meritering osv.), dels de allmänna utbildningsmål som är politiskt bestämda utifrån dominerande intressen i en viss social situation.

Partikularistiska uttolkningar av universalistiska idéer leder emellertid i sin tur till ny kritik, som handlar om att de materialiserade formerna inte är radikala nog, att de inte lever upp till sina ideal – vi såg exempelvis tidigare att den utbildningsfilosofiska kritiken mot de konventionella formerna av kritiskt tänkande har denna tendens. Sådan kritik ger upphov till ständiga reformer, som syftar till att fördjupa och förfina etablerade prövningar, men för varje mer sofistikerad materialisering frammanas också mer sofistikerade former av kritik. Det går således att här se hur pedagogiska motsättningar kan driva fram transformationer av det pedagogiska tänkandet.

---

¹¹⁸ Boltanski och Chiapello, *The new spirit of capitalism*.

¹¹⁹ Lars Thorup Larsen, "Turning critique inside out: Foucault, Boltanski and Chiapello on the tactical displacement of critique and power", *Distinktion* 12, nr 1 (2011): 37–55, <https://doi.org/10.1080/1600910X.2011.549334>.

Boltanskis teori synliggör en kamp mellan kritik mot institutioner och talespersoner för institutionerna, vilka verkar för att göra kritiken användbar genom att erbjuda dess operationalisering i befintliga provningsformat. Kritiken kan här förstås som en demaskerande gest – ”det är i själva verket på detta sätt”¹²⁰ – medan de institutionaliserade provningarna är en *form* som kritiken kan utnyttja – men detta utnyttjande är tvetydigt, då provningarna är uppbyggda kring institutionens kriterier för vad som är giltigt och vad som har värde, och de sätter därmed i praktiken gränser för vilken kritik som är legitim i ett visst sammanhang.

Sammanfattningsvis kan man utifrån de kritiksociologiska begrepp som här introducerats – *verklighet*, *värld*, *provning* – se den pedagogiska inriktningen mot kritiskt tänkande som ett sammanhang där möjliga utmaningar mot verklighetens universalitetsanspråk, utifrån idéer om en högre universalitet, kan fångas upp i formaliserade provningar som regisseras och kontrolleras av utbildningsinstitutionen själv. Utbildningen för kritiskt tänkande erbjuder sig som en arena där den eventuella förekomsten av kritik, i form av meta-pragmatiska reflektioner, ramas in i och anpassas till inom utbildningen legitima provningsformat. Kritiska teorier och sociala rörelsers kritik blir till positiva resurser i mer eller mindre pedagogiskt inriktade insatser för ”normkritik”, ”likabehandling” eller ”hållbarhet” – i sådana insatser selekteras element från olika former av kritik och organiseras på ett sätt som rättfärdigar institutioners grundläggande funktionssätt.

Den materialisering av kritik som här har beskrivits – dvs. att kritiska idéer istället för att motverkas eller marginaliseras uttolkas och operationaliseras *inom* institutioner, och där får i uppgift att stärka institutionerna – kan beskrivas som *ideologisk*. En grundläggande definition av begreppet är att ideologin är en föreställning eller praktik som uppstår ur en konkret situation, och som upprätthåller denna situation. Materialiseringen av kritik är enligt denna definition alltid ideologisk, då den samtidigt som den förknippar en institution med idéer om det universella leder till aktiviteter och tal som upprätthåller en viss verklighet – utbildningens praktiska former för kritiskt tänkande framträder som en *motsvarighet* till kritik, som kan bidra till ”hållbarhet”, ”innovation”, ”kunskapssamhället”, osv.

3.3.3. Dialektik 2: kampen mellan idéer

I den dialektik som beskrivits ovan har en idé uttolkats genom att materialiseras i praktiska former för tänkande och handlande som redan präglas av andra idéer. En viss idé om kritiskt tänkande kan när den blir till föremål för konkreta utbildningspraktiker således komma i konflikt med de idéer som redan finns närvarande i utbildningens institutionaliserade praktiker, vilket illustreras av den kantianska pedagogiska paradoxen, där idén om frigörelse

---

¹²⁰ Boltanski och Thévenot, *On justification*, 224–25.

hamnar i konflikt med idén om kultivering. Vidare går det att se att flera olika idéer om det universella kan introduceras i ett utbildningssammanhang, exempelvis i form av olika moment eller texter i en kurs, vilket kan leda till motsättningar i form av inkonsekvenser och potentiella antagonismer inom den enskilda praktiken. Denna dialektik blir framför allt synlig när idéer betraktas inte bara som medvetna föreställningar och avsikter hos utbildningens subjekt, utan också som närvarande i sina materialiserade former, såsom undervisningspraktiker och diskurser. Detta kan uttryckas som att praktiken ”iscensätter” föreställningar, vilket kan ske ”bakom ryggen” på dess deltagare – vad man faktiskt *gör* eller *säger* kan följa en enhetlig logik, även om görandets och talandets subjekt har föreställningar som avviker från denna logik. Man skulle då kunna tala om idéns ”objektiva” sida, som kan dra åt ett annat håll än den subjektiva sidan.

Diskrepansen mellan subjektiva och objektiva föreställningar tillför en ytterligare dimension i studiet av pedagogiska motsättningar: utöver den idédrivna strävan mot det ständigt förfinade kritiska tänkandet, kan man också se att utbildningspraktikens faktiska former kan ha tendenser som pekar åt andra håll än denna strävan. Istället för att, som i ett rationalistiskt synsätt, se praktiken som ett förverkligande av ett visst ideal, kan man då se en relativ autonomi hos praktikens och idealets båda sidor. Praktikens transformationer behöver inte vara en konsekvens av idealets transformationer, även om sådana återverkningar – i båda riktningar – är en möjlighet. Den relativa autonomi mellan subjektiva ideal och praktiska materialiseringar har i litteraturen förklarats på åtminstone tre sätt.

a) Boltanski betonar att sociala aktörer i vardagliga sammanhang är inordnade i praktiska moment där man vanligen prioriterar att koordinera beteenden i förhållande till ett visst mål, och därför ”tolererar” en viss skillnad mellan hur det är och hur det borde vara.¹²¹ Idén framträder som ett ännu ouppnått ideal. Praktikens faktiska former kan här likväl rättfärdigas av aktörer med argumentet att en eventuell diskrepans mellan vad man har för övergripande idé om vad man gör, och vad man faktisk gör, är oundviklig, men att den kan reduceras genom successiv optimering av dessa former.

b) Med utgångspunkt i Marx analyser av varufetischismen går det också att se hur vissa former kan styra över handlande utan att förankras i subjektiva idéer. I den kapitalistiska ekonomin utför producenter av varor i praktiken en abstraktion och universalisering av det konkreta, partikulära arbetet, då dess produkter likställs som ett generellt värde i den vardagliga varucirkulationen – ”de vet inte om det, men de gör det”.¹²² Det vardagliga abstraktionsarbetet motiveras således inte av en subjektiv idé om varors värdekaraktär och

---

¹²¹ Boltanski, *On critique*, 64–65.

¹²² Karl Marx, *Kapitalet: kritik av den politiska ekonomin. Bok 1 Kapitalets produktionsprocess*, övers. Ivan Bohman (Lund: A-Z, 1997), 64.

arbetets samhälleliga karaktär, utan av nödvändigheter som uppstår ur det ekonomiska systemets bestämning av konkreta sociala relationer.¹²³

c) I ett psykoanalytiskt perspektiv kan man dessutom se ett moment av *förnekande* i många former för handlande – sådana former kan objektivt upprätthållas av aktörer trots att aktörerna subjektivt avfärdar dem. Förnekandets formel är enligt Octave Mannoni: ”jag vet mycket väl att ... men ändå ...”¹²⁴ Exempelvis: ”Jag vet mycket väl att tomten inte finns på riktigt, men ändå är det spännande när han dyker upp”. Mannonis analys visar att kulturella ritualer inte upprätthålls för att deras rationalitet endast delvis avfärdas, utan just för att den avfärdas: det är utgångspunkten i avfärdandet, att agera mot ett bättre vetande, som ligger till grund för att sådant handlande upplevs som stimulerande (fetischism). Vad Robert Pfaller kallar den ”praktiska illusionen” om formens rationalitet består här inte av en illusion i förstaperson, utan av att formens institutionalisering i kulturen får dess rationalitet att framträda som ett föremål för *andras* tro.¹²⁵

Att såväl praktiska som subjektiva idéer kan vara indragna i motsättningar kan illustreras med den pedagogiska idén om frigörelse, enligt principen om initiering i vad som ovan kallats det politiska kollektivet. I det politiska kollektivets logik finns en idé om frihet genom demokratiskt medborgarskap. Här ska frihet uppnås genom ”rättigheter” som tillfaller ”personer”.¹²⁶ Utbildningen framträder i denna ordning som en producent av fria personer, då den gör individer medvetna om sina rättigheter och förmögna att erövra och försvara dem, åt sig själva och andra. Denna idé är i viss mån förenlig med utbildningens faktiska funktionssätt, såtillvida att ”personer” på lika villkor kan erhålla utbildningsmeriter, som genom tillträde till lönearbete kan utväxlas mot rättigheter (i synnerhet privategendom, som utgör modellen för de andra rättigheterna). Men i ljuset av Hegels och Roses analys visar sig här en öppning mot denna logiks förvändning i sin motsats: *formerna* i praktikens inriktning mot ”personens” frigörelse har en tendens till ofrihet. Utbildningens praktiska skillnadsgörande mellan olika personer leder i realiteten till en reproduktion av sociala beroendeförhållanden (arbetsdelning, relationer mellan privategendomar). Vad som framstod som utbildningens universalism visar sig vara en atomistisk partikularism, med vilken individer positioneras i den sociala ordningens nätverk av relationer.¹²⁷ Den officiella pedagogiska idén (utbildning som introduktion till universella rättigheter) har sin förvändning i en ”objektiv” idé som iscensätts i praktiken (relativa rättigheter i relation till

¹²³ Marx, 65–66.

¹²⁴ Octave Mannoni, ”Jag vet mycket väl, men ändå...”, i *Pfaller : den förnekade kunskapen : en introduktion till Robert Pfallers filosofi*, red. Sverker Lundin och Tobias Wessely (Hägerssten: Tankekraft Förlag, 2019), 65–100.

¹²⁵ Robert Pfaller, *Die Illusionen der anderen : Über das Lustprinzip in der Kultur* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002), 44, 53–54.

¹²⁶ Se Rose, *Hegel Contra Sociology*, 127, 129.

¹²⁷ Se Hegel, *Andens fenomenologi*, st. 479–482; Rose, *Hegel Contra Sociology*, 137–40.

individuell utbildningsframgång). Samtidigt som utbildningen är universalistisk i sin rekrytering och meritering av personer – den tar formellt sett ingen hänsyn till individers sociala positioner och dispositioner – blir de selekterade, sorterade och positionerade in i heteronoma relationer.

Utbildningen är alltså praktiskt utformad *som om* den formella frihetslogiken verkligen gav upphov till substantiell frihet. Utbildningspraktiken är i detta avseende ideologisk, då den logik som objektivt utspelar sig avviker från den formella frihetslogik utifrån vilken den samtidigt rättfärdigas. Och även om den faktiska reproduktionen av den substantiella ofriheten, på en begreppslig nivå, är känd av de subjekt som deltar i utbildningen, hålls den på avstånd (genom pragmatism eller förnekande) i det intuitiva engagemanget i de institutionaliserade formerna för handlande. De institutioner som orsakar ofriheten (privategendom, lönearbete) naturaliseras genom utbildningens praktik, samtidigt som de på en symbolisk nivå mycket väl kan ifrågasättas av utbildningens deltagare.

I det perspektiv som här utarbetats kan olika idéer alltså vara ”närvarande” i en och samma pedagogiska praktik, i form av antingen subjektiva föreställningar, eller praktiska eller diskursiva formationer. Exempelvis kan en idé om det politiska kollektivet (demokrati, medborgarskap) prägla ett utbildnings-sammanhang på en övergripande, diskursiv nivå, medan en viss utbildning inom detta sammanhang i sin faktiska sammansättning av olika praktiska moment och olika undervisningsinnehåll präglas av motstridigheter mellan idéer om bildning (insikt, originalitet) och vetenskaplighet (evidens, kumulativitet). Kampen om den specifika idéns företräde framför andra utspelar sig således inte bara i form av konkurrens mellan subjekt med olika övertygelser, utan också i form av historiskt bestämda, institutionaliserade materialiseringar (provningar), som finns till hands som möjliga realiseringsinstrument, men som också motstår och även påverkar subjektiva övertygelser. Man måste därför i analysen av målet om kritiskt tänkande identifiera idéer både i den idealistiska artikuleringen av målet, och i de praktiker som modelleras eller faktiskt iscensätts för att realisera det.

De två fälten av motsättningar kan illustreras med nedanstående figur. De vertikala pilarna symboliserar kampen om idéns materialisering i provningar (procedurer för undervisning i och uppvisande av kritiskt tänkande), medan de horisontella pilarna symboliserar motsättningar mellan olika (subjektiva och objektiva) idéer inom utbildningspraktiken.

3.4. Det kritiska tänkandets pedagogiska paradoxer

Genom målet om kritiskt tänkande relaterar utbildningen till olika former av kritik. I utbildningens relaterande till kritik (olika former av metapragmatisk reflektion) kan man emellertid, utifrån ovanstående analyser, identifiera ett moment av negation av kritik. Här aktualiseras således den pedagogiska paradox som inledningsvis förknippades med idén om utbildning som frigörelse. Det är mot bakgrund av den teoretiska analysen nu möjligt att precisera de pedagogiska paradoxer som uppstår i målsättningen om kritiskt tänkande.

1) På institutionell nivå innebär utbildningens centrering av kritik en negation av kritikens substans; det substantiella ifrågasättandet ersätts med substanslös diskurs. Som en del av institutionens expansion assimileras kritiken som en normal funktion i verkligheten, och potentiellt subversiv kritik uttolkas och anpassas för uppgiften att optimera befintliga institutioner. På denna nivå uppstår således följande pedagogiska paradox: *ett utbildningsmål som relaterar till kritik måste för sin legitimitet inordnas i en etablerad konstruktion av verkligheten, och kritiken förfrämligas då från den erfarenhet av exterioritet (världen) ur vilken den uppstår.*

2) På praktikens nivå innebär en pedagogisk idé om kritik en splittring i form av motsättningar mellan idéer (begrepp) och faktiskt handlande (intuition). Splittringen möjliggör en situation där utbildningens officiella idé om kritik döljer utbildningens praktiska naturalisering av de sociala tendenser (individualisering, instrumentalisering, likriktning, hierarkisering) som utifrån de pedagogiska idéerna (bildning, politik, vetenskap) framträder som möjliga föremål för kritik. Detta kan formuleras som en andra paradox: *ett utbildningsmål som relaterar till kritik måste i praktiken operationaliseras enligt i utbildningen institutionaliserade prövningsformat, vars praktiska funktionssätt framträder som ett typiskt föremål för kritik.*

I dessa båda omformuleringar av den pedagogiska paradoxen tycks utbildningens bejakande av kritik ta former som i praktiken har ett antagonistiskt förhållande till kritik. Teorin om pedagogiska paradoxer är således inte tillämplig endast på moralisk fostran av barn, som i Kants fall, utan även på högre utbildning som gör anspråk på att producera kritiskt tänkande. Detta kommer jag i denna avhandling att visa genom att i empiriska undersökningar identifiera de motsättningar som paradoxerna ger upphov till i de former som målet om det kritiska tänkandet tagit i olika sammanhang.

De teoretiska analyser som här gjorts indikerar att idén om utbildning för kritiskt tänkande inte kan analyseras endast som en diskurs eller föreställning – det pedagogiska tänkandet kan inte separeras från de materiella praktiker i relation till vilka det utvecklats. Dessa praktiker är inte endast produkter av subjektiva föreställningar, dvs. att föreställningar motiverar utbildningsreformer och utformning av kurser, utan också determinanter för sådana föreställningar, såtillvida att institutionen naturaliserar praktiker och sätter dem som en utgångspunkt för pedagogiskt tänkande. En viss pedagogisk logik har således alltid subjektiva och objektiva sidor, och analysen av en idé om kritiskt tänkande inom en viss logik måste innefatta både subjektiva föreställningar och materiella praktiker, men också relationerna mellan dessa sidor. Kriteriet för att en viss idé ska betraktas som närvarande i ett visst sammanhang är att den visar sig i hur man talar eller i den praktik man talar om, oavsett det talande subjektets medvetna avsikter.

I de undersökningar som följer görs analyser av idédiskussioner om den allmänna, vetenskapliga logiken som blev ett centralt utbildningsinnehåll i de första kurserna i kritiskt tänkande (kap. 4); idédiskussioner inom den amerikanska kritiskt-tänkande-rörelsen (kap. 5); politiska texter relaterade till det svenska reformförslaget U 68 (kap. 6); samt innehåll och upplägg för tre kurser i kritiskt tänkande (kap. 7). Uttolkningarna av materialet fokuserar på framställningar av utbildningspraktikens utformning. Detta analysföremål framträder på ett konkret sätt i kurserna (kap. 7), men det är också mer eller mindre explicit i de sammanhang där man behandlar frågan om utbildning för kritiskt tänkande på ett visst avstånd från praktiken (kap. 4–6). I uttolkningarna av dessa texter gäller principen om att det som kommer till uttryck i texten ska relateras till de faktiska praktiker som texten på olika sätt likväl är kopplad till. Det kan handla om praktiker som präglar det sammanhang texten tillkommit i, de praktiker som omtalas i texten, eller de praktiker ett förverkligande av textens idéer skulle innebära.

4. Språk och giltighet: pedagogiseringen av den logiska positivismen

Ett sätt att börja undersökningen av målet om kritiskt tänkande är att gå till dess ursprung. Det är förvisso inte helt klart hur ett sådant ursprung ska sökas; om man tar en allmän idé om kritiskt tänkande, exempelvis en konsekvent användning av förnuftet, som utgångspunkt för sitt sökande går det att se tendenser till kritiskt tänkande i alla intellektuella sammanhang, från antiken och framåt. Min strategi är istället att sikte på ursprunget till en mer specifik företeelse, nämligen det uttalade sättandet av kritiskt tänkande som ett särskilt utbildningsmål, som fordrar ett särskilt undervisningsinnehåll, vars tillägnande går att utvärdera. Ursprunget till denna pedagogiska logik finns i den amerikanska efterkrigstidens college- och universitetspedagogik. Delvis som en reaktion mot både nazism och kommunism ("totalitarism") anordnades i USA kurser i kritiskt tänkande, i vilka man använde särskilda kursböcker i kritiskt tänkande, och denna praktik blev också föremål för omfattande pedagogisk teoribildning om det kritiska tänkandets beskaffenhet och undervisningsmetoder. Till innehållet var kurserna och litteraturen relativt homogena: man var i princip enig om att kritiskt tänkande uppstår ur träning i logisk argumentationsanalys.

Men för att förstå varför just denna form av utbildning väckte tillräckligt engagemang för att målet om kritiskt tänkande skulle institutionaliseras inom utbildningsvärlden måste man gå tillbaka lite längre än så. Tilltron till den allmänna, dvs. kontextoberoende, logiken som en grund för ett allmänt kritiskt tänkande har, i min analys, sitt ursprung i den logiska positivismen, inom vilken man förfäktade en vetenskaplig form av logik, som man ansåg öppnade för möjligheten att skapa ett disciplinöverskridande vetenskapligt språk. Men i idén om utbildning för kritiskt tänkande har den logiska positivismens idé transformerats, och flera av dess avsikter har vänts till sin motsats. Denna transformation analyseras i detta kapitel.

Det material som analyseras består av tre delar. 1) I ett första steg analyseras programmatiska formuleringar av den logiska positivismens teori om logiken som ett tvärvetenskapligt språk. Rudolf Carnaps texter i tidskriften *Erkenntnis*, publicerade mellan 1930 och 1935, står här i fokus. 2) Sedan undersöks John Deweys och Charles Morris pragmatiska kritik av den logiska positivismens program, som publicerades (under den nya benämningen logisk empirism) 1937–1938 i *International Encyclopedia of Unified Science*. 3)

Slutligen knyts den logiska positivismens respektive den pragmatiska filosofins idéer till analytiska filosofer som under efterkrigstiden formulerade idéer om utbildning för kritiskt tänkande, såsom Max Black, Israel Scheffler och Harvey Siegel.

Den logiska positivismens tidskrifter har tidigare studerats av flera filosofer och idéhistoriker. Detta har de senaste årtiondena lett till en delvis reviderad bild av Wienkretsens vetenskapsfilosofi, som ofta varit en måltavla för en allmän kritik av positivism. Ett viktigt bidrag till klargörandet av den logiska positivismens filosofiska grund är Friedmans studie av hur Carnap utvecklade sitt teoretiska projekt i förhållande till Cassirer och Heidegger. Friedman visar att den logiska positivismens filosofiska utgångspunkter var långt mer sofistikerade än vad kritiska referenter försökt göra gällande, och att rörelsen bör förstås som nykantiansk snarare än naivt realistisk.¹²⁸ Även wienkretsmedlemmen Otto Neurath har på senare tid blivit föremål för ett förnyat intresse; han har i flera studier kommit att framstå som en kreativ och egensinnig teoretiker, som svårigen kan inordnas i något teoretiskt fack.¹²⁹

Både *Erkenntnis*, Wienkretsens tidskrift innan exilen, och tidskriftens amerikanska efterföljare, *Encyclopedia of Unified Science*, har studerats av Uebel, som bland annat gjort detaljerade uttolkningar av de teoretiska diskussionerna mellan Carnap och Neurath.¹³⁰ Den amerikanska tidskriftens sociala sammanhang har beskrivits av Reisch, som visar hur tidskriften av Neurath lanserades som ett forum för en rörelse som kantades av konflikter, och som dessutom marginaliserades under McCarthy-eran.¹³¹ Mot bakgrund av den idéhistoriska forskningen kan man säga att den logiska positivismen som både social rörelse och teori idag är väl kartlagd vad gäller dess ursprung, utveckling och påverkan på amerikansk filosofi.¹³²

¹²⁸ Michael Friedman, *A parting of the ways : Carnap, Cassirer, and Heidegger* (Chicago: Open Court, 2000).

¹²⁹ Thomas E. Uebel, *Overcoming Logical Positivism from Within : The Emergence of Neurath's Naturalism in the Vienna Circle's Protocol Sentence Debate* (Amsterdam: Rodopi, 1992); George A. Reisch, "Planning Science: Otto Neurath and the 'International Encyclopedia of Unified Science'", *The British Journal for the History of Science* 27, nr 2 (1994): 153–75; Nancy Cartwright m.fl., *Otto Neurath : Philosophy between Science and Politics*, 1:a uppl. (New York: Cambridge University Press, 1996); Nancy Cartwright och Jordi Cat, "Neurath against Method", i *Origins of Logical Empiricism*, red. Ronald N. Giere och Alan W. Richardson, Minnesota studies in the philosophy of science 16 (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996), 80; John O'Neill och Thomas Uebel, "Horkheimer and Neurath: Restarting a Disrupted Debate", *European Journal of Philosophy* 12, nr 1 (2004): 75–105, <https://doi.org/10.1111/j.0966-8373.2004.00199.x>.

¹³⁰ Thomas E. Uebel, "Neurath's Protocol Statements: A Naturalistic Theory of Data and Pragmatic Theory of Theory Acceptance", *Philosophy of Science* 60, nr 4 (1993): 587–607; Thomas E. Uebel, "Carnap and Neurath in exile: Can their disputes be resolved?", *International Studies in the Philosophy of Science* 15, nr 2 (2001): 211–20, <https://doi.org/10.1080/02698590120059077>.

¹³¹ George A. Reisch, *How the Cold War transformed philosophy of science : to the icy slopes of logic* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005).

¹³² Se t.ex. Thomas E. Uebel och Alan W. Richardson, red., *The Cambridge companion to logical empiricism*, Cambridge companions to philosophy (New York: Cambridge University

Min egen läsning, som utgår från den ovan refererade forskningen, syftar till att finna på vilka sätt den logiska positivismen utgör en influens till de tidiga pedagogiska teorierna om kritiskt tänkande. I detta perspektiv ligger fokus på hur den logiska positivismens grundläggande idé transformeras när den uttolkas utifrån en *pedagogisk* logik, som här representeras av dels Deweys tillfälliga allians med de logiska positivisterna, dels de tidiga kritiskt-tänkande-teoretikernas mer eller mindre uttalade bearbetning av rörelsens budskap. Mer specifikt undersöker jag hur en typ av tänkande (logisk positivism), som har sina egna motsättningar och gränser, uttolkas utifrån ett annat tänkande (pragmatisk pedagogik), där man ser möjligheter att övervinna dessa begränsningar – men där detta övervinnande i praktiken görs genom nya inramningar av tänkandet som ger upphov till nya motsättningar. Denna typ av analys är mer förutsättningslös än en genealogisk metod, som opererar utifrån en hypotes om en underliggande social drivkraft (exv. viljan till makt) som driver historiska transformationer – analysen görs utan antaganden om ett särskilt intresse som är oberoende av specifika historiska sammanhang. Utgångspunkten är endast att försöken att överskrida låsningar och begränsningar är rationella, såtillvida att de utifrån sin specifika sociala situation strävar mot enhet och allmängiltighet.

Den konkreta motsättningen mellan logisk positivism och amerikansk pragmatism kan med de grundbegrepp som introducerades i föregående kapitel förstås som en motsättning mellan en begreppslig, abstrakt vetenskap och ett praktiskt, intuitivt vardagsförnuft. De logiska positivisterna verkade utifrån en föreställning om en enhetlig och effektiv form av vetenskap, en föreställning som av amerikanska pragmatiker sattes som ett ideal för utbildning för kritiskt tänkande. Men i den pragmatiska uttolkningen av denna berättelse om vetenskapens funktionssätt förändrades utgångspunkterna för en strävan efter enhetsvetenskap. Den abstrakta kommunikationsform de logiska positivisterna introducerade ansågs främmande för den levda erfarenheten; den behövde förenklas och relevantgöras för studenter. Detta perspektivskifte innebär en ideologisk transformation: medan den logiska positivismen framställer vetenskapen som en subjektslös diskurs, vars kollektivistiska form kan lägga grunden för en internationell gemenskap mellan världens folk, betonar pragmatismen vetenskapens praktiska sida, vilken föreställs som en intuition hos individuella personer – individen ska finna drivkrafter till att vara vetenskaplig i de problem som påträffas i det egna, omedelbara sammanhanget.

Ett avgörande moment i denna rekontextualisering är det selektiva anammandet av den vetenskapliga logiken. Vad de pedagogiska teorierna om kritiskt tänkande övertar från den logiska positivismen är idén om en kontextoberoende form av analys för att avgöra giltighet i påståenden som påträffas i

---

Press, 2007), <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip074/2006035760.html>; Gary L. Hardcastle och Alan W. Richardson, red., *Logical empiricism in North America* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003).

skilda sammanhang. Denna form är den allmänna, formella logiken. Men för de logiska positivisterna var logiken endast en sida av vad man såg som en disciplinöverskridande vetenskaplig diskurs; den andra sidan var fysikalismen, dvs. att empiriska observationer ska uttryckas på ett naturalistiskt språk, och inte med de tvetydiga termer som kännetecknar den metafysiska filosofin (hos sådana som Hegel och Heidegger). I den pragmatiska rekontextualiseringen av vetenskapsfilosofin ersätts principen om fysikalism med en ny, humanistisk-pedagogisk metafysik om kritiskt tänkande som en allmän utveckling av det mänskliga förnuftet. Och när en komponent på detta sätt byts ut får de återstående komponenterna en ny innebörd: från att ha betraktats som en möjlighet till förståelse mellan olika vetenskaper, och i förlängningen mellan olika folk, blir logiken föremål för utbildning i egenskap av att i första hand ses som en effektiv ”metod” som individer ska tillämpa för att lösa sina konkreta, partikulära problem.

4.1. Enhetsvetenskap: Carnap

Carnap brukar betraktas som den främste av Wienkretsens teoretiker, och hans teoretisering av den allmänna logikens roll inom vetenskapen gör honom till en lämplig referenspunkt i följande analys, som ska visa hur denna form av logik blev en utgångspunkt för den tidiga pedagogiken för kritiskt tänkande.

Carnaps tänkande utgår från den nykantianska filosofi som han utbildades i, och som dominerade den tyskspråkiga filosofin under början av 1900-talet. Nykantianismen bestod av två kunskapsteoretiska utvecklingar i Tyskland, som båda utgick från Kants teori om att den objektiva värld som studeras av naturvetenskaperna är konstruerad av det mänskliga medvetandet, genom att en oändligt mångtydig ström av sinnesintryck blir strukturerad av intuitiva, mentala ”kategorier” (tid och rum), utifrån vilka principer som substans och kausalitet blir möjliga, och att dessa kategorier sedan kan identifieras av en filosofisk, ”transcendent” logik. Nykantianerna menade emellertid, mot bakgrund av relativitetstänkandet och andra vetenskapliga utvecklingar, att dessa kategorier varken är nödvändiga eller oförklarliga (som Kant hävdade), utan att filosofiskt och vetenskapligt tänkande måste kunna operera enbart utifrån den senare, rent logiska instansen i tänkandet. Den utveckling som förknippas med Marburgskolan såg matematiken som ett uttryck för denna instans, och att den, tillsammans med metodologiska framsteg inom naturvetenskapen, successivt kan ersätta kategorierna – filosofen Paul Natorp såg den tids-rumsliga förutsättningen som inte mer än en ”hypotes”¹³³ – och härigenom stegvis absorbera den objektiva världen i det rena tänkandets värld. Den så kallade sydvästtyska skolan tolkade istället det rena logiska tänkandet i termer av den äldre, dualistiska filosofiska logiken (subjekt och predikat, likhet och

---

¹³³ Paul Natorp, ”Kant und die Marburger Schule.”, *Kant-Studien* 17, nr 1–3 (1912): 203, <https://doi.org/10.1515/kant.1912.17.1-3.193>.

skillnad), och menade att matematiken inte kan vara transcendent då begreppet om tal redan vilar på uttolkningar av sinnesförmågelser; den sydvästtyska skolans begrepp om den logiska världen var således snävare.¹³⁴

Carnaps vetenskapsteori i sin helhet ligger bortanför föreliggande undersökning; för vårt syfte räcker det att notera vissa grunddrag, som visar att det här inte handlar om "positivism" i den klassiska bemärkelsen, utan snarare om kantiansk epistemologi. En utgångspunkt för Carnap var att både empiriska observationer och den rena formella logiken är nödvändiga inslag i vetenskap som gör anspråk på att förklara den objektiva världen. I likhet med den marburgska nykantianska skolan såg Carnap vetenskaplig kunskap som en konstruktion av verkligheten som utgår från en logisk formalisering av sinnesförmågelser, och han menade också att denna formalisering inte behöver bestå av tids-rumslig intuition, utan endast att någon typ av nödvändig (apriorisk) strukturering föreligger, och att den kan styras av vetenskapliga val (konventioner). Vetenskap är således en praktik som går ut på att omvandla mångtydiga empiriska förmågelser till utsagor som följer en bestämd, logisk form. Den objektiva världen, som nykantianerna såg som motsatt det rena tänkandet, var för Carnap emellertid "konstruerad" utifrån det formaliserade tänkandets värld; den primära, intuitiva förmågelserna av verkligheten kan registreras i minnet och sedan stegvis översättas till någon form av neutralt språk för klassificering av objekt och relationer mellan objekt.¹³⁵

Utan att gå djupare in i Carnaps konstruktionssystem kan man här se en primär avgränsning av en plats för den allmänna logiken, som senare hamnade i centrum för utbildning för kritiskt tänkande. I likhet med Russell och Frege förstod Carnap logiken som i sig själv tom och tautologisk, men när den används som ett vetenskapligt instrument för att beskriva empiriska objekt öppnar den för möjligheten för olika vetenskaper att fungera på samma sätt: den kan användas för att i entydiga termer uttrycka relationer mellan objekt, och man kan därmed registrera och kommunicera observationer på samma sätt inom olika vetenskaper. Den nykantianska strukturen i detta resonemang är tydlig: den fenomenvärld som bearbetas är resultatet av en kombination av (logisk) form och (empiriskt) innehåll. Men medan Kant alltså såg formen som bestämd av i medvetandet inneboende kategorier (tid och rum) är det här fråga om en form (allmän logik) som påträffas utanför den enskilda individens medfödda, "själsliga" konstitution – den allmänna logiken som Carnap talar om är en tidlös struktur som är pragmatiskt utvald för den vetenskapliga uppgiften. Detta val ska i det följande undersökas närmare.

Den logik Carnap talar om är inte nödvändigtvis matematisk. I essän *Die alte und die neue Logik*, publicerad i det första numret av *Erkenntnis* (1930), förklarar Carnap att medan den "gamla" logiken behandlar *predikativa* satser

¹³⁴ Friedman, *A parting of the ways*, 28–33.

¹³⁵ Werner Sauer, "On the Kantian Background of Neopositivism", *Topoi* 8, nr 2 (1989): 115–17, <https://doi.org/10.1007/BF00141366>; Friedman, *A parting of the ways*, 70–74.

(”Sokrates är en människa”) öppnar den ”nya” logiken, utvecklad av Leibniz, Frege, Russel och Whitehead, för undersökningar av *relationer* (”*a* är större än *b*”).¹³⁶ Vidare kan man i den nya logiken undersöka relationer mellan relationer: ”större än” och ”mindre än” har ett motsatsförhållande till varandra, och så vidare.¹³⁷ Carnap slår fast, med hänvisning till Frege, att denna nya logik inte bygger på matematiken, utan att matematiken i själva verket är en gren inom logiken – alla aritmetiska och analytiska satser kan översättas till rena logiska satser.¹³⁸ Vad man utifrån Carnaps beskrivningar kan kalla en *allmän* logik, kännetecknas av att vara bredare än den matematiska logiken och mer empiriskt inriktad än den filosofiska, transcendentia logiken.

Ett grundproblem inom den marburgska nykantianismen var frågan om hur matematik, som enligt denna teori är fristående från den empiriska världen, likväl kan interagera med denna värld och härigenom bidra till vetenskapliga framsteg. För Carnap är logikens funktion inom vetenskap att *klargöra* förhållanden mellan individer, egenskaper och satser. Logikens klara språk är likväl, på samma sätt som matematiken, i grunden tautologiskt: om en kombination av satser utgör ett sant eller falskt påstående är inte ett resultat som så att säga kan upptäckas, utan kombinationens giltighet eller ogiltighet följer med nödvändighet ur satserna själva, vilket Carnap illustrerar med en så kallad sanningstabell. Logiken kan därför inte producera ny kunskap om den inte sätts i förhållande till empiriska observationer, vilka äger rum inom ”realvetenskaperna”.¹³⁹ Medan logiken endast är ett formellt språk som på ett effektivt sätt kan uttrycka förhållanden i termer av olikhet, likhet, motsägelser osv. är faktiska empiriska påståenden om den fysiska verkligheten det råmaterial som ger vetenskapen substans.¹⁴⁰ Vad man hittills kan konstatera är att vetenskap, enligt Carnap, alltid måste ha två sidor, nämligen a) den empiriska observationen och b) den logiska formaliseringen. Utan a) finns endast tomhet, och utan b) endast mångtydighet.

Men hur reduceras den empiriska mångtydigheten i praktiken? Hur blir en subjektiv helhetsförnimmelse av en empirisk värld till distinkta objekt med bestämda relationer? För att kunna formaliseras i den logiska bearbetningen måste det empiriska råmaterialet, enligt Carnap, först fokuseras och renodlas. Detta sker genom att empiriska observationer, såsom en forskares avläsning av ett mätinstrument, uttrycks som ”protokollsatser”. Protokollsatsen är den enskilde individens ”autopsykologiska” formulering av en direkt, intuitiv förnimmelse av den konkreta verkligheten, som sedan kan bli ett material för logisk bearbetning. Protokollsatsen beskriver observationer i termer av ett objektivt tids-rumsligt förhållande, och alltså inte som den subjektiva tolkningen

¹³⁶ Rudolf Carnap, ”Die alte und die neue Logik”, *Erkenntnis* 1, nr 1 (1930): 16–17.

¹³⁷ Carnap, 17.

¹³⁸ Carnap, 21.

¹³⁹ Carnap, 21–22.

¹⁴⁰ Rudolf Carnap, ”Formalwissenschaft und Realwissenschaft”, *Erkenntnis* 5, nr 1 (1935): 30–37, <https://doi.org/10.1007/BF00172279>.

av detta förhållande; forskaren beskriver vad mätinstrumentet visar vid en bestämd tidpunkt, utan att göra påståenden om vad detta innebär i termer av "substantialistiska" och därmed enligt Carnap ovetenskapliga begrepp som varmt, tungt, trögt etc. Härigenom görs observationerna jämförbara med varandra; de befinner sig alla i ett gemensamt analytiskt fält, och de uttrycker på ett klart sätt faktiska sakförhållanden.¹⁴¹ Med principen om protokollsatser blir satser påträffade inom skilda vetenskaper möjliga att översätta till ett fysikaliskt (dvs. tids-rumsligt) språk, ett språk som därmed kan fungera som ett universellt vetenskapligt språk.¹⁴²

Med principen om fysikalism har vi alltså en andra sida av Carnaps projekt, som alltmer kom att handla om att genom språklig analys klargöra och härmed möjliggöra en standardisering av det vetenskapliga arbetssättet. Det handlar även här om att rationellt "välja" former som öppnar upp och klargör detta arbetssätt, i detta fall genom att utnyttja ett vardagligt, tids-rumsligt sätt att tala. De båda sidorna kan förstås i förhållande till det nykantianska systemet: medan den allmänna logiken är klargörande i det abstrakta tänkandets värld, är principen om fysikalism klargörande i den empiriska världen.

Carnaps ursprungliga idé om fysikaliska protokollsatser kritiserades emellertid av Neurath, som menade att den var för enkel; protokollsatsens utelämnande av det subjekt som står för observationen och dess nedtecknande ("på bordet ett rött klot") ger intrycket att protokollsatsen gör anspråk på en direkt tillgång till den fysiska verkligheten. Men protokollsatsen handlar på samma sätt som allt fysikaliskt språk om en bestämd observatörs förnimmelse av verkligheten, och därför menar Neurath att om protokollsatsen ska vara exakt måste också observatörens perspektiv inkluderas i satsen:

En fullständig protokollsats skulle t.ex. kunna lyda: "Ottos protokoll 17 minuter över 3: [Ottos taltanke var 16 minuter över 3: (I rummet fanns 15 minuter över 3 ett av Otto förnummet bord)]".

(Ein vollständiger Protokollsatz könnte z. B. lauten: „Ottos Protokoll um 3 Uhr 17 Minuten: [Ottos Sprechdenken war um 3 Uhr 16 Minuten: (Im Zimmer war um 3 Uhr 15 Minuten ein von Otto wahrgenommener Tisch)]“.¹⁴³)

För Neurath kan en sats – protokollsats eller icke-protokollsats – aldrig vara definitiv, då de förnimmelser den betecknar och innebörden av de ord den använder kan förändras, vilket är en del av vetenskapens framsteg.¹⁴⁴ Vetenskapliga satser bör enligt Neurath likväl ha en fysikalisk stil – det naturalistiska sättet att tala kan utgöra en bas för den normala kommunikationen även i

¹⁴¹ Rudolf Carnap, "Die physikalische Sprache als Universalsprache der Wissenschaft", *Erkenntnis* 2, nr 1 (1931): 437, <https://doi.org/10.1007/BF02028172>.

¹⁴² Carnap, 461.

¹⁴³ Otto Neurath, "Protokollsätze", *Erkenntnis* 3, nr 1 (1932): 207, <https://doi.org/10.1007/BF01886420>, kursiv i original.

¹⁴⁴ Neurath, 208.

vetenskaper som historia och sociologi, och på sikt i hela samhället – det naturalistiska språket finns enligt Neurath i enkla former redan hos barn, och grunden till enhetsvetenskapen byggs genom att denna tendens här uppmuntras och utvecklas.¹⁴⁵ I Neuraths kritik fann Carnap ett nytt rättfärdigande för protokollsatserna: enkla, konkreta satser kvalificerar sig till användning inom vetenskap inte (som tidigare) för att de uttrycker konkreta individers sinnesförmågelser, utan för att de är intersubjektivt begripliga, dvs. att de kan tolkas på samma sätt av olika individer.¹⁴⁶

Med influensen från Neurath, som var sociologiskt skolad och politiskt engagerad, fick Carnaps program en etisk dimension: vetenskapen ska vara tillgänglig, transparent och kollektivt praktiserad. Vetenskapen ska inte utgå från mystisk eller territoriell kunskap, varken i form av enskilda individers psykologiska erfarenhetsrum eller metafysisk filosofi. Denna anda framträder särskilt i essän *Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache* (1932), i vilken Carnap identifierar kopplingar mellan dessa slutna domäner. Problemet med metafysiken är, menar Carnap, inte att dess satser är felaktiga, ovissa eller ofructbara – logisk analys ger istället att de i grunden är meningslösa (*sinnlos*). Metafysiska satser är i själva verket ”skensatser”; de ser ut som satser men är det inte i någon logisk bemärkelse.¹⁴⁷ Detta beror på att satserna består av ”skenbegrepp”, ord utan eller med mångtydig innebörd. En sats kan enligt logiken endast ha en innebörd om: 1) dess begrepp har empiriska kännetecken; 2) det är känt vilka protokollsatser som kan härledas ur begreppet; 3) den har bestämda sanningsbetingelser; 4) det finns en metod för att verifiera den.¹⁴⁸ Då metafysiken enligt Carnap inte söker någon intersubjektiv eller empirisk förankring finns inget som hindrar att det metafysiska språket börjar leva sitt eget liv. Då ”metafysikern” inte har några kriterier för satsernas giltighet i form av yttre referenter (empiri eller andra subjekt), blir ordens och satsernas mening hela tiden härledda utifrån andra ords användning i den egna diskursen; metafysikern teoretiserar således inom en cirkulär logik.¹⁴⁹ Carnap tar som exempel Heideggers tal om ”intet” (*das Nichts*) och de många skiftande användningar av ordet som förekommer i hans diskurs, variationer som eskalerar i den enigmatiska satsen ”*Das Nichts selbst nichtet*” (”intet intigar”). Genom att ställa upp satserna i en tabell finner Carnap att de inte går att översätta dem till ett ”logiskt korrekt språk”: ”Alle diese Formen können überhaupt nicht gebildet werden”.¹⁵⁰ Om det inte finns något sätt att verifiera utsagor, säger Carnap, går det inte att förstå vad som sägs; själva

¹⁴⁵ Neurath, 206.

¹⁴⁶ Thomas E. Uebel, ”Carnap’s Transformation of Epistemology and the Development of His Metaphilosophy”, *The Monist* 101, nr 4 (2018): 373–74, <https://doi.org/10.1093/monist/ony012>.

¹⁴⁷ Rudolf Carnap, ”Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache”, *Erkenntnis* 2, nr 1 (1931): 219–20, <https://doi.org/10.1007/BF02028153>.

¹⁴⁸ Carnap, 224.

¹⁴⁹ Carnap, 221–22.

¹⁵⁰ Carnap, 229–30.

förutsättningen för kommunikation har underminerats.¹⁵¹ Metafysikern kan därför inte säga något om verkligheten; ”han” förmår endast uttrycka en ”livskänsla” (*Lebensgefühl*).¹⁵² Denna kritik mot den spekulativa idealismen (i synnerhet Hegel och Heidegger) drabbar all moralfilosofi:

Då den objektiva giltigheten hos ett värde eller dess norm (även enligt värdefilosoferna) inte kan verifieras empiriskt eller deduceras ur empiriska satser, kan de, följaktligen, överhuvudtaget inte uttalas (genom en meningsfull sats).

(Denn die objektive Gültigkeit eines Wertes oder einer Norm kann ja (auch nach Auffassung der Wertphilosophen) nicht empirisch verifiziert oder aus empirischen Sätzen deduziert werden; sie kann daher überhaupt nicht (durch einen sinnvollen Satz) ausgesprochen werden.¹⁵³)

Carnaps kritik av den mångtydiga metafysiska diskursen landar alltså i den nykantianska åtskillnaden mellan giltighet och värden – de senare kan överhuvudtaget inte uttryckas på ett meningsfullt sätt i teoretisk diskurs och måste därför lämnas utanför vetenskap och filosofi. Samtidigt tycks hans egen position, genom den skarpa retoriken i texten, uttrycka ett ”värde”, nämligen värdet av intersubjektivitet, och konkret, vetenskaplig universalism.

Varför är det då så viktigt att med logik och fysikalism renodla vetenskapen från mångtydighet och oklarheter? Tönen i angreppet på metafysiken indikerar att principerna om logik och fysikalism var en politisk fråga för de logiska positivisterna. Politiken har emellertid en oklar plats i deras program, och detta gäller inte minst Carnap, då en politisk position vilar på ”värden”, vilka enligt honom alltså är något helt individuellt, subjektivt, intrapsykiskt.¹⁵⁴ Senare fann Carnap emellertid ett sätt att uttrycka en politisk drivkraft till förbättring av vetenskapen: i sin autobiografi ansluter han sig till den princip som Feigl kallade ”den vetenskapliga humanismen”. Carnap menade att människors lidanden (som kan uttryckas genom andra medel än logiska satser, på samma sätt som metafysiker alltså kan uttrycka en livskänsla) kan motverkas med vetenskapliga metoder. Vetenskapen kan således understödja en samhällselig reformistisk strategi som förbättrar mänsklighetens livsvillkor.¹⁵⁵ Denna idé är outtalad i de texter som här står i fokus, men den modernistiska principen om det vetenskapliga framstegets koppling till kollektivistisk politik var redan på en praktisk nivå förankrad i den vänsterinriktade fraktionen av Wienkretsen som Carnap och Neurath tillhörde, som exempelvis tagit sig uttryck

¹⁵¹ Carnap, 233.

¹⁵² Carnap, 238–40.

¹⁵³ Carnap, 237.

¹⁵⁴ Anne Siegetsleitner, ”Ethik und Moral im Wiener Kreis : zur Geschichte eines engagierten Humanismus” (Doktorsavhandling, Wien, Böhlau Verlag, 2014), 128–29.

¹⁵⁵ Siegetsleitner, 139.

i arbetet för ”demokratiseringen av kulturen”, ett politiskt program som bedrevs av de logiska positivisterna på Wiens folkhögskolor.¹⁵⁶

För Neurath, som var den ende i Wienkretsen med samhällsvetenskaplig utbildning, är frågan om vetenskapens mening mer komplex. Innan Feigl myntade uttrycket ”vetenskaplig humanism” hade Neurath teoretiserat Wienkretsens princip om ”vetenskaplig världsuppfattning” (*wissenschaftliche Weltauffassung*). Neuraths vision om den vetenskapliga världsuppfattningen är en reflexiv hållning som syftar till att förstå vetenskapens roll i relation till samhällets och mänsklighetens utveckling.¹⁵⁷ För Neurath innebär detta framför allt en insikt om den antimetafysiska, empiristiska vetenskapens *begränsade* anspråk på kunskap om verkligheten; vetenskapen kan varken säga något definitivt om hur verkligheten är beskaffad bortom den observerbara ytan, eller om vad som är gott och ont. Men i möjligheten att reflektera över denna begränsning ser Neurath en ”rationalitetens triumf”. Neurath identifierar emellertid inte något särskilt mål för den reflexiva attityden; den vetenskapliga världsuppfattningen är ett reflexivt ”experiment” som påverkar individen i okänd riktning.¹⁵⁸

Från den ovanstående redogörelsen bör det framgå att logisk positivism inte är en form av naiv realism eller ens en särskilt utpräglad scientism. Carnap och Neurath värnar visserligen vetenskapen som institution, men de teoretiserar den också utifrån vad som förstås som dess begränsade möjligheter att producera beständig kunskap om den materiella verkligheten. De anser att innebörden i en vetenskaplig observation – hur trivial den än är – aldrig kan tas för given. Carnaps teori erbjuder därmed inte någon enkel lösning på frågan om vetenskaplig giltighet; detta problem framstår istället som ett komplext och alltfjämt ofärdigt projekt. Mot bakgrund av denna ovisshet framträder vetenskapen närmast som en ”social konstruktion”; den är inte mycket mer än en uppsättning sociala konventioner som reglerar hur vi talar om verkligheten och som en följd av detta uppfattar och förstår den. Det är alltså dessa konventioner som står i fokus för den logiska positivismen: enhetsvetenskapen är en fråga om att reglera talet om den fysiska verkligheten.

Jag vill i det följande argumentera för att den logiska positivismens ”kritiska” teori¹⁵⁹ om enhetsvetenskap blir till en scientistisk ideologi först i sina rekontextualiseringar. I synnerhet gäller detta Deweys läsning, i vilken vetenskapen framställs som en universell ”metod” för att producera entydig och användbar kunskap.

---

¹⁵⁶ Thomas E. Uebel, ”Education, Enlightenment and Positivism: The Vienna Circle’s Scientific World-Conception Revisited”, *Science & Education* 13, nr 1–2 (2004): 43–46, <https://doi.org/10.1023/B:SCED.0000018469.45137.30>.

¹⁵⁷ Uebel, 54–55.

¹⁵⁸ Uebel, 62.

¹⁵⁹ Neurath ansåg att det fanns intressanta likheter mellan logisk positivism och kritisk teori och försökte föra en dialog med Horkheimer, men intresset var inte besvarat; se O’Neill och Uebel, ”Horkheimer and Neurath”.

4.2. Pedagogisering: Morris och Dewey

Efter att Carnap och andra medlemmar av Wienkretsen emigrerat till USA återupptogs utgivningen av *Erkenntnis* med den nya titeln *International Encyclopedia of Unified Science*, och denna tidskrift blev ett forum, vid sidan om flera konferenser, för diskussioner mellan logisk positivism och amerikansk pragmatism. Man organiserade sig, under Neuraths ledning, här också som en rörelse med parollen *Unity of science*, som skulle sprida idén om ett universellt vetenskapligt språk. I centrum för debatten inom rörelsen stod frågan om relationerna mellan vetenskap, moral och utbildning – en fråga som alltså för Carnap i princip handlade om att filosofin kan förbättra funktions-sättet hos de empiriska realvetenskaperna. Både Dewey och den pragmatiska filosofen Charles Morris var som medlemmar i rörelsen aktiva i debatten. Morris teorier kom att spela en viktig roll för den amerikanska omtolkningen av den logiska positivismens idéer, och de blev också senare en inspiration för Ennis tankar om kritiskt tänkande (som behandlas i kap. 5).

I sin artikel *Scientific empiricism* (1938) i det första tidskriftsnumret ifrågasätter Morris den logiska positivismens idé om ett helt neutralt vetenskapligt-symboliskt analysinstrument (logik och fysikalism). Morris menar att de tecken som används som analytiska redskap inte kan vara neutrala, då de alltid har sitt ursprung i associationer med konkreta objekt, och att de alltid har formats av de sociala praktiker i vilka de vuxit fram. Morris upprättar en distinktion mellan tre typer av analyser av vetenskapens symboliska system som vetenskapsfilosofin ("metascience") kan ägnas åt. 1) Vad Carnap kallar logisk analys av påståenden är enligt Morris en syntaktisk analys av den vetenskapliga diskursen. Denna analys syftar till att undersöka det symboliska systemets inre logiska struktur, och på vilka villkor denna struktur kan vara universell. 2) Den syntaktiska analysen är skild från undersökningar av det symboliska systemets relation till empiriska objekt. Sådana undersökningar hör till semantiken. 3) Dessutom finns pragmatiska analyser, som tar sikte på det symboliska systemets ursprung och roll inom vetenskapen som en social praktik, bestående av mänskliga agents aktiviteter och motiv.¹⁶⁰ Morris menar att alla dessa former av undersökningar av det vetenskapliga språket kan vara till nytta för forskare:

[These tasks] must be taken in hand by those familiar with the results and spirit of science – that is, scientists; they must be encouraged by scientific institutions, foundations, and associations; they must be incorporated in educational programs for the training of scientists.¹⁶¹

---

¹⁶⁰ Charles W. Morris, "Scientific Empiricism", i *Encyclopedia and Unified Science*, red. Otto Neurath, International Encyclopedia of Unified Science, 1:1 (Chicago: University of Chicago Press, 1938), 69–70.

¹⁶¹ Morris, 70–71.

Att vetenskapen måste betrakta sig själv som en social praktik hindrar, enligt Morris, emellertid inte att vetenskapen är en unik sådan praktik, som skiljer sig från andra sociala praktiker (konst, moral, andlighet, lek, arbete) genom sin universella potential; varje social praktik motsvarar en vetenskap som undersöker praktiken, men denna vetenskap kan likväl ingå i en enhetsvetenskap där praktikernas gränser överbryggas.¹⁶² Medan Carnap såg de empiriska vetenskaperna som ett opersonligt system av logisk rekonstruktion av den empiriska världen, förskjuts här uppmärksamheten mot vetenskapens konkreta utövare, i termer av sociala relationer och personliga dispositioner.

I monografinumret *Foundations of the theory of signs* (1938) utvecklar Morris sin teori om hur språket, inklusive det vetenskapliga språket, kan "renodlas, förenklas och systematiseras".¹⁶³ Den pragmatiska analysen av tecken, som alltså saknas i Carnaps logiska analys, förknippar Morris med kunskapsområden som retorik, psykoanalys och vetenskapssociologi; den är ett perspektiv som tar sikte på sociala regler enligt vilka tecken tolkas i praktiken.¹⁶⁴ Insikten om språkets pragmatiska dimension undergräver delvis Carnaps avfärdande av "meningslösa" satser som uttryckande en rent subjektiv erfarenhet: då det inom sociala gemenskaper finns sociala regler för hur tecken ska tolkas är det möjligt att sådana regler kompenserar för den brist på konsekvens som uppdragas i den syntaktiska analysen.¹⁶⁵ Enligt Morris måste analysen av vetenskapligt språk innefatta undersökningar av alla tre nivåer – syntax, semantik och pragmatik – av språkets regler. Men sådana analyser ska inte göras endast av särskilda språkexperter, utan också av forskare inom andra vetenskaper:

The sciences must look to semiotic for the concepts and general principles relevant to their own problems of sign analysis. Semiotic is not merely a science among sciences but an organon or instrument of all the sciences. / This function can be performed (...) by making training in semiotic a regular part of the equipment of the scientist.¹⁶⁶

Samtidigt som Morris semiotik framstår som ett övervinnande av Carnaps formalistiska distinktioner, ett steg i riktning mot ett bredare och mer nyanserat program, är de praktiska implikationerna av den pragmatiska inriktningen långtgående: den mer omfattande renodlingen av det vetenskapliga språket, som involverar såväl logiska som sociologiska aspekter, ska göra kvalificerad språkforskning till en bisyssla för varje individ som ägnar sig åt vetenskapligt arbete. Det långtgående anspråket på vetenskapens reformering kräver nya former av specialutbildning (*training*), vilket inte var fallet i den arbetsdelning

---

¹⁶² Morris, 73.

¹⁶³ Charles W. Morris, *Foundations of the Theory of Signs* (Chicago ; London: University of Chicago Press, 1938), 3.

¹⁶⁴ Morris, 30, 36, 38.

¹⁶⁵ Morris, 46–48.

¹⁶⁶ Morris, 56–57.

mellan filosofisk språkutveckling och praktisk realvetenskap som Carnap förrespråkade.

Morris idé om enhetsvetenskap innebär med andra ord en förskjutning från Carnaps fokus på naturvetenskapens opersonliga system för registrering och formalisering av empiriska observationer, till ett fokus på vetenskapens individuella utövare och deras specifika *dispositioner*, dvs. en förskjutning från den opersonliga, begreppsliga ”struktureringen” av världen, till den partikulära, strukturerande agentens personliga *intuition*, som alltså kan formas genom utbildning.

Frågan om formandet av den vetenskapliga dispositionen är än mer framträdande hos Dewey. Dewey beskriver vetenskapen i praktiska, allmänna ordalag: det är fråga om en allmän benägenhet att alltid förankra övertygelser i ”observerade fakta”, vilket sker genom att idéer behandlas som ”arbetshypoteser” som återstår att pröva, och denna benägenhet kallar Dewey den ”vetenskapliga attityden”.¹⁶⁷ Det komplexa förhållandet mellan empiriska förnimmelser och logisk strukturering som Carnap försökte förklara har här ersatts med något konkret och väsentligen oproblematiskt. Vetenskap förkroppsligas enligt Dewey i individers vanor och dispositioner, och den vetenskapliga ”metoden” blir individens intuitiva sätt att begripa omvärlden. Den vetenskapliga attityden gör det möjligt att förstå och ta sig an problem i alla livets domäner:

The home, the school, the shop, the bedside and hospital, present such problems as truly as does the laboratory. They usually present the problems in a more direct and urgent fashion. This fact is so obvious that it would be trite to mention it were it not that it shows the potential universality of the scientific attitude.¹⁶⁸

Hos Dewey får frågan om enhetsvetenskap en annan mening är hos Carnap och Morris. Medan Carnap i sin encyklopediartikel *Logical foundations of the unity of science* är mycket specifik och restriktiv med vad som kan anses kvalificeras till enhetsvetenskap – endast vetenskapliga discipliner som kan uttrycka sina kunskapsanspråk i ett fysikaliskt, logiskt reducerbart ”ting-språk” kan anses följa en gemensam princip om vetenskaplighet¹⁶⁹ – är Dewey villig att inkludera även utomvetenskapliga sammanhang i vad han uppfattar som en enhetsvetenskaplig logik.¹⁷⁰ Dewey tycks alltså omfamna en sorts scientism, en idé om att allt kan och ska inordnas i en vetenskaplig logik; för

¹⁶⁷ John Dewey, ”Unity of Science as a Social Problem”, i *Encyclopedia and Unified Science*, red. Otto Neurath, International Encyclopedia of Unified Science, 1:1 (Chicago: University of Chicago Press, 1938), 31.

¹⁶⁸ Dewey, 31.

¹⁶⁹ Rudolf Carnap, ”Logical Foundations of the Unity of Science”, i *Encyclopedia and Unified Science*, red. Otto Neurath, International Encyclopedia of Unified Science, 1:1 (Chicago: University of Chicago Press, 1938), 42–62.

¹⁷⁰ Jfr. Alan W. Richardson, ”Engineering Philosophy of Science: American Pragmatism and Logical Empiricism in the 1930s”, *Philosophy of Science* 69, nr S3 (2002): 46, <https://doi.org/10.1086/341766>.

Dewey är vetenskapen den ”enda universella metoden för att handskas intellektuellt med alla problem”.¹⁷¹

Dewey utvecklar också en egen version av den logiska positivismens kritik mot metafysik. Han instämmer i tesen om att metafysiken skapar ”artificiella” problem,¹⁷² men talar inte, som Carnap, om metafysiken som en aktivitet eller filosofisk inriktning, utan som en egenskap hos människor, som präglar deras föreställningar och vanor. Individer ägnar sig inte åt metafysik; individer ”är metafysiska”. Såväl den vetenskapliga attityden som metafysiken är för Dewey individuella dispositioner,¹⁷³ och härvidlag följer Dewey Neurath snarare än Carnap: den vetenskapliga attityden är en mindre reflexiv och mer instrumentell variant av vad Neurath kallade den vetenskapliga världsuppfattningen.

Metafysiken är för Dewey emellertid bara ett av flera hot mot enhetsvetenskapen, i form av den vetenskapliga attityden. Han uppfattar också två andra faror: dels en tendens, närvarande inom själva rörelsen för enhetsvetenskap, att definiera alla vetenskaper utifrån funktionssättet hos en särskild disciplin (fysik), ett projekt som han menar är ”på förhand dömt att misslyckas”,¹⁷⁴ dels finns yttre fiender till enhetsvetenskapen i form av ”mäktiga särintressen som vill isolera vetenskapen från inflytande över det vardagliga livet”.¹⁷⁵ Vad Dewey hade i åtanke var troligen kristna värdeabsolutister, såsom de amerikanska nyskolasterna Mortimer Adler och Robert Maynard Hutchins.¹⁷⁶ Analysen kan beskrivas som en ”hothypotes”:¹⁷⁷ när vetenskapen förstås som en personlig egenskap, eller en ”anda”, vars ontologiska status alltså blott är en kognitiv tendens hos individer, framstår den som sårbar och i behov av att skyddas. Medan nykantianerna och Carnap närmast såg vetenskapen som en dynamisk, självreglerande multitud av experimenterande och teoretiserande, som sprungit förbi den introverta och åldrande filosofin, betraktade Dewey den som skör social tendens, som behöver stöd för att hållas vid liv.

För Dewey leder hothypotesen – vetenskapen som en unik disposition som måste odlas och försvaras – till att utbildningen hamnar i centrum för konflikten mellan universell enhetsvetenskap och särintressen. Skolan måste tidigt börja rikta in elever mot vetenskapens logik: redan i grundskolans första år, då barn är särskilt nyfikna och öppna för nya erfarenheter, kan den

---

¹⁷¹ Dewey, ”Unity of Science as a Social Problem”, 37.

¹⁷² Dewey, 32.

¹⁷³ Se även John Dewey, *How we think* (London: D. C. Heath and company, 1910), 22–25.

¹⁷⁴ Dewey, ”Unity of Science as a Social Problem”, 34.

¹⁷⁵ Dewey, 37.

¹⁷⁶ Nyskolasterna kritiserade rörelsen för enhetsvetenskap för nihilism; det antimetafysiska exkluderandet av en transcendent värdedimension, menade man, riskerade att störta filosofin och samhället ner i ett värdeblint barbari. Dispyten kulminerade i ”Russel-affären”, i vilken katolska ledare genom protest och en stämning lyckades stoppa New York City Colleges anställning av Russel som senior professor, vilket gjorde Dewey ursinnig; se Reisch, *How the Cold War transformed philosophy of science*, 72–81.

¹⁷⁷ Jfr. David Bloor, *Knowledge and social imagery* (London: Routledge & Kegan Paul, 1976), 69–73.

vetenskapliga attityden få fäste.¹⁷⁸ Skolan ska upphöra med att överföra information och istället helt inriktas mot vetenskapen som universell *metod*. Härigenom tar utbildningen en offensiv roll i konflikten: de lärare som redan har tillgodogjort sig den vetenskapliga attityden ska "bli outtröttligt militanta i att visa upp dess rättmätiga anspråk".¹⁷⁹

I essän *Theory of Valuation* (1939), ett monografinummer i Carnaps och Neuraths tidskrift, verkar Dewey för att ytterligare föra frågan om enhetsvetenskap i en pragmatisk riktning. Deweys strategi är att dekonstruera den logiska positivismens åtskillnad mellan vetenskap och värden. Essän är en kritik av antagandet att subjektiv värdering är ett uttryck för individers känslor, som måste leda till meningslösa satser. Allt tal har enligt Dewey i något avseende sitt ursprung i känslor; denna koppling kan således inte anföras gentemot särskilda klasser av påståenden, eftersom det inte går att observera talets relation till individers känslor. Själva tesen om att värdering är ett uttryck för känslor är alltså inte verifierbart, och härmed i sig självt meningslöst.¹⁸⁰ Värderande tal består enligt Dewey på samma sätt som annat tal av symboler med intersubjektiva innebörder, som faktiskt går att empiriskt verifiera.¹⁸¹

Vidare konstaterar Dewey att empiriska realvetenskaper i sina tillämpade former, såsom medicin och ingenjörskonst, är kopplade till värderingar genom sin inriktning mot framtiden: vetenskaperna innefattar ett ständigt beslutsfattande i form av pragmatiska värderingar av olika sorters medel – t.ex. medicinska behandlingar eller tekniska konstruktioner – i relation till olika sorters mål.¹⁸² Denna värderingspraktik förstår Dewey som individens föreställning om ett mål, ett ideellt objekt för intressen och begär, som i "existentiella situationer" jämförs med de praktiska möjligheter som finns till hands:

[W]e mean that in the history of individual persons and of the human race there takes place a change from original, comparatively unreflective, impulses and hard-and-fast habits to desires and interests that incorporate the results of critical inquiry. When this process is examined, it is seen to take place chiefly on the basis of careful observations of differences between desired and proposed ends (*ends-in-view*) and attained ends or actual consequences.¹⁸³

Att "lära från erfarenhet" och uppnå "mognad" innebär således att i strävan mot det föreställda målet "konfrontera verkligheten" och skifta fokus mot (del)mål (*ends-in-view*) som framträder som realistiska i relation till valet av medel.¹⁸⁴ Delmålen blir på detta sätt också *medel* för nya föreställningar om

¹⁷⁸ Dewey, "Unity of Science as a Social Problem", 36.

¹⁷⁹ Dewey, 38.

¹⁸⁰ John Dewey, *Theory of valuation*, International encyclopedia of unified science, 2:4 (University of Chicago Press, 1939), 10.

¹⁸¹ Dewey, 11–12.

¹⁸² Dewey, 21–23.

¹⁸³ Dewey, 30, kursivering i original.

¹⁸⁴ Dewey, 30–31.

mer långsiktiga mål, föreställningar som uppstår som en effekt av den aktivitet som ska realisera delmålen. Dewey menar därför att det inte går att göra någon åtskillnad mellan medel och slutgiltiga mål; mål och medel befinner sig alltid i ett kontinuum.¹⁸⁵ Dewey dekonstruerar på detta sätt distinktionen mellan värden som något inre, subjektivt och den yttre verklighetens objektivitet; i den lärande individen syntetiseras det föreställda med det reella genom kompromisser bestämda av den existentiella situationens möjligheter. Varken värden eller verkligheten är beständiga; båda bearbetas ständigt för att kunna föras närmare varandra. Värderingspraktiken är för Dewey således en process som hela tiden omformar de element som motiverar den och resulterar ur den, och den omformande kraften är ett förnuft som alltid är praktiskt inriktat.

Huvudtesen i Deweys essä är att värderingsaktiviteter *existerar* som objektiva fakta, möjliga att empiriskt studera, och att de satser sådana aktiviteter ger upphov till därmed inte kan avfärdas som subjektiva eller metafysiska. Men vad vill Dewey åstadkomma med denna insikt? I slutet av essän förklarar Dewey syftet med studiet av värderingsaktiviteter:

These considerations lead to the central question: What are the conditions that have to be met so that knowledge of past and existing evaluations becomes an instrumentality of valuation in formation of new desires and interests – of desires and interests that the test of experience show to be best worth fostering? (...) In the field of human activities there are at present a number of facts of desires and purposes existing in rather complete isolation from each other. But there are no hypotheses of the same empirical order which are capable of relating them to one another so that the resulting propositions will serve as methodic controls of the formation of future desires and purposes, and, thereby, of new valuations.¹⁸⁶

Genom kunskap om hur människors begär och intressen aktiveras i värdering av möjliga mål och medel blir det möjligt att *påverka* dessa begär och intressen, för att styra in dem mot beteenden i vilka de mest effektivt finner sin realisering. Vad som i den logisk-positivistiska vetenskapsfilosofin framstår som skilda rationaliteter, ska ”integreras” i en sorts instrumentell beteendevetenskap, en stödvetenskap till utbildningsinstitutionerna, som producerar ”hypoteser” och ”satser” om de såväl ”affektiva” som ”kognitiva” element som förenas i inriktningen mot *handling*.¹⁸⁷ Den individens självkritik som kännetecknar ”den vetenskapliga attityden” får här en motsvarighet i de vetenskapliga discipliner som Dewey menar ska ligga till grund för utbildningens organisering: utbildningens stödvetenskaper ska finna hur utbildningen kan modellera subjektets aspirationer i relation till de praktiska handlingsmöjligheter som en viss *verklighet* tycks erbjuda. Individer ska förmås att agera realistiskt; de ska i vetenskapen finna metoder för att utvärdera sina

---

¹⁸⁵ Dewey, 45–50.

¹⁸⁶ Dewey, 60.

¹⁸⁷ Dewey, 65.

handlingsmöjligheter, så att de också kan lära sig att aspirera på vad som har goda chanser att uppnås. Man kan här tala om en "realitetsprincip": de subjektiva drivkrafterna bearbetas för att kunna passa in i en viss social situation. De pedagogiska stödvetenskaperna används för att bistå subjektet i att disciplinera sin inbillningskraft och överge begär och intressen som utifrån verklighetens ordningar framstår som orealistiska. På så sätt har dessa vetenskaper, i Deweys föreställning, en normerande funktion, då de i princip ska användas för att utifrån etablerade föreställningar etablera gränser för vad som är rimliga begär och aspirationer, eller med andra ord: att i subjektet förankra den etablerade konstruktionen av *verkligheten*.

I Deweys version av den enhetsvetenskapen sträcks den logisk-vetenskapliga formen av kommunikation och giltighetsprövning ut mot tillämpningsområden som ligger bortom de klasser av objekt som Carnap och Neurath ansåg vara lämpliga föremål för verifierbara, och därmed vetenskapliga, satser. Denna utsträckning blir möjlig genom en revidering av innebörden av principen om giltighetsprövning. Dewey talar förvisso om giltighetsprövning enligt den positivistiska logiken, i form av formella kriterier för att verifiera satser, men på samma sätt som hos Morris framträder också en annan form av giltighet, en *praktisk* giltighet, som bestäms av en aktivitets utfall i relation till ett mål. "Alla aspekter av mänskligt och socialt liv"¹⁸⁸ kan härmed betraktas som logiskt verifierbart tal och handlande. Den pedagogiska inriktningen innebär således att "hela människan" ska involveras i både skolningen av vad Dewey såg som en modern, vetenskaplig människa, och det vetenskapliga studiet av mänskliga beteenden.

Deweys idé om "vetenskaplighet" har visat sig vara mer anspråksfull än den logiska positivismens tekniska, men också avgränsade idé om logisk och fysikalisk renodling av det vetenskapliga språket. Medan den "vetenskapliga världsuppfattningen" enligt Neurath kännetecknas av att vara oavslutad, öppen och reflexiv, är Deweys föreställning om den "vetenskapliga attityden" definitiv och offensiv. Carnap arbetade utifrån en tydlig demarkation mellan vetenskapliga (diskursivt renodlade) och ovetenskapliga (vardagens mångtydiga diskurs, poesi, livskänsla) områden, ett arbete som Neurath beskrev som ett uppklarande av vetenskapens begränsade kunskapsanspråk. Men Dewey ser inte den personliga viljan eller intuitionen som vetenskapens motsats. Att vetenskapen är förankrad i "livet" är inget problem för Dewey, för hans syfte är inte att filosofiskt rättfärdiga vetenskapen utifrån dess egna principer – Deweys scientism riktas aldrig mot det egna teoretiserandet. Denna enkelriktning innebär att det inte finns några filosofiska hinder för att göra allt i livet till vetenskapliga problem. Den teoretiska enkelriktningen återspeglas också i den "vetenskapliga attityden": medan Neuraths "vetenskapliga världsuppfattning" är vetenskapens reflektion över sig själv, innebär den "vetenskapliga attityden" att vetenskapen genom utbildningens moraliska fostran har

---

¹⁸⁸ Dewey, 66.

framställts som en självklar utgångspunkt, från vilken uppmärksamheten alltid riktas utåt, mot nya objekt att underkasta dess logik.¹⁸⁹

Även om Dewey på en politisk nivå hade liknande kollektivistiska ståndpunkter som de logiska positivisterna, innebär ”den vetenskapliga attityden” likväl en mer individualistisk föreställning om vetenskapen. Medan den logiska positivismens grundidé är att det inte finns några andra fundament för giltighet än en kollektiv diskurs – en empirisk verifiering av ett påstående är möjlig genom att observationer har en intersubjektiv mening, inte genom att påståendet korresponderar med verklighetens egenskaper bortom dessa observationer – som är bestämd av konventioner, tycks Dewey mena att det finns en naturlig vetenskaplig ”metod”, som individen kan ges tillgång till. Principen om individens frihet får härmed också skilda innebörder. Inom den logiska positivismen är frihet att kunna delta i den vetenskapliga diskursens gemenskap; med övervinnandet av metafysiken avskaffas barriärer i form av dunkelt språk och metafysiska fundament. Hos Dewey verkar innebörden av frihet snarare vara möjligheten att som individ förhöja sin handlingskraft.

Det är nu möjligt att svara på frågan om vad den amerikanska pragmatismen gjorde med den logiska positivismens idé om enhetsvetenskap. Deweys kritik mot den logiska positivismen tar sikte på den nykantianska åtskillnaden mellan vetenskaplig giltighet och utomvetenskapliga värden. Denna kritik öppnar sedan upp för en rad transformationer. Utan distinktionen mellan vetenskap och värden kan vetenskap själv bli ett värde. Detta sker genom att vad Carnap och Neurath såg som ett universellt språk med Dewey blir en moralisk disposition – vetenskapen övergår från att vara ett opersonligt, kollektivt symboliskt system till att internaliseras i individen i form av en viss attityd och en praktisk vana som formas genom uppfostran och utbildning.

I grunden är Deweys rekontextualisering en negation av den logiska positivismens materialism, vilken uttrycktes i både principen om fysikalism och, för Wienkretsens vänsterfraktion, marxismen. Dewey är istället en sorts idealist: han menar, i motsats till den marxistiska principen om att basen föregår överbyggnaden, att idén, som går att prägla genom uppfostran och undervisning, bestämmer praktiken. Han idealiserar således också vetenskapen, som om möjligheten till en universell vetenskaplig metod vore en fråga om vanor, vilja och disciplin.

Jag har hittills argumenterat för att den logiska positivismen både var ett normativt program för att organisera vetenskaperna i ett antimetafysiskt symboliskt system, och en kritisk filosofi som teoretiserade vetenskapens möjligheter och gränser. Den amerikanska pragmatismen tog fasta på det normativa programmet men bröt med det epistemologiska tänkandet om vetenskapens inneboende begränsningar. I det följande undersöks hur vad som således kan kallas ideologin om vetenskaplighet tar sig uttryck i utbildning för kritiskt tänkande. Två inriktningar görs till föremål för analys: dels en pedagogisk teori

---

¹⁸⁹ Se Richardson, ”Engineering Philosophy of Science”.

om undervisning i logik, och dels en utbildningsfilosofisk doktrin om fostran av demokratiska medborgare.

4.3. Allmän logik som kritiskt tänkande

Den logiska positivismens idéer fick vissa pedagogiska tillämpningar i den amerikanska högre utbildningen. Exempelvis presenterade wienkretsmedlemmen och relativitetsteoretikern Philipp Frank i en artikel (1947) några förslag till en vetenskapsfilosofiskt förankrad fysikundervisning: studenterna skulle här lära sig semantik, sociologi och vetenskapshistoria för att kunna skilja mellan ”filosofisk” och ”vetenskaplig” sanning, och för att kunna förstå relationerna mellan politik, ideologi och metafysik inom vetenskapen.¹⁹⁰ Detta vetenskapssociologiska bildningsprojekt – tydligt influerat av Neuraths tanke om den ”vetenskapliga världsuppfattningen” – skilde sig från både Carnaps allt mer tekniskt semantiska inriktning, som vid denna tid gick ut på att utveckla semiotiska verktyg till förmån för forskningen inom de olika realvetenskaperna, och Deweys individualistiska pragmatism.¹⁹¹ Franks pedagogik fick emellertid inget större genomslag; den logiska positivismens vänsterfraktion blev akademiskt marginaliserad under Kalla kriget, och en ny generation av analytiska utbildningsfilosofer läste den logisk-positivistiska vetenskapsfilosofin i ett amerikanskt-pragmatiskt perspektiv.

Vilken faktisk påverkan mccarthyismen hade på det akademiska livet är föremål för debatt bland vetenskaps- och filosofihistoriker, men utifrån Reischs forskning går det att identifiera åtminstone två särskilda omständigheter som präglade akademien under Kalla kriget. För det första är det känt att de flesta amerikanska universitet krävde att anställda svor patriotiska lojalitetsseder under 1940- och 50-talen,¹⁹² vilket exempelvis fick Morris att avböja en temporär anställning vid University of Illinois institut för kommunikationsforskning.¹⁹³ För det andra fick ett antal akademiker sina karriärer förstörda genom att utsättas för kommunistanklagelser, vilket kunde resultera i FBI-utredningar och en efterföljande process av utfrysning. Frank blev föremål för en FBI-utredning 1952 och Carnap 1953, utredningar i vilka deras uttalanden för fred och stöd för kommunistanklagade kollegor (Carnap hade skrivit under arton vänsteruppprop) samlades in, och individer med personliga band till filosoferna förhöordes. Båda utredningarna lades ned efter att man funnit att varken

---

¹⁹⁰ Philipp Frank, ”The Place of the Philosophy of Science in the Curriculum of the Physics Student”, *American Journal of Physics* 15, nr 3 (1947): 202–18, <https://doi.org/10.1119/1.1990932>.

¹⁹¹ Se Uebel, ”Carnap’s Transformation of Epistemology and the Development of His Metaphilosophy”, 381–82.

¹⁹² Detta gällde även Cornell University, vilket skulle bli hemvist för kritiskt-tänkande-pionjärerna Max Black och Robert Ennis.

¹⁹³ Reisch, *How the Cold War transformed philosophy of science*, 262. Det bör dock tilläggas att Morris tidigare hade accepterat en annan anställning förbunden med obligatorisk ed.

Frank eller Carnap hade något större intresse för att delta i organiserad politik, men Reisch talar likväl om ett ”klimat av rädsla” som präglade den antikommunistiska atmosfären inom den amerikanska akademien under 1950-talet.¹⁹⁴ I motsats till ståndpunkten att den logiska positivismen slog igenom som ett resultat av de antikommunistiska kampanjerna menar Reisch att Wienkretsens medlemmar faktiskt var måltavlor och i många fall offer för dessa kampanjer – vilket utgör en skarp kontrast mot det positiva mottagande de från början fick i New Yorks intellektuella kretsar, som förde dem till centrala positioner inom den amerikanska vetenskapsfilosofin redan under 1930-talet. Effekten av Kalla kriget var, enligt Reisch, en ”avpolitisering” av vetenskapsfilosofin, genom vilken den logiska positivismens idéer fann en tillämpning i mer professionella, specialiserade och tekniska problemlösningspraktiker.¹⁹⁵ Denna ideologiska utveckling följer alltså den amerikanska pragmatismens logik: den logiska positivismen åberopas i den mån den tillhandahåller verktyg som anses vara tillämpliga för tekniska operationer, och alltså inte i form av en kritisk filosofi om vetenskapens epistemologi.

De första kritiskt-tänkande-teoretikerna gör denna pragmatiska läsning. Man kritiserar här distinktionen mellan det fysikaliska språket och de logiska operationerna; fysikalismen avvisas och den matematiska logiken mjukas upp för att kunna få nya tillämpningsområden. Den analytiske filosofen Max Black kan här lyftas fram som en uttolkare i den pragmatiska andan. Black skrev en av de första kursböckerna i kritiskt tänkande,¹⁹⁶ och han hade deltagit i *Unity-of-Science*-rörelsens konferenser och även översatt Carnaps *Die physikalische Sprache als Universalsprache der Wissenschaft* till engelska (1934). I förordet till sin översättning skriver Black om Wienkretsen som en radikal rörelse, som ”uppträder som om de lyckats driva ut [*exorcise*] metafysiken ur filosofin”, och vars argument kan vara intressanta att känna till för de filosofer som fått sina undersökningar betecknade som nonsens (dvs. *sinnlos*).¹⁹⁷ Black var själv kritisk mot den logiska positivismens strävan att göra filosofin till en vetenskap, och han riktade särskilt sin kritik mot Carnaps senare arbete med att med hjälp av logiken skärpa gränserna mellan språkliga kategorier, vars betecknade föremål sällan kännetecknas av så tydliga gränser.¹⁹⁸ Medan Carnap försöker åstadkomma ett ”neutralt” metaspråk som ska vara användbart i skilda vetenskapliga sammanhang, menar Black, tydligt influerad av den sene

¹⁹⁴ Reisch, 256, 268–76.

¹⁹⁵ Reisch, 235; George A. Reisch, review of *Time in the ditch : American philosophy and the McCarthy era*, by John McCumber, *Philosophy of Science* 69, nr 2 (2002): 389–92, <https://doi.org/10.1086/341276>; se även Steve Fuller, *Kuhn vs. Popper: The Struggle for the Soul of Science* (New York: Columbia University Press, 2004), 59.

¹⁹⁶ Max Black, *Critical thinking : an introduction to logic and scientific method*, 2 ed., Prentice-Hall philosophy series (New York: Prentice-Hall, 1952).

¹⁹⁷ Max Black, ”Introduction”, i *The unity of science*, av Rudolf Carnap, övers. Max Black, Key texts, 99-1612298-9 (Bristol: Thoemmes, 1995), 12–13.

¹⁹⁸ Max Black, ”Definition, Presupposition, and Assertion”, *Philosophical Review* 61, nr 4 (1952): 532–50.

Wittgenstein, att regler för ett sådant språk inte kan formuleras, och i synnerhet inte av filosofer.¹⁹⁹ Istället för att uppfinna ett neutralt språk menar Black att vi endast kan försäkra oss om vetenskaplig klarhet genom systematiskt resonande, vilket är möjligt med en logik för argumentationsgranskning, en logik som inte är matematisk, utan praktisk. Denna kritik av vetenskaplig, matematisk logik och vändningen mot argumentationsanalys fördes också fram av vetenskapsteoretikern Stephen Toulmin – även han influerad av Wittgenstein – som menade att traditionell formell logik inte bara är främmande för den moderna vetenskapen,²⁰⁰ utan också oanvändbar för analys av vanlig argumentation: "Can one cast into a timeless mathematical mould the relations upon which the soundness and acceptability of our arguments depend, without distorting them beyond recognition?"²⁰¹

I denna teori om kritiskt tänkande gå det att identifiera tre teoretiska förskjutningar: 1) Med underkännandet av Carnaps semantik tonas det empiristiska momentet (principen om fysikalism) i den logiska positivismen ner till förmån för den syntaktiska undersökningen av satser (logik); granskning av argumentets inre konsekvens överordnas undersökningar av premissernas empiriska giltighet. 2) Den formella logiken – vad Carnap såg som ett hjälpmedel till realvetenskaperna – generaliseras och kommer att betraktas som en allmän färdighet i tänkande, argumentation och resonande. Denna pedagogisering av logikens symboliska system är synlig i ett antal amerikanska kursböcker publicerade kring 1950-talet.²⁰² Budskapet är att *tänkandet måste appliceras på sig självt* för att bli "korrekt" och "effektivt",²⁰³ vilket uppnås genom systematisk granskning av språkliga figurer, i form av logisk argumentationsanalys. 3) Problemet är inte längre generella hot såsom "metafysik" eller en "ovetenskaplig attityd", utan det enskilda subjektets brist på klarhet och kontroll över sitt tänkande och sin tillvaro. Det kritiska tänkandet gör klarheten till ett mål i sin egen rätt; det kritiska tänkandet kan fungera som en sorts inre lek som inte nödvändigtvis rättfärdigas av yttre omständigheter: "to those who know the pleasures of critical thought, it can provide a special enjoyment that is its own justification".²⁰⁴ Det är således fråga om ett skifte från den enhetsvetenskapliga rörelsens åberopande av vetenskapen som en unik institution i modernitetens centrum, till en form av individuell reflexivitet, ett "språkspel" i vilket ett allmänt vetenskapligt förnuft iscensätts. Alla människor kan lära

¹⁹⁹ Max Black, "Carnap's Semantics", *Philosophical Review* 58, nr 3 (1949): 261.

²⁰⁰ Stephen E. Toulmin, *The philosophy of science : an introduction*, Hutchinson's University library philosophy series ; 40 (London: Hutchinson, 1953), 11.

²⁰¹ Stephen E. Toulmin, *The Uses of Argument*, uppdat. uppl. (Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 2003), 168.

²⁰² T.ex. Irving M. Copi, *Introduction to logic* (New York: Macmillan, 1953); Winston Woodard Little m.fl., *Applied logic.*, The University college. University of Florida. (Boston, 1955); William Henry Werkmeister, *An introduction to critical thinking : a beginner's text in logic* (Lincoln: Johnsen, 1948).

²⁰³ Monroe C. Beardsley, *Practical logic* (New York: Prentice-Hall, 1954).

²⁰⁴ Black, *Critical thinking*, 9.

sig att identifiera felslut i information utifrån logikens enkla giltighetskriterier: antingen tautologi eller motsägelse.

Med förändringen av det logiska systemets form och mening blir den pedagogisering, och därmed internalisering, av vetenskapen Dewey talar om konkret: det kritiskt tänkande subjektet är ett subjekt som låter sig inspireras av vad som antas vara ett vetenskapligt sätt att tala, och som genom detta tal finner motsägelser hos sig själv och andra. Formen är här viktigare än innehållet: innehållet i påståenden ska värderas endast utifrån för subjektet yttre kriterier för giltigheten i påståendets form.

Upptagenheten med formen representerar här ett en giltighetsundersökning som är smalare än den logiska positivismens projekt; giltighet handlade där om vetenskapens både empiriska och analytiska sidor, medan den nu endast avser den senare. Det kritiskt tänkande subjektet utövar en analytisk-begreppslig självdisciplin, och finner glädje i detta. Men med nedtonandet av den empiriska sidan, som hos de logiska positivisterna alltså representerades den fysikaliska semantiken, nedrustas också den logiska positivismens vapen i kampen mot metafysiken. Härmed kan en ny, moralisk metafysik ta form inom den pedagogiska filosofi som bygger vidare på Deweys pragmatism.

4.4. Den humanistiska filosofin om kritiskt tänkande

Med uppkomsten av kursböcker i logik blev kritiskt tänkande på 1950-talet ett diskussionsämne även inom utbildningsfilosofin. Till skillnad från analytiska filosofer som också producerade kursböcker i logik, är utbildningsfilosofin inriktad mot moralisk fostran bortom specifika kunskaper och färdigheter. Filosofen Israel Scheffler är tydligt influerad av Deweys tal om den "vetenskapliga attityden" när han talar om en form av "kritik" som kan appliceras inom "civilisationens alla områden":

Rationality is thus, as I view it, the ability to participate in critical and open evaluation of rules and principles in any area of life. To initiate the child into the rational life is to engage him into the critical dialogues that relate to every area of civilization: to science and art, morality and philosophy, history and government. (...) In training our students to reason we train them to be critical. We encourage them to ask questions, to look for evidence, to seek and scrutinize alternatives, to be critical of their own ideas as well as those of others.²⁰⁵

För Scheffler är vetenskapen symbiotisk med demokratins moraliska ideal, med dess avhängighet av principer som öppenhet och frihet,²⁰⁶ och man kan här alltså tala om en ny form av "vetenskaplig humanism". Vetenskapen är emellertid inte längre huvudsaken; den är inte, som inom den logiska

²⁰⁵ Israel Scheffler, *Reason and teaching*, International library of the philosophy of education, 99-0109837-8 (London, 1973), 62, 143. Boken består av texter skrivna under 50- och 60-talen.

²⁰⁶ Scheffler, 113–14, 142.

positivismen, ett problem som behöver förstås, förklaras och utvecklas – istället är den något naturligt, transcendent som kan åberopas för att rättfärdiga normativa påståenden om demokrati och frihet. Vad utbildning för kritiskt tänkande ska försvara är i slutänden inte vetenskapen i sig, utan en viss samhällsmodell som bekänner sig till vetenskap, och som därför kännetecknas av frihet och rationalitet. Det scenario som står i motsats till denna modell är ”totalitarianism” – uttrycket introducerades ursprungligen av immigrerande positivist och kritiska teoretiker, och betecknade då hitlerismen, men omvandlades i Kalla krigets USA kom där i allt högre grad att användas i anklagelser om kommunism, både inom och utanför akademien.²⁰⁷

I utbildningsfilosofin om kritiskt tänkande är fysikalismen, som kritiseras av Dewey och upphävs av de analytiska filosoferna, ersatt med diskussioner om värden och moralisk fostran. Detta är tydligt inte minst i den filosofiska framställningen: pedagogiska idéer presenteras på ett språk som de logiska positivisterna skulle ha avfärdat som ”metafysiskt” och ”meningslöst”:

Does [the educational environment] provide a stable personal milieu in which the dignity of others and the variation of opinion may be appreciated, but in which a common and overriding love for truth and fairness may begin to be seen as binding oneself and one's fellows in a universal human community?²⁰⁸

Ord såsom ”värdighet”, ”kärlek”, ”sanning”, ”rättvisa” och ”gemenskap” bildar ett symboliskt system som är omedelbart giltigt genom sin allmänna legitimitet; det fungerar enligt den demonstrativa diskursens logik. Denna teoretiska humanism är senare också framträdande i Siegels tal om ”den kritiska andan” (*critical spirit*).²⁰⁹ Den kritiska andan – ”kärleken till förnuftet” – är de dispositioner, vanor och personlighetsdrag som utgör kritiskt tänkande hos en student; den kritiske tänkaren ska formas till ”en särskild sorts *person*”.²¹⁰ Siegel ser på samma sätt som författarna av kursböcker i kritiskt tänkande logiken som det viktigaste verktyget för att granska sanningsanspråk²¹¹ – men precis på det sätt som Carnap menade att logiken i sig själv är substanslös och endast förmögen att uttrycka sanningar i form av tautologier, tycks utbildningsfilosofins egen frikoppling från den materiella verkligheten leda till en tautologisk diskurs utan materiella referenter:

One who possesses the critical spirit has a certain character as well as certain skills: a character which is inclined to seek reasons; which rejects partiality and

²⁰⁷ Michael Scott Christofferson, *French intellectuals against the left : the antitotalitarian moment of the 1970s*, Berghahn monographs in French studies (New York: Berghahn, 2004), 5–12.

²⁰⁸ Scheffler, *Reason and teaching*, 144.

²⁰⁹ Uttrycket uppstod först i John Passmore, ”On Teaching to Be Critical”, i *The Concept of Education*, red. Richard S. Peters (London: Routledge & K. Paul, 1967), 192–211.

²¹⁰ Siegel, *Educating reason*, 10, 26, 39, kursiv i original.

²¹¹ Siegel, 44.

arbitrariness; and which is committed to the objective evaluation of relevant evidence. A critical attitude demands not simply an ability to seek reasons, but a commitment to seek reasons; not simply an ability to judge impartially, but a willingness to so judge, even when impartial judgment is not in one's self-interest. A possessor of the critical spirit is inclined to seek reasons and evidence; to demand justification; to query and investigate unsubstantiated claims.²¹²

Utbildningsfilosofins antimaterialism är ett symptom på att den vilar på ett normativt ideal som är motsatt den logiska positivismens ideal om vetenskaplig och samhällelig kollektivism: Schefflers och Siegels ideal är en *individ* som är *själv tillräcklig*.

Medan både Wienkretsen och Dewey i princip utgick från en analogi mellan vetenskaplig enhet och universalistisk politisk reform utgår den humanistiska utbildningsfilosofin snarare från en grundläggande acceptans för den samhälleliga verkligheten; Siegel vidhåller således att kritiskt tänkande *inte* är politiskt.²¹³ Den sociala verkligheten porträtteras i utbildningsfilosofin som en naturlig ordning, präglad av principer som demokrati och respekt, och det är den påstådda universaliteten hos denna verklighet som rättfärdigar separationen mellan det politiska (kollektiv ideologi) och det icke-politiska (rationella individer). Utbildningsfilosofin om kritiskt tänkande porträtterar ett subjekt som kan vara kritiskt på de villkor den etablerade verkligheten sätter upp.²¹⁴

Mot denna bakgrund är det inte förvånande att hotet mot den organiska samhälle-vetenskap-gemenskapen för Siegel är den postmoderna relativismen, som "undergräver idealet om kritiskt tänkande, eller mer direkt nedvärderar rationaliteten".²¹⁵ I den epistemologiska relativismen ser Siegel en "godtycklighet som gör relativismen till den radikala och potentiellt destruktiva doktrin som dess kritiker uppfattar den som".²¹⁶ Det tycks här som att det vetenskapskrig som utspelade sig mellan rörelsen för enhetsvetenskap och kristna nyskolaster under 1930-talet nu har skiftat positioner: medan Dewey tillsammans med de logiska positivisterna försvarade en sorts vetenskaplig relativism (vetenskapen som ett diskursivt eller praktiskt sätt att konstruera verkligheten) från religiös absolutism, försvarar Siegel vetenskapens "rationella traditioner" mot destruktiv relativism.²¹⁷ Filosofin om kritiskt tänkande försvarar således en rationell vetenskaplig ordning mot ett irrationellt utifrånperspektiv på denna ordning, och den står således i motsats till i synnerhet

---

²¹² Harvey Siegel, "Critical Thinking as an Educational Ideal", *The Educational Forum* 45, nr 1 (1980): 9, <https://doi.org/10.1080/00131728009336046>.

²¹³ Siegel, 19.

²¹⁴ Jfr. Boltanski, *On critique*, 31–32.

²¹⁵ Siegel, *Educating reason*, 49.

²¹⁶ Harvey Siegel, "Relativism, Truth, and Incoherence", *Synthese* 68, nr 2 (1986): 232, <https://doi.org/10.1007/BF00413833>.

²¹⁷ Siegel, "Critical Thinking as an Educational Ideal", 15–17; Siegel, *Educating reason*, 55.

Neuraths tanke om den ”vetenskapliga världsuppfattningen” som reflekterar över vetenskapens roll och gränser.

Den ideologi om vetenskap som här framträder tycks än mer abstrakt och allmän än Deweys idé om den ”vetenskapliga attityden”, dvs. ett subjekt som experimenterar sig fram till lösningar på problem. Den teoretiska humanismen i den av Dewey influerade utbildningsfilosofin kan tolkas som en nedtoning av idén om det vetenskapliga framsteget, som inom Wienkretsens vänsterfraktion kopplades samman med det politiska kollektivet, till förmån för en idé om *den bildade individen*, en individ som alltså uppfattar sig som självtillräcklig genom att vara säker på sin bekännelse till ett ideal om vetenskaplig rationalitet.

4.5. Intuitionens metafysik

Den logiska positivismen har i viss mån influerat den pedagogiska idén om kritiskt tänkande: den har definierat vetenskaplighet som en logisk strukturerings av den empiriska verkligheten, vilket, via en pragmatisk uppmjukning, rättfärdigat en pedagogisk praktik som i princip ägnas åt analytisk giltighetsprövning. För att utveckla en sådan pedagogik har den logiska positivismens uttolkare fokuserat på språkfrågan; man har slagit fast att språklig klarhet är den viktigaste förutsättningen för bedömning av giltighet. För de logiska positivisterna hade emellertid den språkliga renodlingen både en empirisk och en logisk sida (därför den alternativa benämningen logisk empirism), och den hade framför allt den realvetenskapliga praktiken som sitt föremål, och dess mål var att alla vetenskaper ska kunna fungera likadant. Med den amerikanska, pragmatiska receptionen av Wienkretsens idéer generaliseras det vetenskapliga, och ett brett spektrum av praktiker blir möjliga föremål för språklig renodling, och metoderna för denna renodling förenklas och reduceras till enbart den logiska sidan.

Med pedagogiseringen av den logiska positivismens idé förändras både innebörden och syftet med den analytiska språkgranskningen. Medan den logiska positivismens renodling av språket sker på *satsnivå* – mångtydiga ord ska ersättas med fysikaliska ord, osv. – sker det kritiska tänkandets renodling på *argumentets nivå*. Men konsekvens på argumentets nivå förutsätts av de logiska positivisterna; Heidegger kritiserar inte för ologisk argumentation, utan för att arbeta med mångtydiga termer, och därmed meningslösa satser. Detta förutsättande kan tolkas som att i de rent vetenskapliga sammanhang som granskas råder en stark social norm om logisk argumentation. Men med den pragmatiska inriktningen mot vardagen påträffas tal som inte följer vetenskapens konventioner, och med den vetenskapliga logiken som måttstock kan nu argumentationslinjer och hela verklighetsbeskrivningar visa sig innehålla logiska inkonsekvenser.

Med pedagogiken för kritiskt tänkande blir vetenskaplighet en personlig benägenhet att intuitivt konfrontera (vardags)problem med en viss "attityd". Mot bakgrund av denna psykologisering och instrumentalisering av vetenskap framstår kampen mot metafysiken som ett akademiskt problem, som är avlägset från de praktiska sammanhang där reella problem möts med realistiska lösningar. När denna kamp överges kan element som av de logiska positivisterna skulle klassas som metafysiska återvända som ett inslag i den teoretiska diskursen, exempelvis i form av uttrycket "*critical spirit*" – det är symptomatiskt att just detta uttryck, som var Carnaps främsta exempel på ett metafysiskt och alltså oacceptabelt begrepp (*Geist*), träder fram som en herresignifikant. Den "nya" metafysik som präglar den utbildningsfilosofiska diskursen är emellertid, till skillnad mot den gamla, humanistisk och demonstrativ i sin användning av allmänna värdeord.

Den pragmatiska omvandlingen av den logiska positivismens idéer innebär slutligen ett uppmärksammande av, men också en respekt för sociala konventioner och ordningar. Vetenskapen står inte utanför den sociala ordningens verklighet, och den kan heller inte påverka denna ordning på något substantiellt sätt, såsom vänsterfraktionen av Wienkretsen föreställde sig. Vetenskapen framställs nu som en instrumentell, teknologisk specialistverksamhet, dvs. en institution bland andra, en del av verkligheten. Från denna verksamhet "lånar" utbildningen för kritiskt tänkande logiken, som ett praktiskt verktyg, som antas kunna ge individer mer personlig kontroll över sina liv inom denna verklighet.

När den logisk-positivistiska teorins vetenskapliga logik utlånas till vardagens aktörer uppstår en motsättning mellan den logiska positivismens kollektivistiska forskningsidé och framställningen av logiken som den enskildes egendom. Från att ha varit abstrakt och universell blir den något konkret och enskilt. Universalismen kan spåras till den logiska positivismens nykantianska grund: teorin utgår från en kritik mot subjektets förmåga att på egen hand begripa den yttre verkligheten; ett hållbart begrepp om verkligheten är endast möjligt i form av en vetenskaplig rekonstruktion. Denna rekonstruktion kan beskrivas som en kollektiv ansträngning (logisk och fysikalisk renodling av språket) för att övervinna de fördomar och illusioner som det enskilda subjektets blick på världen präglas av.

Inom pragmatismen blir vetenskapens möjligheter en fråga om att forma den enskilda individens intuitiva relation till världen. Dewey och Morris accepterar i stort sett den logiska positivismens framställning av vetenskapen som modernitetens mest centrala institution – Dewey bejakar vetenskapen på ett dogmatiskt sätt – men de vill göra den till den enskildes egendom, i form av en personlig egenskap. En central instans i denna transformation är frågan om "värden". Den nykantianska separationen mellan giltighet och värden blev för de logiska positivisterna en möjlighet att ägna sig åt giltighet och lämna värden utanför det vetenskapliga projektet. Dewey kritiserar inte denna separation i sig, men han ifrågasätter utelämnandet av värdefrågan. Att teoretisera

värden blir för Dewey ett sätt att koppla vetenskapens potentiella universalitet till den enskilda individens begär, känslor och intressen. Vetenskapen blir det enskilda subjektets *medel* för att förverkliga de personliga aspirationer som uppstår ur mötet mellan individens partikulära drivkrafter och den specifika situationens förutsättningar. Härmed negetas emellertid vetenskapens abstrakta begreppslighet, dvs. vetenskapen som en universalistisk diskurs (fysikaliska och logiska satser); vetenskapen förtingligas i föreställningen om en allmän vetenskaplig "metod". Denna metod föreställs kunna förkroppsligas i individens vanor, och de pedagogiska stödvetenskaperna ska utveckla teknologier för att forma dem.

De pedagogiska teorierna om kritiskt tänkande under efterkrigstiden har visat sig bestå av två spår: dels en teknisk, analytisk-filosofisk förfining av "tänkandet" i allmänhet, dels en humanistisk metafysik om kritiskt tänkande som en "anda" förknippad med demokrati och frihet. Båda dessa utvecklingar fortsätter att prägla den pedagogiska idén om kritiskt tänkande de kommande decennierna, och under 80-talet förenas de i rörelsen för informell logik.

5. Institutionaliseringen av ett utbildningsmål: kritiskt-tänkande-rörelsen

Den så kallade kritiskt-tänkande-rörelsen,²¹⁸ som framför allt under 1980- och 90-talen utvecklade pedagogiska teorier till stöd för undervisning i kritiskt tänkande, liknar rörelsen för enhetsvetenskap: kritiskt-tänkande-rörelsen verkar också för att etablera en allmän form av logik som ett universellt, vetenskapligt språk. Men målet är här, i Deweys anda, att göra denna logik användbar i det dagliga livet utanför vetenskapen: den kritiske tänkaren ska bemästra en ”informell” logik, med vilken logiska strukturer i utomvetenskaplig argumentation kan klargöras och granskas, och denna form av kritiskt tänkande ska erbjudas som ett eget utbildningsämne på flera nivåer i utbildningssystemet. I detta kapitel behandlas idén om college- och universitetskurser i kritiskt tänkande, i syfte att förstå hur denna idé ledde till institutionaliseringen av målet om kritiskt tänkande inom den högre utbildningen.

Kritiskt-tänkande-rörelsen har inte beskrivits särskilt utförligt i tidigare forskning. Dess historia har framför allt skrivits av rörelsen själv, som en del i framförandet av dess budskap. Ett undantag är en detaljerad kunskapsöversikt gjord av Davies, där idéer om kritiskt tänkande inom högre utbildning typologiserats och jämförts. Davies beskriver hur kritiskt-tänkande-rörelsens agenter utvecklat en rad olika definitioner av kritiskt tänkande som utgår från både kognitivistiska teorier om kritiskt tänkande som ett intellektuellt verktyg för argumentationsanalys, och pragmatiska teorier om kritiskt tänkande som en personlig disposition.²¹⁹ I likhet med analysen i föregående kapitel behandlar jag här kritiskt-tänkande-rörelsens övergripande pedagogiska logik, snarare än att kartlägga rörelsen i dess helhet och alla dess variationer. Även här syftar analysen till att identifiera och uttolka de motsättningar och transformationer denna logik medför.

Det material som behandlas i kapitlet består av två delar. Först ges en introduktion till kritiskt-tänkande-rörelsens idé, i vilken jag använder mig av texter samtida med rörelsens uppkomst, som behandlar frågan om kritiskt tänkande inom rörelsens logik. Dessa texter har jag funnit genom att spåra referenser i nyare texter om kritiskt tänkande, och genom bibliotekssökningar.

---

²¹⁸ Benämningen *Critical Thinking Movement* används även av rörelsen själv.

²¹⁹ Martin Davies, ”A model of critical thinking in higher education”, i *Higher education: Handbook of theory and research*, red. Michael B. Paulsen, vol. 2014, 30 (Cambridge: Springer international publishing, 2015), 45–64.

Sedan görs en mer fokuserad analys av denna logik, i vilken artiklar från tidskriften *Informal logic* står i centrum. Från tidskriftens arkiv hämtades 28 artiklar med frasen *critical thinking* i titeln, publicerade mellan 1984, då tidskriften grundades, och 1990, då behovet av undervisning i kritiskt tänkande slogs fast av American Philosophical Association.

Kritiskt-tänkande-rörelsen är det sammanhang i vilket termen kritiskt tänkande institutionaliserats i den högre utbildningsvärlden. Själva termen har till viss del sitt ursprung i en kognitivistisk diskurs bestående av liknande termer – *thinking skills, problem-solving, information processing, metacognition* etc. – som slog igenom stort i den amerikanska utbildningsforskningen under 1980-talet.²²⁰ Diskursen har en tydlig koppling till militär teknologi för att kontrollera och effektivisera den mänskliga kognitionen som en ”informationsbearbetande” komponent i avancerade vapensystem, och den kognitivistisk-teknologiska utbildningsforskningen finansierades nästan uteslutande av den amerikanska militären. Idén om teknologier för undervisning i rent tänkande blev populära inom utbildningsvärlden då de uppfattades som ett lovande instrument för att höja skolprestationer.²²¹ Men även om kritiskt-tänkande-rörelsen fick medvind i den kognitivistiska ingenjörskonstens forskningsklimat är de centrala figurerna inom rörelsen influerade av pedagogisk och analytisk filosofi snarare än cybernetisk psykologi, och det är denna dimension av rörelsen som här undersöks närmare.

Tidskriften *Informal logic* är kritiskt-tänkande-rörelsens intellektuella bas, och det är framför allt här utbildningsmålet om kritiskt tänkande diskuteras och rättfärdigas. Ett centralt diskussionsämne är collegekurser i informell logik (logisk analys av vardaglig argumentation), vilka ofta marknadsförs under benämningen kritiskt tänkande, och i dessa kurser används särskilda kursböcker i vilka den informella logiken ofta likställs med kritiskt tänkande. Alla som verkar inom rörelsen för informell logik är visserligen inte involverade i kurser i kritiskt tänkande, och alla inom kritiskt-tänkande-rörelsen utgår inte från informell logik, men idén om kurser och kursböcker i kritiskt tänkande tycks likväl ha vuxit fram och gjorts känd i intersektionen mellan informell logik och pedagogisk filosofi om kritiskt tänkande. Sammanfattningsvis kan man säga att kritiskt-tänkande-rörelsen består av aktörer, av vilka de mest kända har kopplingar till den informella logiken, som verkar för utveckling, spridning och realisering av målet om kritiskt tänkande genom specialiserade utbildningsinsatser.

Den undersökning av kritiskt-tänkande-rörelsen som här följer syftar till att förstå institutionaliseringen av målet om kritiskt tänkande, och därmed naturaliseringen av detta mål som en utgångspunkt för pedagogiskt tänkande. Den

---

²²⁰ Se t.ex. Joan Boykoff Baron och Robert J. Sternberg, red., *Teaching thinking skills : theory and practice* (New York: Freeman, 1986).

²²¹ Douglas D. Noble, ”Cockpit cognition: Education, the military and cognitive engineering”, *AI & society* 4, nr 4 (1989): 271, <https://doi.org/10.1007/BF01908619>.

informella logiken och dess tidskrift identifieras här som en viktig instans i denna institutionalisering. I tidskriften blir kurser i kritiskt tänkande teoretiserade, vilket bidrar till att målet om kritiskt tänkande etableras i den akademisk-pedagogiska diskursen.²²² Denna institutionalisering upphäver förvisso inte de antagonismer som beskrevs i föregående kapitel; i 1980-talets diskussioner om kritiskt tänkande står motsättningen mellan den abstrakta logiken som undervisningen förmedlar, och det konkreta livet i vilket studenten ska tillämpa den, i centrum.

5.1. Avformalisering av logiken, formalisering av livet

För att kunna framställa de transformationer av det pedagogiska tänkandet som den informella logiken är ett moment i, kan vi inledningsvis sätta denna form av utbildning i relation till den pedagogisering av den logiska positivismen som beskrevs i föregående kapitel. På samma sätt som hos Dewey och de logiska positivisterna finns inom kritiskt-tänkande-rörelsen en stark tilltro till en allmän form av logik som kan tillämpas i olika sammanhang. Men medan Carnap såg sin version av den allmänna logiken som en bland andra möjliga representationsformer med universell giltighet (toleransprincipen), tog Dewey idén om enhetsvetenskap längre än så, och här infinner sig en grundläggande skillnad mellan den logiska positivismen och den amerikanska pragmatism som influerat kritiskt-tänkande-rörelsen. Att med logiken som representations- och undersökningsform göra filosofin ”vetenskaplig” var enligt den logiska positivismen ett projekt avsett för filosofiska specialister inriktade mot frågor som tidigare framför allt behandlats inom metafysiska kunskapssystem. Men Dewey ville inte begränsa den filosofin till epistemologiska undersökningar; den hade enligt honom ett bredare tillämpningsområde, som innefattade vardagslivet och samhällets organisering. Den nykantianska åtskillnaden mellan giltighet och värden, där de senare enligt den logiska positivismen alltså måste lämnas utanför en ”vetenskaplig” filosofi, måste därmed överges; den passar inte in i Deweys projekt att göra *all* filosofi – såväl teoretisk som praktisk – vetenskaplig.²²³

En motsvarande ambition präglar kritiskt-tänkande-rörelsen: såväl teoretiska som praktiska problem ska lösas genom att först formaliseras med hjälp av ett klart, analytiskt språk, ett språk som i Deweys anda kan spridas från en filosofisk elit till alla människor. Denna imperialistiska expansion av den allmänna logiken, från teoretisk filosofi till praktisk filosofi och vetenskaper i

²²² En sökning i databasen ERIC ger följande antal träffar:

	60-tal	70-tal	80-tal	90-tal	00-tal
”critical thinking”	283	1552	2572	4295	3714
”critique”	163	1542	1661	1998	2708

²²³ Richardson, ”Engineering Philosophy of Science”.

allmänhet, och slutligen, med college- och universitetskurser i kritiskt tänkande, till vardagslivet, innebär en formalisering av det utomvetenskapliga, samtidigt som själva logiken som ett vetenskapligt, tekniskt språk måste avformaliseras för att göras användbart.

Kritiskt-tänkande-undervisningens formalisering av utomvetenskaplig kommunikation kan beskrivas som en strävan att dra nytta av det vetenskapliga språkets precision för att reducera vardagskommunikationens mångtydighet. Detta tenderar emellertid att leda till teoretiska modeller över tänkandet där alltför komplexa element, såsom moral, sanning och värden, lämnas utanför själva den logiska undersökningen och istället postuleras i form av möjliga utgångspunkter för problemlösning i en viss situation. Konsekvensen av denna form av pragmatism blir att problem inbäddades i en social verklighet behandlas på samma sätt som rent tekniska problem. Trots Deweys revolutionära och egalitaristiska retorik innebär denna konkretisering av hans ideal en avpolitisering av samhället – idéer fragmentiseras i enkla och partikulära hypoteser.

I den formella logikens allmängörande, dvs. anpassning till de utomvetenskapliga situationernas mångtydighet, måste samtidigt själva den logiska representationsformen ständigt mjukas upp och avformaliseras. Följande steg kan identifieras i denna process. 1) Den nykantianska filosofin ersatte Kants formella logik, ägnad åt frågor om erfarenhetens och omdömet's giltighet, med en allmän logik, ägnad åt frågor om giltighet i allmänhet, och logiken blev härmed en symbolisk "metod".²²⁴ 2) Från att av de logiska positivisterna setts som en specifik symbolisk form, vilken tillsammans med fysikalismen kan föra samman de olika realvetenskaperna, förknippades logiken av Dewey med ett allmänt, praktiskt förnuft, som är förmöget till problemlösning i allmänhet. 3) Med de första kursböckerna i logik introducerades en "praktisk" logik som var särskilt avsedd för granskning av argumentation. 4) Med kritiskt-tänkande-rörelsen avformaliseras den praktiska logiken, och ersätts med enklare, mer intuitiva tekniker för explorativ kartläggning av strukturer i argument, tekniker som sedan blir en av flera komponenter i en mer holistisk ansats till problemlösning.

I detta kapitel ligger fokus på det sista momentet i denna transformation. Kritiskt-tänkande-rörelsen ses här som den viktigaste aktören i förskjutningen från kurser i ren logik till en pedagogisk teoribildning som består av en mångfald av perspektiv på målet om kritiskt tänkande. Först ges emellertid en bakgrund till denna rörelse.

---

²²⁴ Rose, *Hegel Contra Sociology*, 8.

5.2. Från formell till informell logik

En förklaring till uppkomsten av efterkrigstidens debatter om kritiskt tänkande är det högre utbildningssystemets expansion i Nordamerika. Traditionen med en skarp åtskillnad mellan stora universitet med professionsutbildningar och små, elitsatsande *liberal arts*-colleges luckrades under denna period upp; nya grupper av studenter började söka sig till högre utbildning, vilket berodde dels på rätten för krigsveteraner att utbilda sig, och dels på att staten började subventionera utbildning istället för att låta institutionerna vara beroende enbart av filantropi. En ny tidsanda med protester mot rasism, byråkrati och Vietnamkriget gjorde också att elitcolleges inte längre kunde selektera vissa grupper och diskriminera andra. *Liberal education* – modellen för collegeutbildningens breda, humanistiska stil – styrdes i hög utsträckning om mot *general education*, en mer vetenskapligt inriktad variant som i högre utsträckning förbereder för fortsatta, specialiserade studier, och som i högre utsträckning har en bestämd läroplan.²²⁵ Denna utveckling kan alltså ses som en förskolning av *liberal education*-traditionen i USA, i vilken en allt större volym av studenter hanteras genom en tydligare styrning av undervisningen.

General education-stilen verkar vara det sammanhang som de tidiga kursböckerna i kritiskt tänkande är avsedda för: exempelvis Blacks *Critical thinking* (1947) tar upp logik, argumentation, statistik och vetenskaplig (kvantitativ) metod, vilka presenteras som verktyg att använda till ”problemlösning” i olika sammanhang. Från den traditionella *liberal arts*-utbildningens fokus på kulturell reproduktion genom en selektion av ett bestämt innehåll, såsom en litterär kanon som kan studeras holistiskt, sker med *general education*-stilen en förskjutning mot logik, argumentation och vetenskaplig metod som en bestämd form för behandling av skilda innehåll. En artikel om kritiskt tänkande från 1970 kan illustrera denna vändning:

[W]hat errors in logic are made in Huxley's *Point Counter Point*? Merely mentioning the themes of these literary classics is of little practical value to teachers. What is needed is a thorough and systematic analysis of a literary work in which the various critical thinking skills are applied to specific statements or beliefs contained therein.²²⁶

En litterär kanon ska här inte användas för att aktualisera frågor som kan behandlas intellektuellt utifrån olika perspektiv; den blir istället objektiviserad som ett ordinärt råmaterial för undervisning i en bestämd analysprocedur. Logiken och den vetenskapliga metoden, som *former* för tänkande och kommunikation, sätts härmed som utbildningens primära föremål, medan de enskilda, substantiella *innehållen* hamnar i bakgrunden.

²²⁵ Hugh Hawkins, ”The Making of the Liberal Arts College Identity”, *Daedalus* 128, nr 1 (1999): 13.

²²⁶ Edward D'Angelo, ”The teaching of critical thinking through literature”, *Elementary English* 47, nr 5 (1970): 633.

Under 1960-och 70-talen publicerades ett antal kursböcker avsedda för en särskild sorts grundkurser i filosofi, som presenterades som kurser i kritiskt tänkande, och som blev populära under 1980-talet. En kommentator vittnar om att den kunskap dessa kurser förmedlade ofta hade en låg status inom filosofiämnet:

Critical thinking began primarily as a “teaching discipline.” Howard Kahane, who can be given large credit for initiating this effort, has explained how he was pushed by student demands for relevance that characterized the sixties to create an informal logic course. To many in philosophy, informal logic remains something either to be celebrated or endured in the curriculum, as a hold over from the sixties and as a boost to student enrollment in the eighties. Because of the history and role that introductory critical thinking courses play, philosophers view the course as a service course, as essentially remedial, yet rarely as a subject with interesting problems worthy of study and research.²²⁷

Med den undervisningsnära inriktningen i den nya generationen av kursböcker i kritiskt tänkande följde en mer pragmatisk stil: teorierna gjorde anspråk på att vara direkt tillämpbara på problem i vardagen. De kursboks författare som under 1950-talet hade vänt sig från vetenskaplig till praktisk logik kritiserades nu för att likväl vidhålla en form av logik som var för formell och abstrakt för att kunna ta sig an informella diskurser, såsom massmediala budskap:

[One] has to view with great skepticism the idea that formal logic is likely to improve reasoning skill. What it improves is doing formal logic. The syllogism was probably nearer to reality (though not in comprehensiveness) than the propositional calculus, but not near enough to make it useful in handling the average editorial or columnist today.²²⁸

Istället för att abstrahera argument genom formler skulle studenter nu analysera premisser och slutsatser i texter genom att rita upp grafiska kartor där argumentets komponenter relateras till varandra genom trädliknande strukturer med bubblor och linjer.

Som akademiskt kunskapsområde var den informella logiken inriktad mot undervisningsfrågor, och de flesta teoretiska textbidrag till området utgick från författarens egen roll som lärare; vanliga undervisningsämnen var filosofi och språk. Områdets två grundare, Anthony Blair och Ralph Johnson, har själva beskrivit den informella logiken som en rörelse som uppstod ur ett ”paradigmskifte” från en typ av generella logik- och metodböcker (t.ex. Black) till en pragmatisk teori om argumentation som syftar till att kritiskt granska argument i vardagen med avseende på retorik och logiska felslut:

---

²²⁷ Mark Battersby, ”Critical Thinking as Applied Epistemology: Relocating Critical Thinking in the Philosophical Landscape”, *Informal Logic* 11, nr 2 (1989): 92, <https://doi.org/10.22329/il.v11i2.2623>.

²²⁸ Michael Scriven, *Reasoning* (New York: McGraw-Hill, 1976), xv.

The second paradigm exhibited in first generation textbooks we call the “critical thinking” approach. It looks like the real ancestor of the texts that emerged in the 1970s. Beardsley’s *Practical Logic* (1950), for instance, covers a great deal of the same ground as does Scriven’s *Reasoning* (1976), written 26 years later. The critical thinking approach combines several features. Its focus is on practical skills in clear thinking that are applicable directly to ones functioning as a reasoning person in the various roles of everyday life. The tools of logic are employed as an adjunct to this objective and therefore are not presented as objects of study in and for themselves.²²⁹

Kritiskt-tänkande-ansatsen är inte i första hand inriktad mot utbildningsprestationer, utan mot livet utanför utbildningen. Vad som står på spel är ytterst individens frihet från yttre påverkan. Individens vardag betraktas som en arena för en kamp mellan autonomi och heteronomi. För det heteronoma hotet – politisk, religiös eller kommersiell påverkan – står retoriska manipulations-tekniker som anses prägla stora delar av vardagens kommunikation. Upptagningen av retorik gör sig gällande såväl i innehållet som i formen hos den informella logikens texter – det lättsamma talet om logiken som en intellektuell stimulans, som förekom i äldre kursböcker, har här ersatts med en mer aggressiv ton:

The triumph of rhetoric is like the spread of a virus infection. (...) Some people escape infection, others are immune. It is not necessary to labor the analogy in order to show that it would be a good idea if the community could somehow develop a serum against some forms of persuasion.²³⁰

Detta stiliserade konfliktperspektiv syns också i titlar på kursböcker som skrevs av rörelsens medlemmar, såsom *The Art of Deception* (Capaldi, 1973) och *Logical Self-Defense* (Johnson och Blair, 1977). Det är emellertid inte fråga om ett konfliktperspektiv i den sociologiska bemärkelsen; snarare distanserar man sig från former av kritik som är kopplade till politiska kollektiv:

All too often the ‘critical’ in ‘critical thinking’ is not without negative emotional overtones that are conducive to community criticism based on misunderstanding of the role of critical thinking in the curriculum.²³¹

Undervisningen i kritiskt tänkande ska istället skydda individen från att omedvetet påverkas av de krafter som ligger bakom social kritik. Med denna idé om kritiskt tänkande är den nära koppling till vetenskap och politik som präglade rörelsen för enhetsvetenskap uppbruten; det kritiska tänkandet förstås inte

---

²²⁹ Ralph H. Johnson, *The Rise of Informal Logic*, [Electronic resource] (University of Windsor, 2014), 20.

²³⁰ W. Ward Fearnside och William B. Holther, *Fallacy: the counterfeit of argument* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1959), 1.

²³¹ John Woods och Douglas Walton, ”Informal logic and critical thinking”, *Education* 95 (Fall 1974): 86.

längre som vetenskapligt, utan vardagligt, och kopplingen till det politiska kollektivet tycks inverterad; i den mån politiska diskurser behandlas är det här fråga om en paranoid upptagenhet av politikens manipulationsförsök.

Under 1980-talet blev frågan om undervisning i kritiskt tänkande ett centralt diskussionsämne inom rörelsen för informell logik. Den kanadensiska tidskriften *Informal logic* var, vid sidan om ett antal konferenser, det huvudsakliga forumet för sådana diskussioner. Tidskriften grundades av Johnson och Blair, och i redaktionsrådet fanns såväl författare av kända kursböcker i logik (Kahane, Scriven) som några av kritiskt-tänkande-rörelsens centralfigurer (Ennis, Paul). Man kan konstatera att det inom rörelsen fanns skilda meningar om relationen mellan termerna ”kritiskt tänkande” och ”informell logik”: vissa texter använder dem synonymt, medan andra beskriver dem som betecknande närliggande kunskapsområden. I varje fall förknippades kritiskt tänkande i regel med en viss typ av collegekurser i filosofi, som byggde på informell logik som ett förhållandevis väl avgränsat kunskapsområde, och tidskriften sågs därför av olika aktörer som en relevant arena för diskussion om undervisning i sådana kurser.

Kritiskt-tänkande-rörelsen, som alltså överlappar med rörelsen för informell logik, uppstod under 1970- och 80-talen som en del av framväxten av kurser i kritiskt tänkande, men dess aktörer hade olika teoretiska bakgrunder. Rörelsen kan beskrivas som ett löst sammansatt nätverk av utbildningsteoretiker som förespråkar undervisning i kritiskt tänkande som ett särskilt ämne, framför allt på collegenivå. De mest välkända namnen inom rörelsen är Ennis (1927–), Siegel (1952–) och Paul (1952–2015). Både Ennis och Paul (den senare tillsammans med Linda Elder) har (i skrivande stund) hemsidor med material om kritiskt tänkande – *criticalthinking.net* respektive *criticalthinking.org* – och de är, följda av Siegel, de mest citerade författarna inom rörelsen. Alla tre har en bakgrund inom filosofi, och de har en liknande övergripande idé om kritiskt tänkande: den kritiske tänkaren är en målrationell person som alltid övervakar sina egna resonemang från en sträng metaposition. Flera av de centrala aktörerna inom rörelsen ingick 1990 i en expertpanel för kritiskt tänkande, organiserad inom American Philosophical Association av Peter Facione, upphovsmannen till *California critical thinking test*, som slog fast att

[t]he ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit.²³²

---

²³² Facione, ”Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction”, 3.

Man kan här notera att expertpanelens upprådningar av färdigheter såsom tolkning, analys, utvärdering, slutledning, förklaring och självreglering tycks allmänna nog att lika gärna kunna sammanfattas under etiketten "vetenskaplighet" eller till och med "förståelse". Vad som framstår som den vardagliga bilden av vetenskapligt tänkande hos studenter har likväl kommit att fungera som en utgångspunkt för en stor mängd empiriska studier över hur man undervisar i och diagnosticerar särskilda intellektuella, ämnesoberoende färdigheter hos studenter.

En central fråga inom rörelsen är möjligheten till bedömning av förmågan till kritiskt tänkande. Innan de första kursböckerna i kritiskt tänkande började produceras hade termen kritiskt tänkande främst förekommit i didaktiska eller psykologiska, experimentella studier som utvärderade studenters prestationer inom naturkunskap (*science*).²³³ Denna tillämpning gjordes tidigt till föremål för kritik, som riktades mot särskilt två problem. För det första ifrågasattes antagandet att det finns en särskild psykisk egenskap som kan kallas "kritiskt tänkande", som alltså kan operationaliseras i den prestation som uppmättes av exempelvis *Watson-Glaser Critical Thinking Test* (första utgåvan publicerad 1941), och som är skild från de egenskaper som IQ-tester mäter.²³⁴ För det andra ifrågasattes möjligheten till *transfer* av den påverkan som uppmättes i den psykologiska forskningens experimentella design. En författare av en forskningsöversikt konstaterar 1962 att det inte heller finns något stöd för att det skulle finnas kontextoberoende undervisningsmetoder: "For the moment, at least, the primary basis for the selection of teaching methods and procedures for the teaching of critical thinking has to be an intuitive one".²³⁵

I jämförelse med den psykologiska forskningen om skolprestationer var kritiskt-tänkande-rörelsen emellertid mer pragmatisk: man ville på teoretisk väg identifiera konkreta generiska kompetenser, som är oberoende av ämneskontexten, och som också kan vara föremål för särskilda former av undervisning. Ennis var en av de första som utifrån ett pedagogiskt perspektiv ägnade sig åt att konkretisera de färdigheter och dispositioner som undervisning i kritiskt tänkande syftar till. I en artikel publicerad 1962 identifierade han en lång rad "aspekter" av kritiskt tänkande som han rättfärdigade utifrån en vetenskapsteoretisk kanon bestående av logisk positivism och amerikansk pragmatism (se kap 2.1).²³⁶ Dessa aspekter – färdigheter som involverade såväl logiskt tänkande som ett praktiskt omdöme – kunde examineras med Ennis eget test (*Cornell Critical Thinking Test*, publicerat 1964). Den pragmatiska

---

²³³ T.ex. Russell K. Rickert, "Developing Critical Thinking", *Science Education* 51, nr 1 (1967): 24–27, <https://doi.org/10.1002/sce.3730510106>.

²³⁴ Ted Feely Jr., "Critical Thinking: Toward a Definition, Paradigm and Research Agenda", *Theory & Research in Social Education* 4, nr 1 (1976): 11, <https://doi.org/10.1080/00933104.1976.10505980>.

²³⁵ James P. Shaver, "Instruction for Critical Thinking", *The Clearing House* 37, nr 4 (1962): 225.

²³⁶ Ennis, "A Concept of Critical Thinking".

filosofins positivismkritik, som tidigare framförts av Dewey och Black, sätter Ennis inom parantes; istället för konfliktartade ser Ennis de två traditionerna som helt enkelt fokuserade på skilda aspekter av ett allmänt förnuft.²³⁷

Ennis och andras praktiska inriktning mot konkreta utbildningsfrågor (undervisningsmetoder och bedömning) kan anses vara något helt annat än den mer vetenskapligt inriktade rörelse som beskrevs i föregående kapitel, och kritiskt-tänkande-rörelsens utbildningsfilosofer var i regel kritiskt inställda till den logiska positivismen (i den grad man över huvud taget förhöll sig till den). Vissa kopplingar är likväl tydliga: Black, som Ennis influerades av, var väl bekant med den logiska positivismen (se kap. 4.3), och Ennis åberopar i sina tidiga texter både den logisk-positivistiska vetenskapsfilosofin och pragmatisk filosofi, i synnerhet Morris modell för språkanalys. På ett mer övergripande plan kan man också säga att rörelsen för enhetsvetenskap och kritiskt-tänkande-rörelsen verkade i samma anda: kritiskt-tänkande-rörelsen gjorde till sin uppgift att genom utbildningsinstitutionerna etablera logiken som ett universellt redskap för att lärare och studenter ska kunna ”styra över sitt tänkande”, som Smith, en av Ennis viktigaste influenser, skriver 1957:

In order to teach for effective thinking at this higher level of operation, the teacher must possess a working knowledge of logic in an amount far in excess of that picked up through his own incidental learning. This claim that the teacher should be trained in logic rests upon two premises: first, it is important to develop the student's ability to think critically; second, in order to develop this ability the student must be given experience in controlling his own thinking under the guidance of the teacher.²³⁸

På samma sätt som logiken (tillsammans med principen om naturalism) inom den logiska positivismen skulle disciplinera vetenskapligt tal (så att det inte svävade ut i metafysik), ska den inom pedagogiken för kritiskt tänkande disciplinera ”tänkandet” i allmänhet. Logiken är här alltså inte längre ett medel för kommunikation inom ett vetenskapligt kollektiv, utan för individens allmänna, intellektuella självkontroll.²³⁹

---

²³⁷ Ennis identifierade tre dimensioner av kritiskt tänkande – en logisk, en kriteriebaserad och en pragmatisk dimension –, vilka han jämförde med *Unity of Science*-aktivisten Charles Morris encyklopediska monografi om språkets tre dimensioner (Morris, *Foundations of the Theory of Signs*).

²³⁸ B. Othanel Smith, ”Logic, Thinking, and Teaching”, *Educational Theory* 7, nr 4 (1957): 1957, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1957.tb01200.x>.

²³⁹ Vem som egentligen står för kontrollen är emellertid tveetydigt, vilket är utmärkande för den kognitivistisk-teknologiska diskurs som citatet är en del av; se Noble, ”Cockpit cognition”, 287: [W]hile the emphasis of these ventures in cognitive engineering is ”self-programming” and ”self-monitoring”, the underlying theme is self-discipline as a convenient substitute for imposed discipline. Just as ”autonomous weapons” in the military ”internalize” their mission and their orders, relieving some of the minute-to-minute responsibilities of the chain of command, so metacognition and learning strategies involve the internalization of external control of appropriate modes of thinking and learning.

I det följande argumenterar jag för att kritiskt-tänkande-rörelsens huvudsakliga prestation var att bidra till institutionaliseringen av målet om kritiskt tänkande i utbildningsvärlden. Detta skedde genom att frågan om kritiskt tänkande akademiserades, i och med att den kom att behandlas i pedagogiska perspektiv i *Informal logic*. Den pedagogiska receptionen innebar att det målet om kritiskt tänkande mjukades upp och gjordes mer allmänt genom att relateras till olika kontexter, såsom olika akademiska ämnen och vardagliga situationer. Denna bearbetning tycks emellertid leda fram till ett uttunnat och i grunden reaktivt mål om kritiskt tänkande.

5.3. Institutionalisering genom akademisering

Artiklarna om kritiskt tänkande i *Informal logic* utgår, trots tidskriftens tydliga specialisering, inte från någon gemensam teori; tvärtom är de tämligen olika varandra i sina utgångspunkter och argumentationslinjer. Deras likhet ligger inte i innehållet, utan i formen: de kännetecknas i regel av anspråket att addera nya filosofiska perspektiv som kan rättfärdiga det mål om kritiskt tänkande som etablerats med kurserna i informell logik. Texterna bryter således upp den relativa enhetlighet som präglat den informella logikens teoribildning, men de stärker samtidigt målet om kritiskt tänkande genom att på nytt konstruera det utifrån olika filosofiska system.

En gemensam utgångspunkt i de textbidrag som publicerades i tidskriften var att de färdigheter som kurserna i kritiskt tänkande fokuserar på behövs; många av författarna tar sin utgångspunkt i tesen om att det finns allvarliga brister i studenternas grundläggande förmåga till akademiskt tänkande och skrivande:

Literacy is a ghost that haunts the teaching of critical thinking and informal logic. Few of us have taught in that area without running into the problem of literacy – that is, the problem of its absence – and feeling distressed because no-one has provided our present students with the basic skills of language use.²⁴⁰

Most educational commentators and most of the general public seem to agree on at least one thing: the schools are in deep trouble. Many graduates, at all levels, are characterized as lacking the abilities to read, write, and think with a minimal level of clarity, coherence, and critical/analytic exactitude.²⁴¹

Few students can write an articulate and well-balanced discussion of complex issue when they enter my class. And even fewer have any sense of logical analysis and organization. Students tend to rely on factual presentations to add bulk

---

²⁴⁰ Michael Scriven, "Critical Thinking and the Concept of Literacy", *Informal Logic* 9, nr 2 (1987): 93, <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2665>.

²⁴¹ Richard W. Paul, "McPeck's Mistakes", *Informal Logic* 7, nr 1 (1985): 35, <https://doi.org/10.22329/il.v7i1.2700>.

and structure to their papers. They have, in general, enormous difficulties in perceiving relationships between ideas and are hard pressed to understand the function of context except in a crude and thoughtless fashion. My students worship “fact”, revel in the presentation of “data” and, almost completely, fail to see the need for analysis, interpretation and underlying contextual considerations. For most Hunter students the only logical distinction is between “facts” and “opinions”; the former being associated with the “scientific” and the latter with the personal and the emotive. Sadly, such an attitude is reinforced in many of their courses and is a natural outgrowth of much of their pre-college education.²⁴²

Utifrån tesen om studentens brist tar förslag på pedagogiska åtgärder emellertid skilda vägar. De kurser i informell logik – dvs. argumentationsanalys – som etablerades under 1960–70-talen blir under 80-talet ifrågasatta i tidskriften. Kritikerna uppfattar kurserna och den teori de utgår ifrån som smala och ensidiga, särskilt i jämförelse med de teorier och ämnen som kritikerna själva arbetar med. Riktig filosofi är bredare än den variant av ämnet som kurser i kritiskt tänkande framställer:

Just as the study of English literature is being reduced to proficiency in grammar and syntax, is the study of philosophy to be reduced to proficiency in the identification of fallacies and the evaluation of arguments? Are we to have an enrollment-driven definition of the basic humanities disciplines? (...) [T]he philosophical tradition has much more to offer. It ought to introduce students to those ideas which have marked the tradition as unique for millenia: truth, knowledge, and validation, yes: but also beauty, goodness, the nature of being, the existence and nature of a god, the meaning of a human life, the nature and value of art, religion and science, and even the nature and value of philosophy.²⁴³

Än mer framträdande är en pedagogisk-teoretisk kritik av kurserna, som handlar om att den informella logiken inte kan bli relevant om den inte anpassas till olika aspekter av det pedagogiska arbetet, såsom undervisningstekniker, ämneskulturer och institutionella förutsättningar.²⁴⁴ Som stöd för argumentationen för en bredare och mer kontextkänslig form av kritiskt tänkande åberopas filosofer som Habermas²⁴⁵ och Dewey.²⁴⁶ Även mer specifika perspektiv

---

²⁴² Mark Weinstein, ”Musclebuilding for Strength in Critical Thinking”, *Informal Logic* 5, nr 1 (1983): 14, <https://doi.org/10.22329/il.v5i1.2743>.

²⁴³ Philip A. Pecorino, ”Critical Thinking and Philosophy”, *Informal Logic* 9, nr 2 (1987): 143–44, <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2670>.

²⁴⁴ Mark Weinstein, ”Towards a Research Agenda for Informal Logic and Critical Thinking”, *Informal Logic* 12, nr 3 (1990), <https://doi.org/10.22329/il.v12i3.2609>.

²⁴⁵ Mark Weinstein, ”Reason and Critical Thinking”, *Informal Logic* 10, nr 1 (1988), <https://doi.org/10.22329/il.v10i1.2634>.

²⁴⁶ Arthur B. Millman, ”Critical Thinking Attitudes: A Framework for the Issues”, *Informal Logic* 10, nr 1 (1988), <https://doi.org/10.22329/il.v10i1.2637>.

jämförs med den informella logikens konception av kritiskt tänkande, såsom utvecklingspsykologi,²⁴⁷ läsförmåga²⁴⁸ och feminism.²⁴⁹

Kritiken från olika ämnen och perspektiv formuleras emellertid aldrig som en kritik mot målet om kritiskt tänkande; istället åberopas de egna perspektiven för att på nya sätt rättfärdiga detta mål. Samtidigt som diskussionen i tidskriften öppnar för ett mångfaldigande av den teoretiska grunden för pedagogiken för kritiskt tänkande, står den informella logikens specifika inramning fast, vilket sker genom att de teoretiska försöken kopplas till rörelsens centralgestalter (framför allt Paul och Ennis). Målet om kritiskt tänkande blir härigenom "akademiserat". Genom publiceringen av artiklar som relaterar det kritiska tänkandet till sofistikerat teoretiserande, skapas ett sken av att det som pågår i kurserna har en bred teoretisk grund, och att man utifrån denna grund motverkar studenternas akademiska brister.

Den teoribildning som tidskriften iscensätter har emellertid varken kumulativitet eller någon konkret tillämpning; istället sker akademiseringen på avstånd från den praktik som kursböckerna i informell logik slagit fast. Tidskriftens teoretiserande har rollen att rättfärdiga snarare än att påverka utbildning i kritiskt tänkande. Tidskriften bidrar således i första hand till *institutionaliseringen* av målet om kritiskt tänkande – genom att benämna budskapet i olika filosofiska teorier som "kritiskt tänkande" naturaliseras detta utbildningsmål.

Även uttalandet från American Philosophical Associations konferens om kritiskt tänkande 1990 indikerar att det är själva signifikanten "kritiskt tänkande" som är målet med diskussionerna; det är kring denna *term* konsensus ska etableras. Konferensens principförklaring har i detta perspektiv en konkret pedagogisk funktion: den intygar att det finns ett stort antal forskare och filosofer som förespråkar kritiskt tänkande som ett pedagogiskt program. Även om det tycks vara svårt att enas kring några substantiella förslag om vad som utgör meningsfull undervisning i kritiskt tänkande vittnar expertkollektivet om att det åtminstone finns något som heter kritiskt tänkande och att det är viktigt. Kritiskt tänkande träder härmed fram som en institution i precis den form Boltanski beskriver, dvs. en semantisk entitet som fixerar och reproducerar mening genom att konstant få sitt namn åberopat.

---

²⁴⁷ A. J. A. Binker och Marla Charbonneau, "Piagetian Insights and Critical Thinking", *Informal Logic* 5, nr 2 (1983), <https://doi.org/10.22329/il.v5i2.2750>.

²⁴⁸ Lenore Langsdorf och R. Grootendorst, "Is Critical Thinking a Technique, Or a Means of Enlightenment?", *Informal Logic* 8, nr 1 (1986), <https://doi.org/10.22329/il.v8i1.2676>; Moira Gutteridge, "'First Sit Down and Play the Piano Beautifully ...': Reading Carefully for Critical Thinking", *Informal Logic* 9, nr 2 (1987), <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2664>; William M. Taylor, "Teaching Critical Reading As a Way of Teaching Critical Thinking", *Informal Logic* 9, nr 2 (1987), <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2666>; Scriven, "Critical Thinking and the Concept of Literacy".

²⁴⁹ Karen J. Warren, "Critical Thinking and Feminism", *Informal Logic* 10, nr 1 (1988), <https://doi.org/10.22329/il.v10i1.2636>.

Denna institutionaliseringsmekanism kan också identifieras i Ennis, Siegels och Pauls (senare) akademiska citeringspraktiker: i Ennis artikel *Critical thinking: a streamlined conception* är hälften av de 28 referenserna självciteringar;²⁵⁰ i Siegels artikel *Education as initiation into the space of reasons* är mer än hälften av de 38 referenserna självciteringar;²⁵¹ och även om Pauls artikel *The logic of creative and critical thinking* saknar referenser är samtliga fem förslag till vidare läsning egna texter.²⁵² På något sätt verkar dessa författare väl medvetna om den performativa process genom vilken institutionen erhåller sin tvetydiga ontologiska status, utan någon specifik materiell tillvaro, men ändå med ett framträdande som naturlig och meningsfull. Boltanski beskriver detta repetitiva mönster som institutionens sätt att upprätthålla en viss verklighet: institutioner slår inte bara fast vad som är vad; de upprepar också konstant denna bekräftelse (*re-confirmer*). Det är detta mönster som skyddar verkligheten från osäkerhet, och således från kritik.²⁵³ Genom akademiska praktiker som självreferering, korsreferering och konsensusutlåtanden stärker kritiskt-tänkande-institutionen hela tiden sin existens, och kan härigenom framträda som stabil och permanent – trots att dess ontologiska status blott är semantisk.

5.4. Konkretisering och allmängörande: kritiskt tänkande som problemlösning

En tydlig tendens i den akademiska diskussionen om kritiskt tänkande som tar plats i *Informal logic* är att utpräglat *pedagogiska* teoretiker börjar analysera målet om kritiskt tänkande, som inom rörelsen för informell logik formulerats i väsentligen filosofiska termer. I det pedagogiska perspektivet framstår de befintliga teorierna om det kritiska tänkandet som ett allmänt verktyg för informationsbearbetning som idealistiskt; man pekar på praktiska problem som ämnesspecifika och teoriavhängiga giltighetskriterier, problemet med självständighet inom hierarkiska sociala ordningar, och svårigheten att konkretisera och tillämpa intellektuella verktyg i livet utanför utbildningen.²⁵⁴

En aspekt av pedagogiseringen av målet om kritiskt tänkande är att det psykologiseras och alltså positioneras i den enskilde individens själsliv. Studentens intellektuella brister ses i detta perspektiv inte bara som en bristande

²⁵⁰ Ennis, "Critical Thinking: A Streamlined Conception".

²⁵¹ Harvey Siegel, "Education as Initiation into the Space of Reasons", *School Field* 10, nr 2 (2012): 191–202, <https://doi.org/10.1177/1477878512446542>.

²⁵² Richard W. Paul, "The Logic of Creative and Critical Thinking", *American Behavioral Scientist* 37, nr 1 (1993): 21–39, <https://doi.org/10.1177/0002764293037001004>.

²⁵³ Boltanski, *On critique*, 99; Boltanski, *De la critique*, 151.

²⁵⁴ En kritik av diskrepansen mellan det filosofiska idealet och den faktiska undervisningen framförs exv. av John Follman, "Teaching of Critical Thinking/Thinking-Promises! Promises!", *Informal Logic* 9, nr 2 (1987), <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2669>.

prestation i utbildningen, utan även som en brist hos individen i allmänhet.²⁵⁵ Därför räcker det inte att med undervisningen forma ett särskilt akademiskt beteende, utan undervisningen måste ta sikte på ”hela människan”, vilket exempelvis kan inbegripa både kognition och emotioner:

The term “meta-affective,” which I have coined on the model of “metacognitive,” is intended to refer to awareness, planning, and organization of emotion. Critical thinkers need to be aware of their own feelings, emotions and motivations and those of others.²⁵⁶

Med kopplingen mellan den rationella logiken och affektiva dispositioner aktualiseras också frågan om kreativitet som en aspekt av ett mer allmänt tillämpat kritiskt tänkande:

It involves, as well, improved thinking skills in dealing with real life problems in assessing information and arguments in social contexts and making life decisions. We also want students to be more creative – not simply to reproduce old patterns but to respond productively to new situations, to generate new and better solutions to problems, and to produce original works.²⁵⁷

Med introduktionen av den pedagogiska inriktningen mot ”hela människan”, influerad av den pedagogiska filosofin som beskrevs i föregående kapitel (Dewey, Scheffler, Siegel), motverkas också åtskillnaden mellan den moraliska fostran som kännetecknar den obligatoriska skolan, och den intellektuella träning som präglar högre utbildning. Det kritiska tänkandet framställs som ett allmänt, moraliskt karaktärsdrag som successivt formas genom hela utbildningssystemet. Detta perspektiv är särskilt tydligt i tidskriftens återpublicering av en del av Siegels *Reason and teaching*, där Siegel talar om skolans fostran av barn till självständiga vuxna:

Insofar as we recognize our obligation to prepare children to become competent, self-sufficient adults, that obligation provides a justification for the ideal of critical thinking, for education as conceived along the lines suggested by that ideal recognizes that obligation explicitly.²⁵⁸

Resonemanget om moralisk fostran, som alltså enligt Siegel både rättfärdigar och rättfärdigas av undervisning i kritiskt tänkande, har en tautologisk stil, genom vilken påståenden performativt ”slår fast” undervisningens mening.

---

²⁵⁵ Ett undantag är Weinstein, ”Musclebuilding for Strength in Critical Thinking”, 16: ”My Logical Thinking course is firmly anchored in the conviction that the primary role of critical thinking is to help students become more competent as students (as opposed to, for example, as citizens, or as consumers, or as revolutionaries)”.

²⁵⁶ Millman, ”Critical Thinking Attitudes”, 46.

²⁵⁷ Sharon Bailin, ”Critical and Creative Thinking”, *Informal Logic* 9, nr 1 (1987): 23, <https://doi.org/10.22329/il.v9i1.2656>.

²⁵⁸ Harvey Siegel, ”Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education”, *Informal Logic* 7, nr 2 (1985): 72, <https://doi.org/10.22329/il.v7i2.2706>.

Tidskriftens publicering av Siegels text kan tolkas som en redovisning av en "värdegrund" för den informella logikens idé om kritiskt tänkande: med den informella logikens framlyftande av Siegels text inordnas collegekurserna i kritiskt tänkande i en omfattande bildningsprocess som sträcker sig från barn-uppfostran till det akademiska livet.

Det pragmatiska allmängörandet av den informella logikens mål om kritiskt tänkande följer den inriktning som i föregående kapitel representerades av Morris och Dewey. På samma sätt som dessa teoretiker tolkade den logiska positivismens formalistiska epistemologi som en väg till en allmän "vetenskaplig attityd" till olika problem i det vardagliga livet, ser man här den logiska argumentationsanalysen som en disposition som öppnar för en förmåga till kritiskt tänkande i allmänhet, och den populära termen "problemlösning" avser nu inte bara tekniska problem, utan alla möjliga problem.

Inriktningen mot vardaglig problemlösning verkar vara det element som förenar kritiskt-tänkande-rörelsens aktörer. Även de pedagogiska kritikerna av den informella logiken bidrar till denna inriktning. Ett exempel som kan analyseras närmare är debatten mellan Paul och den brittiske utbildningsfilosofen John McPeck, som båda avvek från tidskriftens inriktning mot logisk argumentationsanalys, men som trots det återkommande publicerades i den.

Debatten handlade om huruvida kritiskt tänkande kan sägas vara en generisk färdighet som kan formas genom särskild, ämnesöverskridande undervisning. Paul försvarar här idén om kritiskt tänkande som en allmän färdighet, men han distanserar sig också från det typiska innehållet i kurser i den informella logikens konception av kritiskt tänkande:

In this "real" world, whether that of "ordinary" or "philosophical" discourse, argument exchanges are means by which contesting points of view are brought into rational conflict, and in which fundamental lines of reasoning are rarely "refuted" by an individual charge of "fallacy", however well supported. The charge of fallacy is a move; it is rarely logically compelling; it virtually never "refutes" a point of view.²⁵⁹

Vad Paul kritiserar är just vad rörelsens grundare angav som dess teoretiska fundament. Samtidigt var Paul medlem av tidskriftens redaktionsråd, och han försvarade kraftfullt rörelsens centralfigurer (Ennis, Johnson, Blair, D'Angelo, Scriven) mot kritik utifrån. Vad som knöt Paul till rörelsen för informell logik tycks ha varit just antagandet att en viss typ av kurser i kritiskt tänkande kan forma en förhållandevis entydig disposition – öppensinne, empati, visdom – och alltså inte något särskilt teoretiskt släktskap.

På samma sätt som Paul kunde vara etablerad och aktiv i rörelsen trots sin teoretiska särskildhet var McPeck, som även var kritisk mot själva idén om en färdighet som kan kallas kritiskt tänkande, återkommande i centrum för debatten i tidskriften. McPeck deltog i det första symposiet i informell logik som

---

²⁵⁹ Paul, "Teaching Critical Thinking in the 'Strong' Sense", 3.

Blair och Johnson arrangerade, och han skrev också flera bidrag i tidskriften. McPecks inlägg hade stort genomslag i diskussionen om undervisning i kritiskt tänkande, och hans bok *Critical thinking and education* (1981) blev föremål för kritiska recensioner; han blev också av redaktionen ombedd att svara på en synnerligen kritisk recension skriven av Paul, vilket han gjorde. McPeck fick alltså stort utrymme trots att han inte delade den informella logikens antaganden:

As time goes on, it becomes increasingly clear to me that my differences with the Informal Logic Movement (ILM) generally, may have their roots in a fundamentally different conception of how logic and language are connected to thought. (...) This paradigm clash is between what I would call a Wittgensteinian view about the nature of logic, language and thought that stresses the semantic and pragmatic features of logic and the more typically North American view which stresses the formal, syntactical features of logic and reasoning. For Wittgenstein, logic inheres within language and speech acts themselves. For the logicist (or North American view) logic is an exogenous system of rules and principles into which language can be plugged-in as a variable.²⁶⁰

På ett sätt som liknar Blacks kritik av Carnap, intar McPeck en wittgensteinsk position enligt vilken olika språkspel har skilda giltighetskriterier, och prövningen av en utsaga förutsätter därför kännedom om den specifika epistemologi som präglar det enskilda språkspelets logik.²⁶¹ McPeck ställer sig således avvisande till tanken om logikens universalitet, som alltså skulle sträcka sig bortom språkliga och sociala konventioner. Den informella logik som undervisas i kritiskt-tänkande-kurser kan enligt McPeck endast vara ett språkspel vid sidan av andra.

Vad som kopplade både Paul och McPeck till den informella logiken var istället idén om högre utbildning som en förberedelse för individens möte med problem i vardagen. Exempelvis är Paul och McPeck överens om att utbildning kan förbättra individens möjlighet att begripa och ta itu med komplexa ”problem” som krig och alkoholism, men de drar skilda slutsatser av detta. Paul menar att det faktum att sådana problem överskrider de akademiska disciplinernas gränser visar på dessa discipliners artificiella karaktär,²⁶² och att disciplinerna endast tjänar den specialiserade expertisens intressen.²⁶³ Pauls slutsats, i linje med den informella logikens övriga företrädare, är att en mer demokratisk ordning kräver en ny, icke-specialiserad form av kunskap, som tjänar den vanlige medborgaren, och undervisningen i kritiskt tänkande fyller

²⁶⁰ John E. McPeck, ”Paul’s Critique of Critical Thinking and Education”, *Informal Logic* 7, nr 1 (1985): 46, <https://doi.org/10.22329/il.v7i1.2701>.

²⁶¹ Se även John E. McPeck, ”The Evaluation of Critical Thinking Programs: Dangers and Dogmas”, *Informal Logic* 6, nr 2 (1984), <https://doi.org/10.22329/il.v6i2.2727>; Weinstein, ”Towards a Research Agenda for Informal Logic and Critical Thinking”, 128.

²⁶² Se även Robert H. Ennis, ”Problems in Testing Informal Logic Critical Thinking Reasoning Ability”, *Informal Logic* 6, nr 1 (1984): 8, <https://doi.org/10.22329/il.v6i1.2717>.

²⁶³ Paul, ”McPeck’s Mistakes”, 41.

detta syfte. McPecks analys leder till motsatt slutsats: det är genom kunskap inom olika discipliner som studenten lär sig att ställa olika sorters frågor om problemet, och härigenom att analysera dess olika aspekter, vilket han förklarar genom en metafor med en krabba:

A crab is a single organism, yet it is composed of several different kinds of limbs, each designed to do a specific kind of job. It has pincers for holding things, antennas [*sic*] for navigating and checking-things-out, as well as several different pairs of legs, some of which are for balance, some for digging, and others for propulsion. Each specific kind of limb plays its role in enabling the crab to cope with its world. And more often than not (though not always) it uses several of its different kinds of limbs to cope with a single problem: each limb does its specific bit. Similarly, rational human beings possess several logically distinct kinds of knowledge/understanding. And each kind (or kinds) of knowledge plays its particular role in solving particular problems. Should one of these domains be missing in a person (like a crab limb,) or even under-developed, we might consider the person seriously deficient – as a crab without pincers, say.²⁶⁴

Metaforen, som ska visa att det individens möjligheter att ta itu med uppgifter är beroende av olika typer av kunskaper och förmågor, är en bild av en naturlig tillvaro, där det är tydligt vad som är ett problem och vilka ändamål problemet står i vägen för. En krabbas ”problem” kan kräva finurlighet och precision, men de kännetecknas också av att vara konkreta och tillgängliga för individen att ta itu med. På samma sätt som Paul framställer McPeck således en bild av ett medvetande som är inkastat i en värld av omedelbara nödvändigheter. Kritiken mot den informella logikens universalitetsanspråk förflyttar härigenom endast detta anspråk från analystekniken till den problemlösande attityden, och den pedagogiska inramningen mot kritiskt tänkande kan således bevaras, samtidigt som den förvisso töms på sin specifika innebörd.

Vad som framträder i den pedagogiska kritiken mot den informella logikens upptagenhet med argumentation är en föreställning om det kritiska tänkandet som en mjukare och mer allmän form av reflektion. Denna föreställning är likväl imperialistisk i förhållande till utbildningens utsida – den generaliserar en bild av utbildningens enkla funktionssätt, bestående av problem och lösningar, till studenternas dagliga liv.

5.5. Formalisering av livet: ställningstagandet

Analysen visar att de pedagogiska inläggen i 1980-talets akademiska diskussion om kritiskt tänkande framställer livet utanför utbildningen som det kritiska tänkandets viktigaste tillämpningsområde. Vad som i det föregående beskrevs som bristande collegestudenter utgör inte i första hand ett problem för de

---

²⁶⁴ McPeck, ”Paul’s Critique of Critical Thinking and Education”, 50.

etablerade vetenskaperna; studenterna finns inte till för att tjäna dessa vetenskaper. Studenterna behöver visserligen initieras i vetenskapens anda, men endast för att sedan ta med sig denna anda i sina egna liv. Deras liv är analoga mot vetenskaperna såtillvida att de ständigt konfronterar individen med komplexa problem. På samma sätt som den vetenskapliga forskningens subjekt, är vardagens subjekt ”utforskare” – fast av sina egna problem och erfarenheter:

Students should be actively involved and be encouraged to take the initiative as much as possible. A class should be organized as a community of inquirers on issues which are real and of genuine interest to students, so that students can actively think critically about experiences and problems identified by them.²⁶⁵

Med inriktningen mot autentiska problem som studenter kan relatera till uppstår enligt den pragmatiska teorin ett genuint engagemang för undervisningsinnehållet. Vilken sorts problem det kan handla om indikeras av Paul:

Issues that are multi-categorical and ethical in nature, on the one hand, and involve proposed justifications for behavior on the other, are ideal for teaching critical thinking on this view. And in fact most political, social, and personal issues about which we and the students are most concerned involve the above characteristics: the issues of abortion, nuclear energy, nuclear arms, the problem of “national security”, poverty, social injustices of various kinds, revolution and intervention, socialized medicine, government regulation, sexism, racism, problems of love and friendship, jealousy, rights to private property, rights to world resources, faith and intuition versus reason, and so forth.²⁶⁶

Den typ av problem som här används som exempel framställer det kritiska tänkandet som inte endast en teknik för att lösa praktiska problem, utan också som en väg till ett förnuftigt ställningstagande i relation till samhällseliga, och till och med eviga problem. Det handlar här inte om att syssla med tekniska logikövningar för nöjes skull, utan om att genom meningsfulla samtal (Paul förespråkar sokratisk dialog) få subjektet att forma ett autentiskt förhållningssätt till faktiska problem.

Vad som utgör ett autentiskt och därmed engagerande problem är förvisso tvetydigt. Samtidigt som undervisningen utger sig för att bryta upp begränsande konstruktioner av verkligheten har problemen den utgår ifrån sitt ursprung i denna verklighet. Utbildningen konstruerar inte bara verkligheten genom en selektion av undervisningsinnehåll; verkligheten är närvarande redan i de problem som läraren eller studenten introducerar i undervisningssituationen. Det är just i egenskap av att förnimmas som *verkliga* som problemställningar vittnar om sitt ursprung i verklighetens nätverk av institutioner. Ett problem framstår som relevant och engagerande när det formuleras i för subjektet

---

²⁶⁵ Millman, ”Critical Thinking Attitudes”, 48.

²⁶⁶ Paul, ”Teaching Critical Thinking in the ‘Strong’ Sense”, 5.

bekanta termer, dvs. när det befinner sig inom de koordinater för tänkande som sätts av den verklighet som framställs av institutioner som utbildningen.

”Verkliga” problem, som redan är besjälade med studentens engagemang, är skilda från vad som skulle kunna kallas ”vetenskapliga” problem. Vetenskapliga problem uppstår genom att problemens beståndsdelar objektiveras med metoder som abstraherar dem, och de förlorar härigenom sin omedelbara verklighet. Utifrån dessa abstrakta objekt konstrueras abstrakta, ”overkliga” problem. Med de dialektiska grundbegreppen kan man säga att genom undervisning med autentiska, dvs. vardagligt formulerade, problem, bevaras det *intuitiva* engagemanget, då det hindras från att upplösas i det abstrakta *begreppet*. Den pragmatisk-pedagogiska konceptionen av kritiskt tänkande är något annat än ren vetenskaplig metodologism – den logiska argumentationsanalysen är i denna konception ett verktyg för att orientera sig bland subjektiva ”världsåskådningar”.²⁶⁷ Genom att tålmodigt vända och vrida på etablerade åsikter om ett samhällsproblem kan en mer genomtänkt position i relation till problemen uppnås. Det kritiska tänkandet framträder som sökandet efter ett ”rimligt” förhållningssätt till praktiska problem, så som de framträder i etablerade verklighetsbeskrivningar.

Det är i detta skede möjligt att urskilja en paradox: för att relevanta göra det kritiska tänkandets tekniker för studenter måste undervisningen relatera teknikerna till ett autentiskt, vardagligt problem; men om problemet uppfattas som relevant är detta för att det redan stämmer överens med – dvs. är formulerat utifrån – de subjektiva, perspektivbundna ”fördomar” som det kritiska tänkandet skulle övervinna. Det kritiska tänkandet, som ska ersätta den personliga, partikulära förförståelsen, dvs. intuitionens dominans över begreppet, är alltså avhängigt av att förförståelsen dröjer sig kvar och gör undervisningen för kritiskt tänkande relevant för den enskilde.

Den ordning i vilken studenten har att forma ett förhållningssätt gentemot befintliga problem framträder än tydligare när frågan om bedömning av kritiskt tänkande behandlas i tidskriften.²⁶⁸ De former för bedömning som introduceras indikerar att målet med undervisningen för kritiskt tänkande är *ställningstagandet* – individen ska forma en egen subjektivitet i förhållande till den verklighet som utbildningen framställer. Ett exempel är en form av tester som Ennis diskuterar i en artikel. Den typ av tester som behandlas består i regel av ett antal kortare textstycken med påståenden som studenten ska ta ställning till utifrån några färdiga svarsalternativ. Detta provningsformat möjliggjorde att ett stort antal studenter kunde testas med hjälp av datorer.²⁶⁹ Medveten om de förenklingar denna metod innebär, förklarar Ennis att tester måste

²⁶⁷ Se Paul, ”Teaching Critical Thinking in the ‘Strong’ Sense”.

²⁶⁸ Ennis, ”Problems in Testing Informal Logic Critical Thinking Reasoning Ability”; Philip A. Pecorino, ”Grading Critical Thinking”, *Informal Logic* 9, nr 2 (1987), <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2668>; Peter A. Facione, ”Thirty Great Ways to Mess Up a Critical Thinking Test”, *Informal Logic* 12, nr 2 (1990), <https://doi.org/10.22329/il.v12i2.2605>.

²⁶⁹ Ennis, ”Problems in Testing Informal Logic Critical Thinking Reasoning Ability”, 4.

hantera en viss osäkerhet relaterad till kontext och värdeomdömen, och att frågorna därför behöver innehålla ord som ”troligen”, ”sannolikt” etc:

69. “The shorter of the two people wearing green hats is a female. I know because I saw her long hair when she removed her hat.” Which is probably taken for granted?

- A. All females have long hair.
- B. Only females have long hair.
- C. A person wearing a green hat is likely to be female.

The keyed answer, B, makes the argument deductively valid (or does so with minor adjustments if one wants to be strict about it). The word “probably” has been included in the question asked in deference to the fact that full context is not specified, and that background knowledge does matter.²⁷⁰

Testpersonen ska här tänka kritiskt genom att fokusera på exemplets *form*: uppgiften går ut på att identifiera funktioner i argumentets logiska struktur. Med denna ansats kringgås själva innehållet i exemplet; den argumenterande agentens *avsikt* är ointressant. Vad som behandlas är istället själva formens konsekvens; det enskilda innehållet är endast ett godtyckligt råmaterial. Samtidigt som innehållet är trivialt är själva formen i uppgiften avgörande: trots att den beskrivna situationens totalitet är obegriplig avkrävs studenten ett omedelbart ställningstagande, och härmed ett indirekt godtagande av ”problemets” relevans.

Det problem som Ennis (på ett nyanserat sätt) behandlar i sin artikel är att testets facit kan visa sig vara oriktigt, då en spekulation om kontexten kan underminera det korrekta svaret. Introduktionen av signifikanten ”troligen” återskapar således en möjlighet att ställa kravet på ett omedelbart ställningstagande: respondenten ska tolerera osäkerheten för att kunna dra en (preliminär) slutsats utifrån tillgänglig – om än obegriplig – ”information”. Testpraktikens pedagogiska funktion blir härigenom att träna individen i att alltid kunna ta ställning. Vad som motverkas är en pacificerande osäkerhet, förvirring, att inte veta. Mottagaren uppmanas att (genom de färdiga svarsalternativen) *tala* istället för att passivt avvakta, och tvingas härmed ”välja” den framställda uppgiftens former för vetande och handlande. Genom att engagera individen i exemplet och avkräva ett ställningstagande har testet inpräntat den ovetande individen som ett vetande subjekt i verkligheten.

Den ordning som konstrueras kan sättas i relation till problemet med utbildningens reproduktion av befintliga verklighetsbeskrivningar. Problemen utgör här hela tiden en utgångspunkt för kritiskt tänkande; de ”påträffas” i en given form; testmetoderna ger inget utrymme för att ifrågasätta problemet (Ennis verkar anse att detta vore värdefullt, men att det i praktiken är ogörligt). Subjektet intar rollen som mottagare, och inte avsändare av problem. På detta

---

²⁷⁰ Ennis, 5.

sätt modelleras en specifik verklighet, i form av en ordning där (samhälleliga) problem påträffas i en redan bearbetad form – de framställs av auktoriteter (politiska ledare) som förmedlar dem till individer som då tar ställning till dem. På samma sätt som utbildningen gör distinktioner mellan etablerad kunskap och ej erkänd kunskap, upprättas i problemlösningens ordning distinktioner mellan problem och lösningar, och i praktiken mellan problemställare och problemlösare. Förebilden för den kritiske tänkaren är enligt denna logik *experten*, som tillämpar sin kännedom om vetenskap för att lösa problem som formulerats av någon annan.

5.6. Krittiskt tänkande som en reaktiv position

Problemlösningens ordning präglas inte av någon tydlig pedagogisk idé. Den negerar idén om det vetenskapliga framsteget, som avfärdas som förfrämligad specialistkunskap. Även idén om det politiska kollektivet negeras, då politiska ideologier här framstår som perspektivbundna "världsåskådningar". Det är varken vetenskapens abstrakta problem eller politikens universella problem som ska lösas, utan den enskilda samhällsvarelsens konkreta, reella problem. Men inte heller idén om den bildade individen kan sägas känneteckna problemlösningens ordning. McPecks tanke om bildning inom olika discipliner genomsyras visserligen av denna idé, men den övergripande logiken inom krittiskt-tänkande-rörelsen har inget att göra med inspiration, originalitet och personlighet; det handlar istället om en disciplinering och effektivisering av tänkandet.

Avsaknaden av en idé kan beskrivas som en avsaknad av en inriktning mot framtiden. Det subjekt som framträder i den informella logikens diskussioner är ett subjekt som har att förhålla sig till de verkliga, vardagliga problem som ligger för handen; det är ett subjekt som är upptaget med livets praktiska nödvändigheter. Vad som först såg ut som en bristande akademisk kompetens hos studenter visade sig genom den informella logikens optik vara en mer grundläggande, moralisk brist som präglar individens förhållande till problem även utanför utbildningen. Botemedlet är ett intellektuellt redskap som gör det vardagliga förnuftet mer vetenskapligt, men som samtidigt inte abstraherar verkliga problem och förflyttar dem till den specialiserade vetenskapens domäner. Det krittiska tänkandet opererar utifrån vardagliga antaganden och upprätthåller härigenom den etablerade, legitima verkligheten. I förhållande till de ledare och experter som konstruerar verkligheten positioneras det krittiska tänkande subjektet i en väsentligen *reaktiv* position – studenten ägnar sig åt provningar av andras påståenden och tar ställning till problem formulerade av andra.

Det reaktiva krittiska tänkandet står i tydlig analogi med negationen av den logiska positivismens framstegstanke – i Nordamerika handlade Kalla kriget i princip om att försvara ett kapitalistiskt-demokratiskt normaltillstånd från utopiska framtidsprojekt. Med det reaktiva krittiska tänkandet bildas en sömlös

kontinuitet mellan utbildningens budskap och den kapitalistisk-demokratiska ordningen: utbildningen för kritiskt tänkande naturaliserar denna ordning genom att fokusera på individens förnuftiga tänkande och handlande i förhållande till den omedelbara, praktiska situationen. Det kritiska tänkandet är väsentligen privat, och det ser inte verkligheten, och dess komplex av beroendeförhållanden, som en totalitet.

Vad som inledningsvis kallades en formalisering av livet – vardagliga erfarenheter ska tolkas genom logisk analys – står i fokus för 1980-talets diskussioner i *Informal logic*. Mångfalden av teoretiska och praktiska utgångspunkter bland artikelförfattarna innebär emellertid att det inte finns någon konsensus om de specifika principerna för denna formalisering. Istället råder en mer allmän princip, nämligen att individen medvetet ska resonera om vilka logiska skäl han eller hon har för det ena eller andra möjliga ställningstagandet. Formaliseringen av livet kan således beskrivas som en livets fragmentisering i en mångfald av partikulära aktiviteter. Det är mot bakgrund av en sådan ontologi inte meningsfullt att tala om en sammanhängande *idé* eller *sanning*; en idé existerar endast i form av en pluralitet av påståenden om världen, och den kan vara sann endast i den mån de enskilda påståendena är konsistenta och således giltiga. Den logiska positivismens uppdelning mellan vetenskap och politik har här ersatts av en allmän skepticism, som i praktiken undergräver det politiska projektets möjlighet.

Allmängörandet och uppmjukandet av logiken följer i spåren av Deweys försök att konkretisera och allmängöra den abstrakta epistemologi som de logiska positivisterna introducerade. Avformaliseringen av det abstrakta och specifika innebär emellertid en reduktion av precision och skärpa, och vad som blir kvar tycks inte vara ”kritiskt” i samma bemärkelse som den kantianska epistemologin var ”kritisk”. I den nykantianska teorin var den allmänna logiken ett sätt att reducera den empiriska världens mångtydighet, för att möjliggöra konstruktionen av en abstrakt, vetenskaplig verklighet; i den akademiska diskussionen om kritiskt tänkande blir sådana abstraktioner allt mindre legitima, i takt med att pedagoger förknippar kritiskt tänkande med praktiska och konservativa mål – den liberala demokratin är en gemensam verklighet som ska försvaras mot kritik. Medan den logiska positivismens logik hade konstruktionen av en ny verklighet som mål, syftar det kritiska tänkandets logik till en förnuftig orientering i en given verklighet.

Analyserna i detta kapitel har visat att medan kurserna i kritiskt tänkande i praktiken handlade om argumentationsanalys, dvs. rekonstruktion av argumentationslinjer och avslöjandet av retoriska figurer och logiska felslut, blir detta program också en akademisk diskurs, med en mångfald av perspektiv på det kritiska tänkandets beskaffenhet. Även om den informella logikens konception av det kritiska tänkandet framstår som enkel och mekanisk när den jämförs med mer anspråksfulla pedagogiska emancipationsprojekt, innebär akademiseringen av målet om kritiskt tänkande att denna inramning av den högre utbildningens mening likväl etableras i utbildningsvärlden, och det

kritiska tänkandet görs härigenom tillgängligt som ett värdeord i olika typer av pedagogisk forskning och praktik, med olika utgångspunkter och mål.

6. Ett svenskt kritiskt tänkande? Det kollektiva projektet och dess upplösning

Den rörelse som beskrevs i föregående kapitel, som var kopplad till en konkret undervisningspraktik i form av kurser i kritiskt tänkande, har inte någon tydlig motsvarighet i Sverige. Det har här inte gjorts några organiserade försök att uttyda och realisera det kritiska tänkandet genom särskilda utbildningsinsatser; tvärtom har de som känt till den amerikanska utvecklingen varit skeptiska och istället förespråkade en bredare konception. Frågan om kritiskt tänkande har emellertid i viss mån behandlats i politiska styrningstexter, i vilka man har talat om "kritisk skolning", "kritisk förmåga", "kritisk granskning" och liknande, och kopplat dessa uttryck till en övergripande plan för kollektiv samhällsreform. Även om det knappast går att identifiera ett utpräglat "svenskt" kritiskt tänkande är det likväl värt att undersöka varför det inte finns en sådan konception, mot bakgrund av de sätt på vilka målet om kritiskt tänkande från politiskt håll förknippats med den högre utbildningen.

I detta kapitel undersöker jag några idéer om kritiskt tänkande som kom till uttryck i och kring 1968 års universitetsutredning (U 68), inom vilken det huvudsakliga innehållet i 1977 års högskolereform utarbetades. Denna utredning är i mitt perspektiv intressant, då den kan ses som ett försök att rama in den högre utbildningens uppdrag i förhållande till dels efterkrigstidens sociala ingenjörskonst, dels den revolutionära politiska anda som vid denna tid fanns inom studentkollektivet. Den politiska kritiken mot den högre utbildningen behandlas emellertid inte här,²⁷¹ utan fokus riktas istället mot de etablerade formerna för styrning. Inom U 68 sattes målet om kritiskt tänkande i centrum för den högre utbildningen, som ett svar mot proteströrelsernas kritik mot utbildningens reproduktion av rådande ordningar. "Centreringen" av kritik – den rörelse i vilken utbildningsinstitutioner associerar sig med olika former av kritik, samtidigt som dess motsvarigheter till denna kritik är kompromissartrade – sätts i min analys i fokus. Med denna centrering aktualiseras, som vi har sett, den pedagogiska paradoxen: individen ska styras till att inte låta sig styras.

Den undersökning som följer är inte en jämförelse mellan ett nordamerikanskt och ett svenskt kritiskt tänkande. En sådan jämförelse vore inte

---

²⁷¹ Se Alexander Ekelund, *Kampen om vetenskapen : politisk och vetenskaplig formering under den svenska vänsterradikaliseringens era* (Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2017) för en genomgripande analys av politiseringen av universitetet under 68-eran.

meningsfull, då de högre utbildningssystemen fungerar på olika sätt. Exempelvis är den amerikanska, inom-akademiska diskussionen om kurser i kritiskt tänkande sprungen ur colleges och universitet med ett självstyre som saknar motsvarighet i Sverige; här har man i högre grad haft statlig reglering av högre utbildning. Undersökningen av det svenska kritiska tänkandet, som här riktas mot den statliga styrningen, ska därför snarare förstås som en breddning av empirin, som möjliggör en ytterligare belysning av de pedagogiska motsättningarna i målet om kritiskt tänkande.

Att det inte finns någon tydlig konception av målet om kritiskt tänkande i Sverige indikeras av akademiska texter som publicerades på svenska under tiden för det kritiska tänkandets institutionalisering i USA. Från 70- och 80-talet finns endast ett fåtal sådana texter, och de handlar framför allt om grundskolans läroplan. Texterna följer inte någon tydlig gemensam teori; i den mån den amerikanska teoribildningen behandlas uppfattas den som smal, och författarna finner sig manade finna egna definitioner. Några exempel kan nämnas.

I en studentuppsats från 1970 undersöker Johansson målet om kritiskt tänkande i relation till läroplanen för grundskolan. Johansson skriver i inledningen att han "anser det vara av central betydelse att precisera kritiskt tänkande för att kunna föra en saklig debatt", och att han avser "föra en diskussion kring formuleringen av en adekvat definition", vilket motiveras av att debatten om kritiskt tänkande har en "påtaglig (...) brist på entydighet och klarhet".²⁷² Uppsatsen publicerades som en rapport i ett projekt som också involverade handledaren Erik Wallin, som under 60-talet varit engagerad i utbildningsteknologi (en inriktning jag återkommer till), men i rapporten *Om målanalys och målformulering* (1970) finns en vändning från beteendepsykologi till en mer kognitivistisk inriktning.²⁷³ Denna vändning tycks även präglad Johansson, som i sin uppsats argumenterar för att vidga den amerikanska definitionen av kritiskt tänkande som en kunskap i logisk slutledning (Ennis, se kap. 5) till att även omfatta vad han med Wallin kallar "problemmedvetenhet", såsom förmåga att spekulera och konstruera samband mellan olika sammanhang.²⁷⁴ I sin uppsats ansluter sig Johansson i stora delar till den amerikanska traditionen företrädd av Ennis, Black, Copi m.fl., men i sitt problematiserande av vad han uppfattar som den analytiska logikens förhållandevis smala konception av kritiskt tänkande föregår han flera svenska arbeten som framför denna kritik.

Även en rapport publicerad 1974, i vilken Jernryd och Svensson gör en kunskapsöversikt över pedagogisk-psykologisk forskning om "kritisk förmåga", söker man i amerikansk teoribildning efter en definition passande för

---

²⁷² Jan-Erik Johansson, "Kritiskt tänkande, diskussion och analys av Läroplan för grundskolan", Projekt SK (Göteborg, 1970), 1.

²⁷³ Erik Wallin, "Om målanalys och målformulering", Projekt SK (Göteborg, 1970).

²⁷⁴ Johansson, "Kritiskt tänkande, diskussion och analys av Läroplan för grundskolan", 15–16.

den svenska skolans läroplan. Den psykologiska forskning man riktar in sig på bedöms vara osammanhängande och dåligt avgränsad, och författarna väljer därför att formulera en egen definition, som istället för att inkludera alla möjliga personliga egenskaper relaterade till den kritiska förmågan, fokuserar på benägenheten att "jämföra informationskällor" och "ta ställning", men också att – man hänvisar här till Bloom – avstå från att ta ställning tills man har tillräcklig information.²⁷⁵

Den kognitiva inriktningen präglar även rapporten *Kritisk förmåga och vuxenutbildning* (1978) som är utgiven i samma serie (*Pedagogisk-psykologiska problem*, Lärarhögskolan i Malmö). Här görs vissa allmänna kopplingar mellan demokrati, livslångt lärande och kritisk förmåga, men även om Ennis och vissa psykologiska studier beskrivs, saknas en substantiell förankring i vetenskaplig teori och inga konkreta ställningstaganden görs.²⁷⁶

Willners doktorsavhandling *Kritisk granskning* (1986) kommenterar också den kritiskt-tänkande-konception som framträder i den amerikanska argumentationsanalytiska litteraturen, och han finner den otillfredsställande:

Det synnerligen speciella med dessa böcker är att de tar upp företeelser, som deras författare egentligen inte alls tycker är intressanta – de finner dem blott förkastliga. Det som tas upp är propaganda, reklam och de mekanismer som används när övertalning är viktigare än övertygande. / Om dessa mekanismer försöker man inte upplysa allsidigt – en alltför uppseende lucka för att vara tillfällig är t.ex. att det ej finns någon behandling av normalfall av språklig påverkan, såsom imperativer och institutionaliserad undervisning.²⁷⁷

Willners kritik mot den amerikanska pedagogiken är alltså att sociala påverkansfenomen behandlas ensidigt, och kommunikation som framstår som mer legitim behandlas okritiskt. Willners eget projekt är att i det kritiska tänkandet inkludera analytiska moment från flera olika filosofiska traditioner: sokratisk dialog, aristotelisk argumentationsanalys, skepticism och vetenskapsteori.²⁷⁸ Resultatet är en detaljerad, teknisk analys av ett stort antal aspekter av bedömning som aktualiseras i erhållande och bearbetning av "information".²⁷⁹ Willner menar således att det kritiska tänkandet är mer komplext än vad den amerikanska litteraturen ger sken av.

Till ovanstående exempel kan man även lägga Selanders rapport *Reflektion och kritiskt tänkande: om didaktiska principer och deras tillämpning*, som publicerades av lärarhögskolan i Lund 1991. Här redogör Selander i ett kapitel

---

²⁷⁵ Elisabeth Jernryd och Gunilla Svensson, "Kritisk förmåga: en begrepps- och litteraturdiskussion", Notiser och rapporter från pedagogisk-psykologiska institutionen (Malmö: Lärarhögskolan, 1974), 61–63.

²⁷⁶ Kurt Gestrelus, "Kritisk förmåga och vuxenutbildning", Notiser och rapporter från pedagogisk-psykologiska institutionen (Malmö: Lärarhögskolan, 1978).

²⁷⁷ Jan Willner, "Kritisk granskning : mönster för kritisk undersökning i historisk och kunskaps-teoretisk belysning" (Doktorsavhandling, Stockholm, Stockholms universitet, 1986), 140.

²⁷⁸ Willner, 22–25.

²⁷⁹ Willner, kap. 3.

för kritiskt-tänkande-rörelsens teorier (Paul, Siegel och Ennis) och några anknytande pedagogiska utvecklingsprojekt. Selanders slutsats är att projektet med utbildning för kritiskt tänkande är kantat av osäkerhet:

Vi vet i Sverige knappast något om hur ett "critical-thinking"-program för Sverige borde se ut. Vi vet egentligen inget om vilka förutsättningarna i Sverige är hos barnen för kritiskt tänkande och reflektion med den innebörd den didaktiska frågan fått i den framställning som getts här. Vi vet inget om lärarnas handlingsberedskap och om deras inställningar till att "ta" i dessa frågor i sin egen undervisning. Vi vet inget om de resurser skolan kan erbjuda för att stimulera en konstruktiv miljö för reflektion och kritiskt tänkande.²⁸⁰

För Selander är meningsfullheten målsättningen om kritiskt tänkande en empirisk fråga. Det amerikanska programmet uppfattas som något i grunden främmande, som kan vara relevant endast i den mån det översätts till svenska förhållanden.

Dessa exempel på svenska uttolkningar av målet om kritiskt tänkande kännetecknas av en form av pragmatism som delvis avviker från den amerikanska motsvarigheten. Också här är det dock alltså fråga om att bedöma giltighet i påståenden; det kritiska tänkandet sträcker sig i princip aldrig bortom en diskursiv nivå. Och i grunden bejakar man den pragmatiska pedagogiska filosofi som härstammar från Dewey, i vilken den vetenskapliga metodiken görs till modell för ett förnuftigt tänkande och handlande i vardagen. Men man distanserar sig från den amerikanska rörelsens formalism och finner det istället nödvändigt att återvända till grundläggande pedagogiska frågor om auktoritet och styrning i undervisningen.

Bakgrunden till denna "nollställning" av den amerikanska idén om kritiskt tänkande söks i det följande i det utredningsarbete – U 68 – som lagt en stor del av grunden för den svenska högre utbildningens funktionssätt. Medan det amerikanska kritiska tänkandet kan beskrivas som ett praktiskt förnuft, med vilket individen kan bli självständig, handlingskraftig och reflexiv *inom* en viss social ordning, handlade återopandet av kritiskt tänkande i denna utredning snarare om att forma ett visst förhållande till styrningen över denna ordning. Det huvudsakliga syftet var inte underlättandet av individens privata bestyr, utan att förtydliga individens förhållande till kollektivet, i form av staten och de institutioner genom vilka den styr. Jag riktar i detta empiriska sammanhang mitt fokus mot hur frågan om kritiskt tänkande inte bara figurerade som en signifikant i en demonstrativ diskurs, utan också blev till föremål för uttolkning, vilket bland annat skedde i de debattskrifter utredningen publicerade. Min strategi har således varit att inte ensidigt fokusera på de delar av materialet där det kritiska tänkandet explicit omnämns, utan att aktivt uttolka hur texterna a) framställer ett mål om kritiskt tänkande och b) formar en

---

²⁸⁰ Sven-Åke Selander, "Reflektion och kritiskt tänkande: om didaktiska principer och deras tillämpning" (Malmö: Lärarhögskolan, 1991), 44.

föreställning om en praktik som ska uppfylla detta mål. Att sätta dessa två nivåer i förhållande till varandra blir en central uppgift i analysen.

U 68 är ett omfattande reformförslag som tillsammans med förslagen från arbetsgruppen UKAS, innefattar förändringar av tillträde till högre utbildning, förhållandet mellan universitetsstudier, yrkesträning och andra typer av vuxenutbildning, lokaliseringen av högre utbildningsinstitutioner, och indelningen och hierarkiseringen av kursutbudet – för att nämna några saker.²⁸¹ Jag kommer inte att behandla förslagen på alla dessa områden, utan istället rikta in mig på de idédiskussioner om kritiskt tänkande som ett utbildningsmål som förekommer i U 68 och hos utredningens mer eller mindre officiella experter. De konkreta reformförslagen behandlas endast i den mån de relaterar till dessa diskussioner.

Det empiriska materialet i föreliggande undersökning består av dels betänkanden från statliga utredningar (i huvudsak sådana som behandlar högre utbildning), och dels texter producerade av utbildningsforskare som i någon mån fungerat som expertis i reformarbetet, i form av artiklar, rapporter, PM, konferensbidrag och liknande.²⁸² Undersökningen syftar emellertid inte till att åstadkomma en detaljerad historisk redogörelse – strategin är alltså att använda materialet för att finna exempel på hur den pedagogiska paradoxen i den svenska kontexten tar nya former och genererar nya motsättningar.

6.1. Att planera kritiskt tänkande

Det svenska universitetsväsendet präglades under efterkrigstiden av en kraftig tillströmning av studenter. I reformerna av den högre utbildningen försökte man under denna tid att skapa utrymme genom att korta ned långa studietider, bygga ut högskolor kopplade till universiteten, införa lektors- och adjunktstjänster, samt möjliggöra för en uppdelning av högre studier över olika delar av livet. Utöver dessa reformer försökte man också att maximera avkastningen av de statliga investeringarna i den högre utbildningen genom att styra utbildningen mot arbetsmarknaden och göra undervisningen mer skollik; bland annat föreslogs fasta studiegångar för de allra flesta studenter.

Styrningen av den högre utbildningen kännetecknades med andra ord av en *planeringslogik*, som alltså skiljer sig från den självregleringslogik som etablerade sig under 1990-talet. Styrning handlar i planeringslogiken inte bara om relationen mellan den politiska nivån och utbildningsinstitutionerna, utan också om relationerna inom dessa institutioner. Beslutsfattare och experter betonade att ”planering måste förekomma överallt i utbildningssystemet”.²⁸³

---

²⁸¹ Se Bo Lindensjö, *Högskolereformen : en studie i offentlig reformstrategi*, Högskole- och forskningspolitiska studier, 99-0186510-7 (Stockholm, 1981).

²⁸² Undersökningen är en del av ett större forskningsprojekt om den svenska universitetspedagogikens idéhistoria som leds av Sverker Lundin och Susanne Dodillet.

²⁸³ ”Val av utbildning och yrke”, U 68 rapport (Stockholm: Allmänna förl., 1971), 15.

Denna ordning är tydlig när det gäller reformerna av universitetet som organisation, där man försöker att uttolka vilka framtida behov den högre utbildningen har att svara mot: i universitetsutredningen U 55 talar man om en ”överensstämmelse” mellan val av utbildning och storlek på yrkesgrupper,²⁸⁴ och i U 68 behandlar man dessutom frågan om genomströmningsproblemet – de som studerar måste förse med strategier för att *lämna* universitet med en kvalificerande utbildning, och senare återvända om det uppstår ett nytt utbildningsbehov. I det planeringsrationella perspektivet blir ”planlösa” universitetsstudier ett problem som måste analyseras och uttolkas.²⁸⁵ Det är mot denna bakgrund som utredningarnas diskussioner om pedagogiska frågor ska förstås; även här är planeringslogiken tydlig.

Ett grunddrag hos utredningarnas pedagogiska målsättningar är att de allt mer styrs mot yrkesmässiga kvalifikationskrav. Medan U 55 fokuserade på utbildningsmål i form av vetenskaplig-metodologisk träning är U 68 tydligt inriktad mot yrkeskvalifikationer. Ett övergripande syfte med U 68 var att bryta upp det traditionella, akademiskt orienterade elituniversitetet och i dess ställe anordna ”eftergymnasial” utbildning anpassad efter arbetsmarknadens behov. Utredningen menade att införandet av styrsystem som i viss mån begränsar den enskilde individens frihet var ett pris som man måste betala.²⁸⁶ Ett välkänt exempel på U 68:s yrkesinriktning är UKAS-betänkandet, som i en reviderad version (PUKAS) antogs av riksdagen 1969. Här föreslås att studier vid de filosofiska fakulteterna ska struktureras upp i 34 fasta utbildningslinjer, vilka utformas centralt av ämnesexperter. Dessa linjer ska leda till en treårig ”primärexamen” genom studier uppdelade på grund- och fortsättningsnivå. Avsikten med reformen var att öka genomströmningen av studenter, men också att tydligare inordna studierna i en strategisk bana mot bestämda positioner på arbetsmarknaden:

Införandet av ett system med utbildningslinjer vid de filosofiska fakulteterna nödvändiggör en tidig målinriktning av studierna: Valet av studiegång måste föregås av ett val av yrkesinriktning. Varje utbildningslinje förutsätts leda till vissa mer eller mindre avgränsade yrkesområden och studiekurserna bör ha ett sådant innehåll och en sådan utformning att de – så långt det är ekonomiskt och organisatoriskt möjligt – tjänar utbildningslinjens speciella syften.²⁸⁷

Den yrkesinriktning som här beskrivs innebär inte endast att kurser förpackas i särskilda moduler, utan också att undervisningsformer och -innehåll ändras:

²⁸⁴ SOU 1959:45A: 1955 års universitetsutredning 6. Universitet och högskolor i 1960-talets samhälle : riktlinjer och förslag till utbyggnad, 1959, 49.

²⁸⁵ ”Universitetsstudier utan examen : rapport till 1968 års utbildningsutredning : sammandrag och kommentarer”, U 68 rapport (Stockholm: Allmänna förl., 1971), 8.

²⁸⁶ Gunnar Bergendal, ”U 68 — A Reform Proposal for Swedish Higher Education”, *Higher Education* 3, nr 3 (1974): 353–64, <https://doi.org/10.1007/BF00168214>.

²⁸⁷ UKÄ, ”Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet 1” (Stockholm, 1968), 63.

Att ge stora elevskoror, med betydande individuella variationer i studiefärdighet, förkunskaper och målsättning, en utbildning med tonvikt på kritisk skolning och metod och att ge utbildningen en adekvat inriktning med hänsyn till de studerandes kommande yrkesverksamhet ställer stora krav på undervisningsformerna. Det är enigt arbetsgruppens uppfattning därvidlag av särskild vikt att söka motverka ensidigt faktainlärande och att införa mera metodträning.²⁸⁸

I citatet dyker uttrycket ”kritisk skolning” upp. Omnämmandet av mål som ”kritiska” tycks här handla om mål som inte avviker från konventionella utbildningsmål. Att talet om kritiskt tänkande inte avser någon specifikt visar sig särskilt i hur man talar om en ”konstruktivt kritisk inställning (...) inom det egna facket”;²⁸⁹ ingen kan ifrågasätta de saker som möjligen kan avses i denna användning av ordet ”kritisk”.

Men planeringslogiken har fler aspekter än denna instrumentella yrkesinriktning (som var den huvudsakliga måltavlan för studentprotesterna), och frågan om kritiskt tänkande blir också föremål för mer seriösa resonemang om möjligheten att planera utbildning för just detta mål. Följande analys går bortom den etablerade kritiken mot yrkesinriktningen, och inriktas istället mot hur man i utredningen applicerar en mer långsiktig planeringslogik på undervisningens former, en logik som handlar om att inte bara förse en marknad med yrkeskompetens, utan också att utforma en ny social ordning.

6.2. Förskolning och fostran

Redan denna grundläggande karaktärisering av den högre utbildningen aktualiserar frågan om den pedagogiska paradoxen: hur kan individen manas till att frigöra sig från styrning i ett sammanhang där styrningen mot förutbestämda mål dominerar? Som ett första steg i att besvara denna fråga görs i det följande en analys av de pedagogiska förutsättningar som anges som önskvärda i några utredningstexter som föregick U 68.

Planeringslogikens tillämpning på den undervisningens nivå tar sig uttryck i vad som kan kallas en *förskolning* av högre utbildning, dvs. att formerna för undervisning och utvärdering modelleras utifrån de former som är institutionaliserade i den obligatoriska skolan.²⁹⁰ Det går att identifiera flera aspekter av denna process.

1) I både U 55 och U 63 ser man undervisningsfrågan som en central ”produktionsfaktor”²⁹¹ för att korta ned studietider och få studenter att ta examen.

---

²⁸⁸ UKÄ, 70.

²⁸⁹ UKÄ, 178.

²⁹⁰ Se t.ex. Benno Hafener, ”Bologna-Reform: Anmerkungen zu einigen Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem”, *Sozial Extra* 37, nr 7–8 (2013): 20–22, <https://doi.org/10.1007/s12054-013-1027-9>.

²⁹¹ SOU 1965:11: Utbyggnaden av universitet och högskolor: lokalisering och kostnader. 1 Betänkande, Statens offentliga utredningar, 1965, 24.

I U 55 förespråkar man mer ”explikation” och ”övning” i undervisningen,²⁹² och man vill se mer kursböcker och lektioner som komplement till traditionella föreläsningar och seminarier.²⁹³ I U 63 upprepas detta:

Vid planeringen av undervisningen är det angeläget att alla möjligheter att förbättra studiemetodiken tas till vara i syfte att underlätta för de studerande att snabbt genomföra sina studier. Programmerad undervisning kan exempelvis ge möjligheter för repetition av kursmoment som den studerande på grund av sjukdom e. dyl. ej kunnat delta i. Vidare må påpekas behovet av kurslitteratur i erforderlig omfattning.²⁹⁴

En utbildning som alltså tar intryck av grundskolans undervisningsformer ses här som mer effektiv än traditionella universitetsstudier: studenten kan med aktiv träning genomföra studierna snabbare.

2) Man finner också nödvändigt att göra en uppdelning mellan forsknings- och utbildningsinriktade verksamheter. Detta görs dels genom etableringen av universitetsfilialer (så småningom ”högskolor”) utan forskning, på orter utan universitet,²⁹⁵ dels genom införandet av universitetslektoraten, dvs. särskilda lärartjänster som kan ersätta professorer i undervisningen på universitetens grundnivå.²⁹⁶ Uppdelningen mellan forskning och utbildning ger upphov till den härefter ständigt återkommande frågan om hur man ska behålla ”forskningsanknytning” i undervisningen.²⁹⁷

3) Man kan också se förskolningen som en tendens till hur man på en diskursiv nivå konstruerar den högre utbildningen. Från och med U 55 börjar man omtala den högre utbildningen som en plats för ”skolning”, och när man beskriver undervisningspraktiken talar man om ”elever” istället för studenter.²⁹⁸ Denna tendens får fullt genomslag i U 68, som för samman universitet och andra högre utbildningsinstitutioner under den gemensamma benämningen ”högskolan”.

I dessa observationer framträder en tydlig hierarki mellan de som styr över utbildningen och de ”elever” som har användning av den, där utbildningens auktoriteter föreställs ha kontroll över och bära ansvaret för utbildningens konsekvenser för ”eleverna”. Individens kan anförtros att göra egna utbildningsval endast i den mån de är grundade i den ”information” auktoriteterna tillhandahåller: ”Det bör (...) framhållas att det är nödvändigt att elever, föräldrar och lärare ges en utförlig information om utbildningens mål och de

---

²⁹² SOU 1957:24: 1955 års universitetsutredning 1. Den akademiska undervisningen. Forskarrekryteringen, Statens offentliga utredningar, 1957, 80.

²⁹³ SOU 1957:24, 84, 86.

²⁹⁴ SOU 1965:11, 255.

²⁹⁵ SOU 1965:11, 460.

²⁹⁶ SOU 1957:24, 94–99.

²⁹⁷ Se *Högre utbildning: forskningsanknytning och studieorganisation*, U 68 debatt (Stockholm: Allmänna förl., 1970).

²⁹⁸ SOU 1957:24, kap. 3.

vägar samhället har valt för att söka nå det”.²⁹⁹ Man kan här urskilja en hierarki mellan tre nivåer av kontroll, med planeringsfunktionärerna på den högsta nivån, som via lärarna styr studenternas utbildningsbanor på den lägsta nivån. De akademiska lärarna framstår här som underfunktionärer, som har att realisera den plan som de högre funktionärerna slagit fast.

Planeringsarbetets överordning i arrangemanget rättfärdigas genom sin *vetenskaplighet*, genom vilken planeringens auktoriteter får insyn i arrangemangets inre logik, vilken beskrivs i naturvetenskapliga termer (”strukturer”, ”tröghet”, ”faktorer”). Detta återspeglar den anda som i allmänhet kännetecknar efterkrigstidens reformarbete: man förlitar sig på empirisk vetenskap som en källa för expertis. Ledande svenska pedagoger tycks i denna anda ha identifierat sig som mer eller mindre officiella experter. Detta innebär att de praktiska problem som den politiska styrningen formulerar behandlas som vetenskapliga problemställningar:

*Vi måste för varje utbildningssystem bestämma oss för vilka förändringar hos eleven som utbildningen ska leda fram till. Vi måste hitta mätinstrument som mäter hur stor förändring på dessa områden som utbildningen åstadkommit. Slutligen måste vi översätta dessa på olika områden åstadkomna förändringarna till en gemensam värdestorhet.*³⁰⁰

För den pedagogiska expertisen förutsätter en vetenskapligt förankrad planering av utbildning kalkyler genom vilka det går att analysera relationerna mellan ”funktioner” som 1) samhällsresurser, 2) samhällskrav, 3) utbildningsresultat, och 4) utbildningsprocesser.³⁰¹ Denna funktionalistiska logik är symbiotisk med styrningens logik: kostnader vägs mot uppskattningar av det ”värde” utbildning skapar för ”samhället”.

Den vetenskapliga optimeringen av utbildningen förutsätter, som citatet ovan uttrycker, att man slår fast vilka konkreta förändringar av utbildningens mottagare som är målet. *Målformulering* blir således ett avgörande moment i planeringen. I föreställningen om den högre utbildningen som en förlängning av den lägre utbildningen blir det logiskt att formulera utbildningsmål som är gemensamma för de båda institutionerna. Om vi nu går över till U 68, visar sig detta bland annat i debattskriften *Mål för högre utbildning*, där man skriver att ”[d]et är nödvändigt att vid målformulering och utbildningsplanering betrakta all utbildning som en enhet”.³⁰² En aspekt av denna enhet, som tydligt

²⁹⁹ *Högre utbildning : funktion och struktur : diskussionsunderlag*, U 68 debatt (Stockholm: Utredn., 1969), 41.

³⁰⁰ Ulf P. Lundgren och Bengt-Åke Lundvall, *Studieeffektivitet : en teoretisk och empirisk studie av effektivitetsbegreppet inom den högre utbildningen*, Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet ; Kompass-projektet ; Ekonomisk-pedagogiska studier (Göteborg: Göteborgs universitet, 1969), 4, understrykning ersatt med kursivering.

³⁰¹ Jarl Bengtsson och Ulf P. Lundgren, *Utbildningsplanering och jämförelser av skolsystem* (Lund: Studentlitteratur, 1969), 11.

³⁰² *Mål för högre utbildning : diskussionsunderlag*, U 68 debatt (Stockholm: Nordiska bokhandeln, 1969), 17.

präglar målsättningen om kritiskt tänkande, är att den obligatoriska skolans moraliskt orienterade målsättningar kan omfatta även den högre utbildningen.

I U 68:s debattskrifter beskrivs hur ”skolningen” av ”eleverna” inbegriper en fostran till vissa ”grundläggande värderingar”, såsom jämlikhet, demokrati och välfärd.³⁰³ Demokratifrågan kan fungera som ett exempel som illustrerar denna värdedimension. Demokratins utveckling presenteras i debattskriften som ett utbildningsmål om vilket ”enighet råder”. Utbildningen bör därför innehålla ”en total genomgång av demokratibegreppet”. Men själva begreppet är här inte ett mål i sig, utan ett medel för att uppnå ett mål om ”vidgad demokrati”: målet är inte förståelsen i sig, utan det ”demokratiska förhållningssättet”.³⁰⁴ Denna inriktning i målformuleringen är den bakgrund mot vilken diskussionen om kritiskt tänkande i U 68 blir möjlig att förstå: det kritiska tänkandet ska inte bara vara en, som i det amerikanska fallet, vetenskaplig eller på annat sätt reflekterad och systematisk analys av påståenden – det ska dessutom tjäna den standpunkt som man i ”samhället” är enig om.³⁰⁵

Vilken form av kritiskt tänkande är möjlig när principen om styrning är så tydligt överordnad principen om individens frigörelse? Man kan här jämföra med vad som i föregående kapitel kallades problemlösningens ordning. I det svenska fallet finns inte någon diskurs om hur individen ska ta sig an bestyren sitt dagliga liv, men den grundläggande relationen mellan *verkligheten* och *världen* kännetecknas av samma princip: planeringsfunktionärer definierar verkligheten och utbildningen används sedan för att positionera individer i ett produktivt förhållande till denna verklighet.

Med introduktionen av ett mål om kritiskt tänkande som är bredare och mer samhällsorienterat än den amerikanska varianten kompliceras emellertid denna ordning. Styrningen av utbildningen mot snabbare genomströmning och mer kontroll står i en logisk motsättning mot ett sådant mål – utifrån projektet att effektivisera den högre utbildningen vore det ologiskt att låta studenten ägna sig åt vad som utifrån andra mål vore ett irrationellt ifrågasättande av allmänt accepterade saker, och härigenom bromsa upp undervisningsprocessen. Uttrycket ”kritisk skolning” är i sig självt tvetydigt – ordet ”kritisk” konnoterar med myndighet och autonomi,³⁰⁶ medan ”skolning” konnoterar med omyndighet och uppfostran. Denna tvetydighet visar sig också i den övergripande frågan om sättandet av utbildningsmål. Då utbildningens mål, enligt logiken i U 68, på förhand är bestämt av utbildningssystemets experter, återstår för den högre utbildningen endast uppgiften att informera om målen och

---

³⁰³ *Mål för högre utbildning*, 23.

³⁰⁴ *Mål för högre utbildning*, 30–31.

³⁰⁵ Se även Susanne Dodillet, ”En skola i samhällets tjänst eller för individen? Om relationen mellan politik och pedagogik i skolans styrdokument sedan 1940-talet”, *Statsvetenskaplig tidskrift* 121, nr 4 (2019), <https://journals.lub.lu.se/st/article/view/20516>, som visar hur denna politiska tolkning av utbildningens uppgift även präglade (och fortfarande präglar) styrningen av skolan.

³⁰⁶ Ordets ursprung är grekiskans *kritos*, som under antiken var benämningen för en domare.

så effektivt som möjligt uppnå dem. I detta arrangemang uppstår också en mer teoretisk motsättning: utarbetandet av metoder för effektiv ”skolning” förutsätter att målen är konkreta och specifika, men statens sättande av mål för utbildningen kan, särskilt mot bakgrund av 68-protesterna mot utbildningens understödjande av vissa intressen, vara legitimt endast i den mån målen är universella, dvs. allmänna och abstrakta. Denna grundläggande motsättning ger i U 68 upphov till ett antal dualismer, som dras till sin spets i diskussionerna om kritiskt tänkande.

6.3. Det sociologiska förändringsprojektet

I U 68:s debattskrift om utbildningsmål förs en diskussion om målet om kritiskt tänkande, i vilken man reser sig från den innehållslösa, demonstrativa diskursen, för att istället problematisera den enkla metodtränings som tidigare förknippats med ”kritisk skolning”. Man menar här att kritiskt tänkande också har att göra med de ”värden” utbildningen har att värna.

I texten menar man att en förutsättningen för ett konstruktivt kritiskt tänkande är att utbildningen värnar vissa ”gemensamma referensramar”.³⁰⁷ Utifrån denna ståndpunkt vill man utveckla en idé om ett kritiskt tänkande som likväl är bredare än förmågan att arbeta deskriptivt-vetenskapligt, som i en av de andra debattskrifterna beskrivs som att kunna ”ställa ett problem” och behandla det systematiskt.³⁰⁸ Kritiskt tänkande omfattar även en analys av de ”värderingar” som ligger till grund för olika kunskapsanspråk:

Man måste mot bakgrunden av de resonemang som har förts här ställa frågan om den kritiska skolningen i traditionell vetenskaplig mening är tillräcklig. Vad som därutöver borde kunna uppmärksammas mer är dels kunskaper för att kunna se de samhälleliga konsekvenserna, dels skolning i förmågan att kritiskt använda dessa kunskaper i förening med en upplevelse av det egna sociala ansvaret för andra människor, individuellt och kollektivt. Det bör också vara angeläget att kritiskt granska och analysera de värdepremisser varpå olika vetenskaper grundar sin teoribildning, metodutveckling och terminologi. En vidgning av begreppet kritiskt tänkande i den här antydda riktningen skulle bl. a. vara ett uttryck för det allt starkare beroendeförhållandet mellan olika människors och grupper handlande.³⁰⁹

Det ”vidgade” kritiska tänkandet som här föreställs liknar en sociologisk analys av samhället, som opererar utifrån dualismer såsom individen och kollektivet, vetenskap och värden, etc. Denna kritikkonception förekommer även hos kritiker av debattskrifterna, som å ena sidan menar att debatten ”har (...)

³⁰⁷ *Mål för högre utbildning*, 25.

³⁰⁸ *Högre utbildning : forskningsanknytning och studieorganisation*, 23–24.

³⁰⁹ *Mål för högre utbildning*, 27.

varit alltför abstrakt och kan inte ligga till grund för några praktiska förslag”,³¹⁰ men som å den andra stämmer in i den sociologiska abstraktionen av ”samhället” och dess förändring:

Frågan är då, om utbildningen skall anknytas till rådande värderingar och samhällsskick eller till önskvärda förändringar av dessa förhållanden. Givetvis bör samhällets strävanden till förändring ta sig uttryck även i utbildningen, även om rådande förhållanden säkerligen kommer att dominera. (...) Ett viktigt drag i all utbildning måste därför vara att den fostrar till ett kritiskt tänkande. Utbildningen bör sålunda utveckla individens förmåga att kritiskt pröva och självständigt taga ställning till påståenden och fakta och till olika värderingar. Det är särskilt viktigt att bibringa en förmåga att identifiera värderingar då de förekommer tillsammans med fakta.³¹¹

Distinktionerna mellan ”fakta” och ”värderingar”, och mellan ”rådande förhållanden” och ”förändring”, är abstraktioner som alltså används av både utredarna och deras kritiker. Det kritiska tänkandet framställs i båda fallen som en form av analys som med utgångspunkt i vissa distinktioner reser sig från det omedelbara, instrumentella problemlösandet, till ett samhällsvetenskapligt, eller sociologiskt intellekt, och det blir härmed alltså möjligt för den kritiske tänkaren att ställa sig utanför den sociala ordningen och betrakta den som en totalitet.

En möjlig förklaring till varför denna sociologiska rationalitet framträder i debattskrifterna är att sociologin är den disciplin inom vilken utredarna själva arbetar. Sociologin var i allmänhet den överordnade planeringsvetenskapen i den svenska efterkrigstidens välfärdsbygge.³¹² När det gäller U 68 anförförs exempelvis i ett betänkande Bourdieus teori om kulturellt kapital (”inte avsedd sortering” av elever) för att peka på de många olika faktorer som påverkar utbildningssystemets sociala funktion.³¹³ Utbildningssociologi har av Torsten Husén beskrivits som en övergripande inriktning bland de pedagoger, psykologer och beteendevetare som under 50-talet genomförde stora statistiska forskningsprojekt för statens räkning.³¹⁴

Sociologin är i U 68:s kontext alltså både en planeringsvetenskap och ett möjligt intellektuellt allmängods i form av ett kritiskt sätt att tänka. Kopplingen mellan sociologi och kritiskt tänkande blir särskilt tydlig i hur man i debattskriften argumenterar mot enklare vetenskapliga förklaringsmodeller (det rör sig uppenbarligen om ekonomisk teori) som tenderar att bevara rådande ”strukturer”:

---

³¹⁰ Lars Philipson och Per Åke Hallberg, *Mål och medel för högre utbildning*, Prisma-debatt (Stockholm: Prisma, 1969), 7.

³¹¹ Philipson och Hallberg, 30–31.

³¹² Se Anna Larsson, ”Det moderna samhällets vetenskap : om etableringen av sociologi i Sverige 1930-1955” (Doktorsavhandling, Umeå, Umeå universitet, 2001).

³¹³ ”Val av utbildning och yrke”, 114–16.

³¹⁴ Torsten Husén, ”Two Decades of Educational Research in Sweden”, *Interchange* 1, nr 1 (1970): 90, <https://doi.org/10.1007/BF02214314>.

Ett begränsat vetenskapligt kritiskt studium av ett enda teoretiskt system kan innebära att alternativa utvecklingslinjer inom sektorer av väsentlig betydelse för samhällsutvecklingen utesluts. Genom teorins överensstämmelse med det existerande samhällssystemet och värderingarna bakom de vagt uppfattade centrala målen, kan det begränsade studiet förstärka rådande samhälleliga strukturer och värderingar utan att man ställt frågan om det ändamålsenliga för samhällsutvecklingen på lång sikt.³¹⁵

Genom det sociologiska tänkandet ska perspektivet på samhället breddas, från kortsiktiga kalkyler utifrån reduktionistiska teorier, till att omfatta normativa reflektioner över vilka ”strukturer” och ”värderingar” som på sikt ska bevaras och vilka som ska ersättas. Denna ”värde- och strukturkritiska skolning” blir en funktion i en ”aktiv samhällsplanering”: man använder utbildningen som ett ”planeringsinstrument” för att förändra samhället samtidigt som man långsiktigt ”utform[ar] (...) det framtida samhället”.³¹⁶

Den *verklighet* som här framställs kan beskrivas som ett kollektivt *projekt*. Den högre utbildningen ska skapa förutsättningar för att så många som möjligt ska kunna ingå i (den sociologiska) planeringen av välfärdssamhället. Detta förutsätter att utbildningen entusiasmerar individen till att vilja delta i reformarbete på olika nivåer: ”Det är en väsentlig uppgift för utbildningen att genom lämpliga verksamhetsformer utveckla varje studerandes förmåga och vilja att ta aktiv del i beslut i angelägenheter som rör den egna gruppen eller samhället i dess helhet.”³¹⁷ Framställningen av det politiska livet som ett rationellt deltagande i ”beslut” (och inte som engagemang i sociala rörelser) hänger samman med förfäktandet av ”demokrati”, vilket verkar vara en strategi för att bemöta studentprotesterna – det politiska engagemanget ska fångas upp och inordnas i en reformistisk logik: ”Utbildningen bör (...) utveckla den enskildes förmåga och vilja att arbeta i demokratiska former och uppleva demokratins möjligheter”,³¹⁸ vilket innebär ”att analysera det existerande samhället och konstruktivt delta i dess förbättrande”.³¹⁹ Föreställningen om social förändring som ett gemensamt projekt bestående av en serie beslut på olika nivåer i statsapparaten innebär med andra ord en avpolitisering av sociala förändringar:³²⁰ planeringsdiskursen framställer politiska reformer som logiska konsekvenser av rationella analyser av objektivt existerande ”värden” och ”strukturer”.

Vem är subjektet i denna typ av sociala förändringar? I U 68:s slutbetänkande talar man om universitetsstudenter som blivande *experter* inom olika ämnen:

³¹⁵ *Mål för högre utbildning*, 28.

³¹⁶ *Mål för högre utbildning*, 12, 55, 57.

³¹⁷ SOU 1973:2: Högskolan : betänkande, Statens offentliga utredningar, 1973, 49.

³¹⁸ *Mål för högre utbildning*, 30.

³¹⁹ SOU 1973:2, 50.

³²⁰ Denna tolkning gjordes också av samtida kritiker av U 68, se Max Persson, ”Mellan studentfabrik och revolthärd: en idéhistorisk undersökning av målstyrning och kritiskt tänkande i massuniversitetets gryning” (2012), 40–42, <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/3461516>.

Det är emellertid viktigt att uppmärksamma också den roll som högskoleutbildningen har för demokratin genom sin utbildning av specialiserade experter. Att dessa behöver ha en bred referensram och förutsättningar att kommunicera med icke-experters har redan berörts. Detta är en förutsättning för samhällsin- syn i olika expertfunktioner och för ett demokratiskt deltagande i samhällets beslutsfattande.³²¹

En bred referensram som möjliggör ”kommunikation” och ”insyn” behövs för att kompensera för de beroendeförhållanden som uppstår i den sociala ordning som texten framställer, en ordning där utbildningen försörjer staten med teknisk kompetens för att genomföra sociala reformer. Motverkandet av det förfrämjande som expertens specialisering kan medföra avslöjar en inkonsekvens i det kollektiva projektet: det vetenskapliga framsteget drar ”expertfunktionerna” i olika riktningar, mot de olika disciplinernas egna subkulturer, samtidigt som experternas uppgift ska vara att agera tillsammans i utformandet av reformer mot gemensamma mål.

I det kollektiva projektet för social förändring framträder det sociologiska förnuftet som en övergripande logik för att relatera olika former av expertkunskap till ”samhällsstrukturs” förändring. Det är genom den sociologiska abstraktionen som alla ”expertfunktioner” kan fås att framstå som delar i det kollektiva projektets helhet. Vad man kallar kritiskt tänkande är ett sociologiskt vidgande av de perspektiv som anläggs i olika utbildningsämnen, som sker genom att undervisningen i dessa ämnen relaterar dem till de sociologiska distinktionerna mellan individen och kollektivet, vetenskap och värden, autonomi och heteronomi, det rådande och förändring, osv. De expertkunskaper utbildningarna producerar kan då inbegripa ett sociologiskt metaperspektiv som motverkar specialiseringens esoterism och dogmatism. De empiriska vetenskaperna är i denna lösning inte, som inom vissa delar av kritiskt-tänkandebildningen, åtskilda från det (vardagliga) kritiska tänkandet, utan behjälpta av det.

I kritiksociologiska termer kan man mot bakgrund av avpolitiserings och expertorienteringen säga att pedagogiska idéer om individens bildning underordnas en ideologi i vilken ett politiskt kollektiv förankras i och legitimeras av det vetenskapliga framstegets praktik. Vetenskapen framträder som en motor för sociala framsteg. Denna sammansvetsning mellan politik och vetenskap innebär i praktiken att utbildningen ska ersätta *existentiella prövningar*, exempelvis i form av studentprotesternas utopiska dekonstruktioner av etablerade former av utbildning och styrning, med den utbildade expertens *verklighetsprövning*, som framställs som en central funktion i en förändringsprocess som är rationell och demokratisk. Denna ordning är logisk mot bakgrund av utbildningsplanernas sociologiska abstraktioner, som framställer verkligheten som en uppsättning objekt (samhällsstrukturer, kollektiva värden) som lyder under ”lagar” som staten, likt juridiska lagar, har kontroll över. Men då

---

³²¹ SOU 1973:2, 49.

denna kontroll ska utövas genom etablerade institutioner (utbildning, teknokratisk styrning) kan den sociologiska verklighetsprövningen aldrig hota de grundläggande sociala relationer som studentprotesterna handlade om. Det sociologiska kritiska tänkandet är med andra ord ett *begreppets* överordning över *intuitionen* i form av en förtingligande abstraktion, som passar ihop med en föreställning om verkligheten som möjlig att förändra genom etablerade former för förändring.

6.4. Doktrinen om tydliga mål

Den ”aktiva samhällsplanering” som U 68 förfäktar, som genom kontroll över utbildningen kan styra över transformationer av ”samhällsstrukturen”, ger stor makt åt vetenskapliga experter, och målet om kritiskt tänkande är ett sätt att se till att distansen mellan dessa experter och andra aktörer reduceras; den högre utbildningen möjliggör för en större grupp människor att anlägga ett vetenskapligt, rationellt perspektiv på samhället. Samtidigt kräver förverkligandet av denna idé i sig vetenskaplig expertis, som, ska det visa sig, emellertid finner den problematisk: för att kunna planera och optimera den pedagogiska måluppfyllelsen måste man klargöra exakt vad målen innebär.

I U 68:s debattskrifter talar man om utbildningens övergripande mål i generella termer, och dessa mål (yrkeskompetenser, demokrati, jämlikhet) framstår därför som självklara. Men när planeringen av utbildningen skulle ske på en mer konkret nivå ansågs det önskvärt att övergripande mål delades upp i mer specifika delmål. Således ville man i UKAS-betänkandet införa studieplaner som redovisar de konkreta målen för varje enskild kurs, och hur de ska uppnås:

I varje studieplan skall anges studiekursens målsättning, de kurser som ingår i studiekursen, särskilda förkunskapskrav och andra särskilda villkor för tillträde till studiekursen och till enskilda kurser inom denna, kursernas poängtal och tidsmässiga inplacering i studiekursen, omfattningen av den litteratur som ingår i varje kurs samt de prov som anordnas. Vidare bör studieplanen om möjligt innehålla studietekniska anvisningar till de studerande beträffande krav på arbetsinsats, arbetsrutin, fördelningen av litteraturstudierna och dessas anknytning till respektive undervisningsmoment, beräknat penum litteratur per vecka liksom övriga upplysningar om hur studierna skall bedrivas för att ge åsyftat resultat.³²²

Den detaljerade specificeringen av hur kurser ska planeras och presenteras har sitt ursprung i den dåvarande pedagogiska expertisens doktrin om undervisningsprocessen. Denna expertis bestod kring U 68 mestadels av svenska pedagoger och psykologer som influerades av amerikansk behaviorism, systemteori och kognitionspsykologi. En grundtanke var att man med dessa teorier

---

³²² UKÄ, ”Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet 1”, 82.

kunde göra undervisningen till ett vetenskapligt problem, genom att med modeller över undervisningsprocessen synliggöra dess olika mekanismer.³²³ Inom den dominerande teoribildningen om den högre utbildningens undervisning, som gick under beteckningen utbildningsteknologi (eller undervisningsteknologi) undersöktes möjligheten att på olika sätt effektivisera undervisningen med hjälp av teknologiska hjälpmedel som underlättade en detaljerad planering av lärandeprocesser. Sidoeffekter eller långsiktiga konsekvenser av undervisning har här ingen tydlig roll. I fokus står istället det faktiska, observerbara beteende som utgör det omedelbara slutmålet för en viss undervisningsinsats. På samma sätt som i de politiska debattskrifterna gäller det därför här att formulera och konkretisera vad som egentligen är utbildningens mål.

Under 1960-talet förekom i Sverige flera försök med automatiserade undervisningsprogram, exempelvis vid Statens Försöksskola (under Torsten Husén) och Försvarets Brevskola, och projekt som var influerade av programmerad undervisning initierades vid de pedagogiska institutionerna vid Umeå, Uppsala och Stockholm, och vid lärarhögskolan i Malmö. Särskilt utvecklad var emellertid utbildningsteknologin, i en bredare bemärkelse än den helt programmerade varianten, i Göteborg, där Lennart Parknäs ledde Institutet för programmerad undervisning i nära kontakt med Kjell Härnqvist.³²⁴ Erik Wallin, som vid denna tid forskade inom utbildningsteknologi, menar att rörelsens inflytande inom skolvärlden avtog i början av 70-talet: lärare var kritiska mot automatiseringstanken, och idén om programmering visade sig oförenlig med idén om ökat studentinflytande.³²⁵ Men inom den högre utbildningen levde den utbildningsteknologiska idén vidare, och den präglade tydligt den universitetspedagogiska utredningen (UPU) som startade 1965 och publicerade sitt huvudbetänkande 1970.

I sina tidigaste former var den svenska universitetspedagogiken inte utbildningsteknologisk. Huséns idéer om universitetspedagogik, som han omsatte i en universitetskurs 1957, och i en bok 1959, handlade om att forma en kritisk hållning gentemot etablerad kunskap:

Under skoltiden kan begränsningen i fråga om lärobokskontakter hos eleven lätt skapa den uppfattningen, att vetandet är färdigt och odiskutabelt. Vad som står i läroboken utgör inte endast vetandets nuvarande läge utan dess definitiva resultat. Det behöver knappast närmare motiveras, hur viktigt det är att hos studenten fostra en odogmatisk och kritisk hållning.³²⁶

---

³²³ Se t.ex. N. L. Gage, "Paradigms for Research on Teaching", i *Handbook of Research on Teaching*, red. N. L. Gage, 1:a uppl. (Chicago: Rand McNally, 1963), 94–141.

³²⁴ Erik Wallin, "Svensk utbildningsteknologi – dess uppgång och nedgång åren 1960-1980", *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2006, nr 1 (2006): 8–9, <https://doi.org/10.1080/16522729.2006.11803916>.

³²⁵ Wallin, 17–18.

³²⁶ Torsten Husén, *Att undervisa studenter* (Stockholm: Almqvist & Wiksell/Geber, 1959), 22.

I sin text gör Husén flera ställningstaganden som står i motsats till både psykologiska teorier om ”lärande” och utbildningsteknologins datormetaforik. Han menar exempelvis att till skillnad från skolelever, behöver de vuxna individer som den högre utbildningen riktar sig till inte ”motiveras”, men de ”har behov av att medverka vid planeringen av studiegången”.³²⁷ Husén argumenterar för att universitetsundervisningens traditionella former behöver bli mer ”aktiva”, men hans idéer om hur studieteknik, föreläsningar, seminarier och laborationer kan reformeras är moderata; det rör sig om interventioner som att förmå studenter att föra anteckningar vid litteraturstudier och under föreläsningar, och att se till att fler vågar tala under seminarier. I en artikel publicerad 1967 kritiserar Husén utbildningsteknologin för att alltför lättvindigt generalisera principen om individualisering till befintliga undervisningspraktiker: psykologiska teknologier måste rekontextualiseras från laboratoriet till en klassrumssituation där en lärare talar till en grupp studenter.³²⁸

I de universitetspedagogiska texter som gavs ut av Husén och andra kända pedagoger inom ramen för UPU är den teknologisk-psykologiska inriktningen emellertid tydlig: en central tes är här att utbildningsplanering behöver innefatta detaljerad målanalys; den högre utbildningen måste förses med exakta mål formulerade som observerbara beteenden. Tanken är att undervisningens former ska optimeras för varje steg i riktning mot målet. I linje med cybernetisk teori tänker man sig kunna åstadkomma detta genom konstant återkoppling (*feedback*), exempelvis genom bedömning av studentens prestationer och utvärdering av kurser. Bedömning och utvärdering är möjligt endast i den mån det är klart vad undervisningen ska åstadkomma. I inledningen till rapporten *Universitetspedagogik* (först utgiven som *Kompendium i universitetspedagogik* 1967) skriver Karl-Georg Ahlström att den högre utbildningens målformuleringar tenderar att vara vaga, och att de ”beteendeförändringar” som eftersträvas effektivare kan uppnås med en ”exakt målbeskrivning kan fungera som styrinstrument för systemet”.³²⁹ Utan konkreta beteendemål finns risken att undervisningen

inte resulterar i några beteendeförändringar, d.v.s. inte är någon undervisning eller

---

³²⁷ Husén, 27–30.

³²⁸ Torsten Husén, ”Some Thoughts concerning Educational Technology”, *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education* 13, nr 1 (1967): 6–13; denna kritik förekommer även i Daniel Kallós, *Två universitetspedagogiska undersökningar. 1. En undersökning rörande värdet av verbal reciprok aktivitet inom lektionsundervisningen*, Report from the Institute of education, University of Lund, 0458-4775 ; 14 (Lund, 1967), 7.

³²⁹ Urban Dahllöf m.fl., *Universitetspedagogik : samlingsvolym utarb. inom ramen för Universitetspedagogiska utredningens (UPU) verksamhet*, red. Karl-Georg Ahlström (Lund: Studentlitteratur, 1972), 3; se även Urban Dahllöf, *Fem promemorior om målanalys, läroplansrevisioner och pedagogisk forskning*, Kompass-projektet, 99-0375080-3 ; 5 (Göteborg: Göteborgs universitet, 1967), 34.

resulterar i slumpvisa beteendeförändringar utan kontroll eller styrning från undervisarens sida
och/eller
resulterar i beteendeförändringar, som inte har relevans i förhållande till målet (man slinker lätt över på den enkla faktakunskapsnivån).³³⁰

I detta perspektiv handlar vaga målformuleringar om ”indirekta” mål, vars uppfyllande är svåra att utvärdera – man kan därmed inte veta om en viss undervisningsmetod är effektiv i relation till ett sådant mål. Ett mål för undervisning måste, som Ference Marton skriver i ett separat expertutlåtande inom UPU, vara ett ”modellbeteende”, dvs. ett mål ”uttryckt i operationellt definierade beteendetermer”.³³¹ ”Undervisningsprocessen’ kan sägas utgöra ett systematiskt försök att reducera skillnaden mellan faktiskt beteende och modellbeteende medelst vissa åtgärder”,³³² det faktiska beteendet är ”i bästa fall vid utbildningens slut (...) identiskt med modellbeteendet”.³³³ Modellbeteendet anges i typiska fall på olika komplexitetsnivåer: enklare klasser av beteenden handlar om ”informationsförvärv”, medan mer avancerade klasser beskriver ”informationsbehandling” i form av analys, problemlösning etc. – men man måste alltid använda verb som betecknar faktiska beteenden; de kognitiva aspekterna av målen ska vara förutsättningar för att modellbeteendet ska vara möjligt att uppvisa.³³⁴

Oklara mål är inte endast svåra att utvärdera, utan också svåra att kommunicera till studenterna. Det handlar här om en *entydighet* som underlättar att olika lärare inom en kurs, och studenter som tar kursen, ska förstå spelreglerna när kunskaper ska prövas. Målen tydlighet kan därmed också tänkas vara en avgörande faktor för studenternas motivation – med entydiga mål motverkas risken att det uppstår friktion i mötet mellan universitetet och studenten, vilket kan leda till avbrutna studier.³³⁵ Om innebörden i ett vagt mål, såsom ”kritiskt tänkande”, inte förklaras för studenterna finns risken att de inte ser någon poäng i att delta i undervisningen:

---

³³⁰ Dahllöf m.fl., *Universitetspedagogik*, 30.

³³¹ Ference Marton, *Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen*, Universitetspedagogiska utredningen (Stockholm: Studentlitteratur (distributör), 1967), 8.

³³² Marton, 5.

³³³ UPU VII: Den akademiska undervisningen : principbetänkande avgivet av Universitetspedagogiska utredningen, Universitetskanslersämbetets skriftserie 10 (Stockholm: Utbildningsförl., 1970), 27.

³³⁴ Marton, *Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen*, 9; Dahllöf m.fl., *Universitetspedagogik*, 19–28; man återoppar här Robert M. Gagné, *The conditions of learning* (London: Holt, Rhinehart and Winston, 1965); och Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals. Handbook 1 Cognitive domain* (New York: David McKay, 1956); se även Wallin, ”Om målanalys och målformulering”, 15.

³³⁵ Sigvard Rubenowitz, *Motivationspsykologiska aspekter på högskolepedagogiken : slutrapport till Universitetspedagogiska utredningen* (Göteborg: Psykologiska institutionen, Göteborgs universitet, 1969), 4–5.

På en del institutioner har man ordnat frivillig undervisning då man räknar med att vissa betydelsefulla mål av typen studieteknik, rapportskrivning, "kritiskt tänkande" o.dyl. kan vara dåligt tillgodosedda. Resultaten är ofta nedslående med avseende på deltagandet. Anledningen är till stor del att dessa mål inte kommunicerats och inte heller är föremål för provning (examination) och då går det som det går!³³⁶

En förklaring som i UPU lyfts fram till att mål som "kritiskt tänkande" framstår som oklara är att de är formulerade på en "makronivå", medan faktiska studiekurser befinner sig på en "mikronivå". Övergripande mål är "inte av sådan art att de [kan] fungera som effektiva styrmekanismer för undervisningsprocessen och evalueringen på de nivåer som representeras av utbildningsgång, studiekurs eller kurs".³³⁷ Om man bryter ner och försöker konkretisera övergripande utbildningsmål finner man att de är sammansatta av en mångfald av olikartade kunskaper och förmågor. Dessa olika beståndsdelar av målen är vad som ska uppnås i de enskilda kursmomenten. Det är dessa delmål som ska kommuniceras till studenten; det är när det blir tydligt *exakt* hur studenten ska bete sig som studierna får mening; "Strävan till exakthet när det gäller att beskriva de uppställda kraven på ett godkänt beteende måste vara mycket stor".³³⁸

I jämförelse med de luftiga målformuleringarna i U 68:s debattskrifter framstår UPU:s doktrin om lärandeprocessen som dogmatisk i sina teoretiska postulat. U 68:s utredare verkar också finna UPU:s förslag väl individualistiska: i slutbetänkandet *Högskolan* (1973) tolkar man UPU:s idé om mål för högre utbildning som "yrkesutbildning", "allmänbildning" och "personlighetsbildning", men de två första av dessa väljer utredarna att föra in under de kollektiva målen "välfärdsutveckling", "demokrati", "internationalisering" och "social förändring". Man talar också om "bildningsmotivet", som "skär tvärs igenom flertalet av de angivna målen".³³⁹ Vad den pedagogiska expertisen har framfört om målsättning och målanalys, "från delvis andra utgångspunkter", menar man "kompletterar" framställningen i U 68:s betänkande.³⁴⁰ Man upprepar således i betänkandet den sociologiska idé om "kritisk skolning" som angavs i debattskriften: man ska kunna analysera olika vetenskapliga teoribildningars grundläggande värderingar och sociala konsekvenser.

Både det sociologiska kritiska tänkandet, som utgår från totaliserande abstraktioner, och den utbildningsteknologiska kritiken mot vaga utbildningsmål kan jämföras med den amerikansk-analytiska idén om utbildning för kritiskt tänkande (se kap. 5). I relation till det sociologiska framtidsprojektet framstår den logiska argumentationsanalysen som smal och reaktiv. I relation till den utbildningsteknologiska visionen är den emellertid öppen och

³³⁶ Dahllöf m.fl., *Universitetspedagogik*, 33.

³³⁷ UPU VII, 26.

³³⁸ UPU VII, 27.

³³⁹ SOU 1973:2, 47.

³⁴⁰ SOU 1973:2, 50.

perspektiverande – den utbildningsteknologiska påverkansprocessen skulle i kritiskt-tänkande-rörelsens perspektiv betraktas som manipulativ, då undervisningen inte övertygar genom en vädjan till förnuftet, utan genom upprepning och betingning.

6.5. Planeringslogikens självnegation

Även om den pedagogiska expertisen tycks ha fått svagt genomslag i U 68:s slutbetänkande är det värt att notera att de flesta ledande svenska pedagoger var engagerade i den teknologiska doktrinen om styrning mot exakta mål. Idén präglar också, på en allmän nivå, linjesystemets logik, i vilken på förhand utstakade utbildningsmål ska uppnås genom en serie delmoment (kurser).

I kritiksociologiska termer kan man beskriva den utbildningsteknologiska inriktningen mot beteendemål som en idé om det vetenskapliga framsteget som en överordnad drivkraft för utbildningsplanering. Idén handlar emellertid endast om konstruktionen av undervisningens praktiska former, och inte vad de ska producera för typ av subjekt; om detta subjekt har man inte mycket att säga. Utbildningspraktikens etablerade former bedöms i relation till beteendeteknologiska innovationer (främst inom psykologi), och utbildningen framställs i denna bedömning som en traditionsbestämd och underutvecklad domän i det moderna samhället, och därmed en löftesrik exploateringsyta för den nya välfärdsstatens teknologier. På samma sätt som sociologisk vetenskap möjliggjort långsiktig och rättvis *planering* av utbildning kan beteendevetenskap användas för att *effektivisera* utbildning; medan sociologin producerar expertkunskap på utbildningens makronivå tillhandahåller beteendevetenskaperna teknologier på mikronivå. I och med utbildningsteknologins individualisering av undervisningen – dragen till sin spets i tanken om programmerad undervisning – är dessa nivåer två sidor av vad man skulle kunna tolka som ett gemensamt humanistiskt projekt: varje individ får möjlighet att utifrån sina förutsättningar maximera sitt lärande. Samtidigt är själva effektiviseringsprojektet till sitt väsen antihumanistiskt, såtillvida att lärare och studenter föreställs som opersonliga komponenter i en självgående apparatur. I denna logik är också det lärande som beskrivs endimensionellt: abstrakta mål som U 68:s definition av kritiskt tänkande går inte att operationalisera i beteendetermer och kan därför inte fungera som utbildningsmål.

Den utbildningsteknologiska målstyrningens oförmåga att uttolka det politiskt satta målet om kritiskt tänkande i beteendetermer markerar inte bara en gräns för planeringslogiken, utan också ett moment i vilken den vänder sig mot sig själv. Den politiska styrningen under efterkrigstiden uttrycker en föreställning om en ordning där staten styr genom att omsätta en idé i lagar, och institutionerna följer dessa lagar och realiserar således idén. Överförd till den pedagogiska expertisen uttrycks denna föreställning i modeller där ett önskat beteende formas i en "lärandeprocess" där pedagogiska funktionärer styr, och

”mottagaren” blir styrd. Men med denna materialistiska tolkning av idéns realisering uppstår problem: utvärderingen av faktiska beteendeförändringar förutsätter att endast mycket specifika egenskaper sätts i fokus. Den abstrakta idéen skulle visserligen i teorin kunna realiseras genom dessa former, men det är med de tillgängliga utvärderingsinstrumenten omöjligt att veta om det sker, och det är därför *meningslöst* att sätta den som mål. Planeringslogikens dogmatiska tillämpning på de pedagogiska formerna för tänkande och handlande innebär således att idéen, dvs. planeringslogikens syfte, fragmenteras och löses upp, och att den pedagogiska praktiken framträder som effektiv men förfrämligad från det kollektiva projektet.

Utbildningsteknologin kan också sägas vända planeringslogiken mot sig själv på ett mer konkret sätt. Det kollektiva projektet, i vilket utbildningen används som ett ”planeringsinstrument” för att etablera en framtida ordning, är en idé som uttrycks i universella enheter (”samhällsstrukturen”, ”grundvärderingar”) som föreställs kunna transformeras i en enhetlig riktning. Men den pedagogiska expertisens försök att förverkliga denna transformation leder i vissa avseenden till praktiker vars former individualiserar och isolerar utbildningens subjekt: med effektiviseringen av utbildning vill man ersätta de planlösa universitetsstudiernas allmänhet med den specialiserade utbildningslinjens enskildhet. Den utbildningsteknologiska konstruktionen av den lärande individen präglas ytterst av en partikularistisk logik, som har vänt sig mot den sociologiska idéen om kritiskt tänkande som en möjlighet att göra planeringen av välfärdsstaten till ett kollektivt projekt. Medan man inom den sociologiska logiken var upptagen av totaliserande kategorier, har man nu fått syn på *just detta beteende, just denna student*.

6.6. Det kritiska som nivåindikator

Det svenska systemet med en enhetlig, statligt reglerad högre utbildning, sammansatt av gamla universitet och nya högskolor, kvarstår, även om styrningen av denna enhet – hanteringen av dess kostnader – varit föremål för omfattande reformering.³⁴¹ Det byråkratiska linjesystemet blev under 1980-talet kritiserat från flera håll för att vara instrumentellt och ekonomistiskt,³⁴² och avskaffades i 1993 års högskolereform. Styrningen över utbildningen flyttades då från UHÄ till lärosätena, vilka nu skulle agera självständigt och konkurrensmässigt, och staten gick därmed från en styrande till en övervakande roll.³⁴³

³⁴¹ Berit Askling, ”Enhetlighet och/eller profilering i det svenska högskolelandskapet?”, *Pedagogisk forskning i Sverige* 17, nr 1–2 (2012): 13–14.

³⁴² Ingrid Unemar Öst, ”Kampen om den högre utbildningens syften och mål: en studie av svensk utbildningspolitik” (Doktorsavhandling, 2009), 45–49, <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-7710>.

³⁴³ Berit Askling, Marianne Bauer, och Susan Marton, ”Swedish universities towards self-regulation: A new look at institutional autonomy”, *Tertiary education and management* 5, nr 2 (1999): 176, 182, <https://doi.org/10.1080/13583883.1999.9966989>.

En under 2000-talet allt viktigare del av denna övervakning är utvärdering av lärosätenas ”kvalitet”, framför allt när det gäller utbildningssidan.³⁴⁴ Sedan 2011 har UKÄ haft i uppgift att granska utbildningar, med fokus på studieresultat i förhållande till de examensmål som anges i Högskolelagens examensordning, och granskningarna utgör en grund för den statliga resurstilldelningen. Granskningarna granskas i sin tur av det europeiska organet ENQA, en organisation dominerad av universitetsfunktionärer, med en tydlig betoning på ”lärandemål” som utgångspunkt för kvalitetsgranskning.³⁴⁵ Med denna ordning har lärandemål kommit att få den centrala ställning som 1960-talets pedagoger ville ge beteendemål.

Skillnaden mellan begreppen beteendemål och lärandemål är att det senare uppkommit ur en kognitivistiskt inriktat uppbrott från 1960-talets utbildningsteknologi (som alltså främst befattade sig med beteendemål), i vilket man börjat intressera sig för de subjektiva förutsättningarna för undervisningens effektivitet. Bara några år efter UPU:s huvudbetänkande 1970 började flera av de ledande utbildningsteknologerna bli självkritiska: man menade att det teknologiska tänkandet försummat de praktiska omständigheter och villkor som är avgörande för möjligheten att planera utbildning, såsom mänsklig subjektivitet och samhälleliga normer. I ett PM för Europarådets styrgrupp för utbildningsteknologi skriver Ahlström, Lindblad och Wallin 1975:

A plan for an educational system or for teaching in a given situation is directed towards the deciding elements in the instruction but should also give the essential conditions for the actions in the instruction to be carried out and, if these may be assumed to be absent, contribute the necessary assistance. Thus the main purpose when planning an educational programme is to achieve a basis for action. (...) Planning must be based on some form of knowledge of the educational phenomena. One of the purposes of educational research is to try on scientific grounds to attain such knowledge of education as will improve or create possibilities of planning.³⁴⁶

Mot bakgrund av denna vändning, från undervisningstekniker till deras sociala förutsättningar, går det att förstå dagens universitetspedagogiska fokus på olika typer av lärande. Ett exempel är den inflytelserika distinktionen mellan

---

³⁴⁴ Se Andreas Bergh, ”Vad gör kvalitet med utbildning?” (Doktorsavhandling, Örebro, Örebro universitet, 2010) för en undersökning av kvalitetsarbete inom skolvärlden.

³⁴⁵ Mari Murtonen, Hans Gruber, och Erno Lehtinen, ”The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcomes studies”, *Educational research review* 22 (2017): 114, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.001>.

³⁴⁶ Karl-Georg Ahlström, Sverker Lindblad, och Erik Wallin, ”Notes on educational technology”, Council for cultural co-operation / Steering group on educational technology (Strasbourg: Council of Europe, 10 september 1975), 30–31; Senare skulle Ahlström och andra ringa in detta andra område, att förstå de pedagogiska villkoren för teknologin, som den akademiska pedagogikens kunskapsområde, medan själva teknologin kategoriserades som ”metodik”; se Karl-Georg Ahlström, Sverker Lindblad, och Agneta Lindh-Munther, ”Vad händer med pedagogiken i Sverige? En diskussion om behörighetskrav och forskningsanknytning”, *Tidskrift för Nordisk förening för pedagogisk forskning*, nr 1 (1981).

”ytlig” och ”djup” bearbetning av undervisningsmaterial. Distinktionen utvecklades inom ramen för INOM-gruppen vid Göteborgs universitet, ledd av Marton. De centrala resultaten av detta arbete presenterades i *Inläring och omvärldsuppfattning* (1977),³⁴⁷ dvs. några år efter den högskolepedagogiska utredningen som diskuterats ovan. Marton hade då vänt sig från den utbildningsteknologiska skolans försök att skapa generiska undervisningsprogram och istället börjat studera hur undervisningsinnehåll av olika studenter uppfattas på kvalitativt olika sätt (och inte endast i olika hastighet). I ett antal experiment fick studenter läsa en text och sedan berätta vad den handlade om. Medan vissa försökspersoner rapporterade en mycket förenklad version av vad som stod i texten, kunde andra göra en mer avancerad uttolkning av textförfattarens avsikter.

In fact, we have found basically two different levels of processing to be clearly distinguishable. These two different levels of processing, which we shall call deep-level and surface-level processing, correspond to the different aspects of the learning material on which the learner focuses. In the case of surface-level processing the student directs his attention towards learning the text itself (the sign), i.e., he has a ‘reproductive’ conception of learning which means that he is more or less forced to keep to a rote-learning strategy. In the case of deep-level processing, on the other hand, the student is directed towards the intentional content of the learning material (what is signified), i.e., he is directed towards comprehending what the author wants to say about, for instance, a certain scientific problem or principle.³⁴⁸

Att ”tecknet”, dvs. den skrivna textens ”yta”, står i centrum för studentens uppmärksamhet kallar Marton i en uppföljande artikel för en ”passiv” bearbetning, medan fokus på textens ”betecknade” idé utgör en ”aktiv” bearbetning:

Level of processing was defined in terms of the subject’s having either the sign, or what is signified as the object of focal attention, implying respectively passive processing (the subject not being the agent of learning) and active processing (the subject being the agent of learning).³⁴⁹

Dessa grunddistinktioner – yta/djup, aktiv/passiv – har kommit att användas flitigt av EU, Bolognagruppen och OECD för att specificera lärandemål, och likaså av svenska högskoleutredare. Redan i utredningen 1992 anger man Marton som en central referens. I diskussionen om den högre utbildningens

³⁴⁷ Ference Marton m.fl., *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan* (Stockholm: AWE/Gebbers, 1977).

³⁴⁸ F. Marton och R. Säljö, ”On Qualitative Differences in Learning: I—Outcome and Process”, *British Journal of Educational Psychology* 46, nr 1 (1976): 7–8, <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>.

³⁴⁹ Ference Marton, ”On Non-Verbatim Learning: IV. Some Theoretical and Methodological Notes”, *Scandinavian Journal of Psychology* 17, nr 1 (1976): 125, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1976.tb00220.x>.

undervisningsformer utgår man från en åtskillnad mellan ”läraraktiva” och ”studentaktiva” former, och konstaterar att de förra dominerar inom alla utbildningsområden.³⁵⁰ Utredningen skriver: ”Vad vi för vår del i första hand vill framhålla är att lärarinsatserna, oavsett vilken benämning de har, alltid skall stödja och främja studenternas egen aktivitet”.³⁵¹ Den dualistiska logiken leder fram till en ny form av vad som i avhandlingens inledning kallades den demonstrativa diskursen, där ”djup” och ”aktivitet” blir positiva signalord.³⁵² Detta kan illustreras med hur frekvent ordet ”fördjupning” förekommer i utredningens diskussion forskningsanknytning i undervisningen:

Utbildningen fördjupas självfallet genom kontakt med forskningen. Någon har sagt att utbildningen skall vara som bokstaven T – den skall ge överblick över vida fält men måste också alltid inrymma ett moment av fördjupning inom någon del av undervisningen. Vad man fördjupar sig i är ofta mindre väsentligt. Fördjupningen bör vara en skolning i vetenskaplig metodik, men är också en träning i att lära sig. Detta stimulerar till senare fördjupning inom andra delar av ämnet.³⁵³

Som indikeras i citatet är det emellertid inte något specifikt i fråga om innehållet som fördjupningen ska nå fram till – den är endast en indikation på att vetenskap och ”lärande”, som sådant, äger rum. Lärandet i sig framstår som något oproblematiskt, som inte behöver definieras. Att begreppet används på detta sätt kan förklaras med att det sedan första halvan av 1900-talet varit helt centralt inom den amerikanska, beteendeorienterade psykologi från vilken de svenska experterna hämtat det, där det fungerat som ett samlingsbegrepp för skilda fenomen såsom minne och förändring av vanor. Även i det sammanhanget blev det sällan problematiserat, då målet med den psykologiska vetenskapen var att förutsäga och kontrollera beteenden, snarare än att förklara de kausala mekanismerna.³⁵⁴ Den svenska utbildningsexpertisen använder på samma sätt begreppet ”lärande” för att beteckna någon form av förändring; exakt vilken förändring det är fråga om är mindre viktigt.

I den examensordning som antogs 1993 används både ”fördjupad” och ”kritiskt” som indikatorer för hur avancerade olika examensmål är. Exempelvis ska grundlärare ”visa fördjupad förmåga att kritiskt och självständigt tillvarata, systematisera och reflektera över egna och andras erfarenheter (...)”.³⁵⁵ Ordet ”kritiskt” har här, på samma sätt som ”aktivt” och ”djupt”, fått en

---

³⁵⁰ SOU 1992:1: Frihet, ansvar, kompetens : grundutbildningens villkor i högskolan : betänkande, Statens offentliga utredningar, 1992, 130–32.

³⁵¹ SOU 1992:1, 136.

³⁵² Se även Peter Howie och Richard Bagnall, ”A critique of the deep and surface approaches to learning model”, *Teaching in Higher Education* 18, nr 4 (2013): 394, <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.733689>.

³⁵³ SOU 1992:1, 88.

³⁵⁴ Kurt Danziger, *Naming the mind : how psychology found its language* (London: SAGE, 1997), 102–8.

³⁵⁵ Högskoleförordningen, u. s.

särskild funktion i den kognitivistiska pedagogikens logik: det är en allmän och abstrakt indikator som ska skilja nivåer av "lärande" från varandra, och det kan fylla denna funktion utan att förses med några konkreta definitioner. Denna användning visar sig också i dokument från Bologna-gruppen, EU och OECD, där "kritiskt tänkande" verkar beteckna en viss komplexitetsgrad i kunskaper och förmågor, som kopplas samman med mer avancerade utbildningsnivåer. Hierarkiseringen av olika mål följer en kognitivistisk tradition som inkluderar såväl Piaget som Bloom, vars taxonomi över undervisningsmål anger "värdering" (*evaluation*) som den mest avancerade intellektuella förmågan hos studenter.³⁵⁶ Även om Bloom inte kallar denna nivå för kritiskt tänkande, ligger hans definitioner – förmåga att bedöma bevis och logisk konsekvens i påståenden – nära den analytiska kritiskt-tänkande-konceptionen.

I lärandeteorins perspektiv är det emellertid inte logiskt att sätta det kritiska tänkandet som ett mål i sig, varken i form av kritiskt-tänkande-rörelsens eller U 68:s varianter. I likhet med den utbildningsteknologiska rörelsen avvisar lärandeteoretiker idén om "generiska kompetenser". Exempelvis skriver Bowden och Marton i boken *The University of Learning* (1998):

What good does all that listing of objectives that goes on around the world do? Some think one thing, others think another—this is something you surely find out when you are sitting and listing in a group. At best the lists reflect opinions, grounded on little and they do not reveal what should be learned, they are putting up labels.³⁵⁷

Enligt författarna bör mål inte ha en enkel och allmän form; de måste istället formuleras i termer av ämnesspecifika problem, utifrån det tänkande som ska anammas inom det enskilda ämnet.³⁵⁸ Medan den utbildningsteknologiska kritiken handlade om att målet om ett allmänt kritiskt tänkande inte är *konkret*, menar man nu, på samma sätt som kritikerna inom den amerikanska kritiskt-tänkande-rörelsen (se kap. 5), att det inte är *möjligt* – en värdering av ett föremål kan endast ske utifrån en förståelse av föremålet som är beroende av en specifik epistemologi.

Lärandets logik handlar om den grundläggande förståelsen, som föregår aktiviteter som kan kallas "kritiskt tänkande". Betoningen på denna förståelse framställer emellertid "lärande" som forandet av en receptiv attityd i förhållande till undervisningsinnehållet, och den sätter därmed det kritiska tänkandets perspektiverande, undergrävande moment som sin motsats. Detta visar sig för det första i de exempel som lärandeteoretikerna analyserar, vilka alltid handlar om grundprinciper inom vetenskapliga discipliner, såsom Newtons mekanik. Studenten föreställs i dessa exempel som ett icke-vetande subjekt

---

³⁵⁶ Bloom, *Taxonomy of educational objectives*, 207.

³⁵⁷ John A. Bowden och Ference Marton, *The university of learning* (London ; New York: RoutledgeFalmer, 2004), 125.

³⁵⁸ Bowden och Marton, 126.

som introduceras till en diskurs om vilken det råder en vetenskaplig konsensus. För det andra visar det sig i hur lärandets psykiska moment framställs: det handlar om att ”förstå”, ”begripa”, ”uppfatta innebörden”, dvs. att relatera till befintliga kunskaper och skapa mening;³⁵⁹ eller att ”fånga upp”, ”inordna i en sammanhängande helhet”, ”generalisera” och ”tillämpa”.³⁶⁰ Det är alltså alltid fråga om en ständig assimilering av påträffade objekt; det yttre och främmande ska slukas och bli en del av jaget.

Lärandelogikens dualismer mellan yta och djup, passivitet och aktivitet, memorering och förståelse etc. är i detta perspektiv tvetydiga. Att ”djup” bearbetning av stoffet föreligger ska indikera att rätt sak lärs, dvs. att studenten förstår författarens *avsikt*, och att studenten härigenom lär sig att ”se” med texten, och alltså låter författarens perspektiv ersätta det egna, personliga perspektivet – studenten ”ser” nu på författarens sätt, vilket är undervisningens mål. Men den ”djupa”, ”aktiva”, bearbetningen är samtidigt ett uttryck för en *inre* drivkraft; studenten lär sig med denna ansats *för sin egen skull*, och inte för att pedagogisk bedömning eller konkurrens med andra tvingar till det³⁶¹ – hur kan utbildningens ”yttre” lärandemål vara föremål för en ”inre” drivkraft?

Lärandeteorins svar är att lärandemålen betecknar grader av förståelse som, till skillnad från kompetenser, är verkligt universella. Det finns utifrån detta antagande ingen skillnad mellan olika avsikter bakom förståelsen: studenters avsikter kan variera, men utbildningens uppgift är likväl utförd när en viss förståelsenivå har visat sig i studentens sätt att resonera. Samtidigt som förståelsen i sig alltså endast kan beskrivas inom ett specifikt ämne, kan förståelsens *nivåer* beskrivas i universalistiska termer, såsom ”lärandehierarkier”,³⁶² ”lärandekvalitet”³⁶³ eller ”ansatser till lärande”.³⁶⁴

Lärandelogikens universalism kan med de kritiksociologiska begreppen beskrivas som ett sätt att hantera studentens exterioritet i förhållande till den officiella verklighet som utbildningen framställer. Lärandets logik är väsentligen en negation av denna exterioritet: innehållet i undervisningen ska inte behandlas som en serie objekt som studenter betraktar ur olika perspektiv, och därmed hanterar på olika sätt – istället ska studenten anamma ett visst ”seende”, med vilket världen blir begriplig på ett nytt sätt.³⁶⁵ Lärandeforskningen om studentens perspektiv på undervisningsinnehållet syftar inte till att säga något nytt om innehållet, utan om att göra själva studentperspektivet till ett

---

³⁵⁹ Roger Säljö, ”Learning approach and outcome: Some empirical observations”, *Instructional Science* 10, nr 1 (1981): 53.

³⁶⁰ John Biggs, ”Enhancing Teaching through Constructive Alignment.”, *Higher Education* 32, nr 3 (1996): 351–53.

³⁶¹ Noel Entwistle, ”Styles of learning and approaches to studying in higher education”, *Kybernetes* 30, nr 5/6 (2001): 596, <https://doi.org/10.1108/03684920110391823>.

³⁶² Gagné, *The conditions of learning*.

³⁶³ John B. Biggs och Kevin F. Collis, *Evaluating the quality of learning : the SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)* (New York: Academic Press, 1982).

³⁶⁴ Säljö, ”Learning approach and outcome”.

³⁶⁵ Bowden och Marton, *The university of learning*, 74–75.

objekt för pedagogisk bearbetning. Med kunskap om studentperspektivet kan undervisningen organiseras på ett sätt som mer effektivt naturaliserar de utgångspunkter för tänkande och handlande som ges i utbildningen. Målet med det pedagogiska utvecklingsarbetet är att skapa förutsättningar för att studenten ska se och tänka samma saker som lärarna och författarna av undervisningsinnehållet. Principen om ”studenten i centrum”³⁶⁶ är i praktiken en princip om *den pedagogiska avsiktens absoluta giltighet*.

6.7. Konklusion: det kritiska tänkandets transformationer

Målet om kritiskt tänkande har i Sverige i liten utsträckning uppmärksammats av pedagogiska forskare och teoretiker. Ovanstående undersökning av ett par utvecklingslinjer i politisk styrning och pedagogisk teori som likväl tangerat frågan visar att trots att målet om kritiskt tänkande förespråkats av statliga utredare, har pedagogiska experter inte anammat detta mål i sin för övrigt policydrivna forskning om undervisning och utbildningsreformer. Varken utbildningsteknologer eller kognitivistiska lärandeteoretiker såg det kritiska tänkandet som ett mål i sig, då de var inriktade på att skapa förutsättningar för de kurs- eller ämnesspecifika beteenden, seenden eller förståelser som föregår aktiviteter som kan kallas kritiskt tänkande. Likväl används uttrycket ”kritiskt” i lärandemål för kurser, program och examina, vilket troligen beror på att dess institutionalisering i den bredare, internationella diskursen om utbildning erbjuder det som en nivåindikator för olika typer av ”lärande”, i stil med ”fördjupad”, ”aktiv” och ”självständig”. Lärandeteorins etablering av denna typ av målformuleringar har således – om än oavsiktligt – berett en plats för det kritiska tänkandets etablering som utbildningsmål i Sverige. Men till skillnad från det ”sociologiska” kritiska tänkandet är denna variant av målet inte kopplad till någon särskild procedur för giltighetsprövning.

De undersökningar som hittills gjorts visar att den pedagogiska paradoxen aktualiseras varje gång målet om kritiskt tänkande görs till föremål för

---

³⁶⁶ Se t.ex. Manja Klemenčič, Mantas Pupinis, och Greta Kirdulytė, ”Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education”, NESET report (Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2020), 9: ”There are two key paradigms for learning and teaching in higher education: teacher-centred learning, and student-centred learning. At present, the former paradigm is giving way to the latter. Teacher-centred learning and teaching tends to consider students as passive recipients of information, without considering the need for them to construct their own knowledge and thus actively participate in the educational process. In such an approach, the teacher occupies a privileged position as the student’s main source of knowledge. Within student-centred learning and teaching, students are given opportunities to shape their own courses, and to choose distinct learning pathways within a course. Often there is also some built-in flexibility for students to choose particular units within their study programme. Thus, the application of student-centred learning and teaching within higher education institutions requires a shift in focus from what teachers are teaching, to what students are learning.”

pedagogisk uttolkning och styrning. I den amerikanska, pragmatiska pedagogiseringen och institutionaliseringen av den allmänna logiken som en verklighetsprövning föll den konkreta sociala ordningen bort som ett föremål för prövning; konstruktionen av en verklighet bestående av vardagliga "problem" som omedelbart ska lösas ledde till en föreställning om kritik som en väsentligen reaktiv subjektsposition. På ett än mer drastiskt sätt innebar den svenska, reformpolitiska kritiskt-tänkande-konceptionens möte med pedagogiken att idén helt löstes upp, för att istället ersättas med "kritiska" lärandemål som i princip handlar om en partikulär, assimilerande snarare än universell, reflekterande attityd till olika undervisningsinnehåll. Målet om kritiskt tänkandet har i båda fallen präglats av en ursprunglig idé om *det vetenskapliga framsteget* (logisk positivism respektive sociologi) och *det politiska kollektivet* (socialistisk reformpolitik), men denna idé har transformerats när den ska realiseras genom utbildning. Den tekniska konkretiseringen av idéerna leder till deras partikularisering och fragmentisering.

Att de olika pedagogiska grundidéerna, som på en outtalad nivå funnits mer eller mindre närvarande i de sammanhang som här undersökts, visar sig, när de ska konkretiseras, motsäga både sig själva och varandra, kan ses som ett uttryck för den pedagogiska paradoxens aktivering i målsättningen om kritiskt tänkande. I det följande ska vi se att detta inte bara sker som en historisk förändringsprocess, utan att inkonsekvenser och potentiella antagonismer mellan olika idéer omedelbart uppstår i den konkreta pedagogiska praktiken. Det visar sig i kurser i kritiskt tänkande, där man inte accepterat det kritiska som en allmän nivåindikator för lärandemål, utan istället, likt i USA, organiserat undervisning som ska ge idén om kritiskt tänkande substans.

7. Motstridiga materialiseringar: kurser i kritiskt tänkande

De transformationer av målet om kritiskt tänkande som hittills har beskrivits utgör inte en enhetlig historisk utveckling, utan snarare en variation av möjligheter, men också läsningar, som idén om kritiskt tänkande i olika sammanhang givit upphov till. Variationerna har lett till mer eller mindre stabila konceptioner av idén, som institutionaliserats och existerar sida vid sida, inte minst i nutida kurser i kritiskt tänkande: i Sverige finns både kurser som lyfter fram det analytiska kritiska tänkandet och kurser med en mer totaliserande, samhällsorienterad ansats. I detta kapitel undersöker jag tre sådana kurser, i syfte att finna de sätt på vilka det kritiska tänkandets motsättningar gör avtryck i kursernas praktiska utformning.

Sett utifrån teorin om den pedagogiska paradoxen har målet om kritiskt tänkande, i den mån det avser någon form av metapragmatisk reflektion, en inneboende inkonsekvens: den pedagogiska kultiveringen av en personlig benägenhet att utsätta en framställd verklighet för prövning förutsätter att den verklighet som ligger till grund för den pedagogiska auktoriteten uthärdar prövningar. Ett annat sätt att uttrycka detta är att undervisningen i kritiskt tänkande *beskriver* en verklighet som det kritiska tänkandets prövningar ska negera, samtidigt som den genom sin institutionella inbäddning *representerar* en (annan) verklighet, som på något sätt har användning för dessa prövningar. Att denna splittring är inneboende i målet om kritiskt tänkande måste innebära att den framträder inte bara historiskt, i det pedagogiska tänkandet i allmänhet, utan också i de specifika kursernas rent praktiska förverkligande av det kritiska tänkandet. Analysens syfte är att synliggöra de motstridiga krafter som kurser i kritiskt tänkande sätter i rörelse.

Ett sätt att göra detta är att undersöka hur kurserna, trots inkonsekvenser och splittringar, likväl kan ”hålla ihop”. I varje kurs identifieras således ett övergripande budskap och ett subjekt som budskapet ”anropar”. Dessa subjekt är emellertid kompromissbildningar: även om de olika subjekten är kopplade till specifika pedagogiska idéer innebär sprickan mellan kursernas institutionaliserade, partikulära former och budskapets anspråk på det universella att det kritiskt tänkande subjektet har motstridiga bestämningar.

7.1. Att analysera kursmaterial

Analysen är huvudsakligen riktad mot innehållet i kursernas litteratur. Min läsning av litteraturen (ca. 2500 s.) orienteras i varje kurs genom de kursupplägg och anvisningar som finns i kursernas styrdokument och examinationsmoment, som tillskriver kurslitteraturens delar varierande vikt och olika funktioner. Utifrån det kritiksociologiska perspektivet är det möjligt att identifiera flera olika pedagogiska funktioner hos en kurs. Följande instanser i kursens avsedda studiebanan undersöks: 1) kursens implicita eller explicita normativa grund i termer av en övergripande pedagogisk idé; 2) den eller de former av (social, akademisk, filosofisk) kritik som utgör förlagan för det kritiska tänkandets procedur; 3) vilka typer av objekt som utgör föremål för det kritiska tänkandet; samt 4) på vilket sätt kursen anropar mottagaren som subjekt. I analysen tillämpas den kritiksociologiska begreppsapparaten för att identifiera hur kurserna framställer *verkligheten*, och vilka dialektiska spänningsförhållanden denna framställning genererar.

I det följande beskrivs de tre kurserna med avseende på struktur, sekvensering och disciplinär förankring. Härefter görs en mer detaljerad analys i två steg:

1) I ett första steg uttolkas ur kursen en enhetlig pedagogisk logik, i vilken kursens normativa budskap framhävs (kap. 7.3). Detta sker genom att styrdokument, självpresentationer, examinationsuppgifter och all kurslitteratur läses med avseende på de grundkomponenter som angetts ovan. I grunden för en kurs i kritiskt tänkande finns en *verklighetsbeskrivning* som utmanar bilden av verkligheten som harmonisk och rättvis – istället beskrivs en situation som inte ”håller ihop”. Svaret på denna situation är en *kritik* mot denna verklighet, och utifrån ett relaterande till denna kritik modellerar kursen en formaliserad *verklighetsprövning* i form av en metod för kritiskt tänkande som utgör undervisningens material. Denna modell för kritiskt tänkande kan sedan *kvalificeras* genom en positionering i relation till andra former av kritiskt tänkande, vilket alltså innebär en distinktion mellan vad som är relevant respektive irrelevant kritiskt tänkande i relation till kursens pedagogiska idé. Slutligen anges i kursens budskap också en gräns för undervisningens anspråk på att reformera mottagarens föreställningar: mottagaren kan ges möjligheter att erfara någon form av subjektiv *exterioritet* i relation till det kritiska tänkandets verklighetsprövningar.

Framställningen av de rekonstruerade budskapen i kurserna är inspirerad av Boltanskis och Thévenots analyser av upplysningstexter och managementlitteratur. Denna framställningsteknik lyfter fram och förtydligar centrala semantiska element. Elementen är begrepp eller principer som är centrala referenspunkter i en viss sammanhängande logik i de aktuella kurstexterna och de förklaras här genom att i fotnoter kopplas till andra termer som förekommer i texterna. Kursiverade ord och fraser är formuleringar som ges tyngd i kurslitteraturen. Den inledande uttolkningen av kursens budskap är således resultatet

av en ”okritisk” läsning som syftar till att fånga en grundläggande logik. Kursernas budskap har sammanfogats på sina egna villkor; jag har författat dem – Boltanski och Thévenot talar, med en referens till musik, om att ”komponera” ett sammanhängande urval av element³⁶⁷ – genom att inta de aktualiserade pedagogiska idéernas perspektiv.

2) I ett andra steg görs en kritisk analys av de inre motsättningar som uppstår i varje kurs (kap. 7.4). Här undersöks kompromissbildningar mellan pedagogiska idéer (den bildade individen, det politiska kollektivet och det vetenskapliga framsteget), och vad dessa kompromisser innebär för utbildningens framställning av verkligheten och sitt eget förhållande till den. I fokus för analysen står de *subjekt* som kurserna mer eller mindre uttalat ”anropar”. Analysen drivs av frågor som: Vilka är dessa subjekt? Vilka motstridigheter kännetecknas de av? Hur relaterar de, genom det kritiska tänkandet, utbildningen till verkligheten?

7.2. Tre kurser i kritiskt tänkande

Tre kurser vid svenska lärosäten har valts ut för analys. Kurserna hålls vid olika universitet och inom olika akademiska discipliner. Urvalet har en stor bredd: geografisk plats, disciplinär tillhörighet, omfattning och nivå varierar mellan kurserna. Utöver de kurser som valdes ut identifierades två ytterligare kurser: en filosofisk kurs vid Umeå universitet och en humaniorakurs vid Stockholms universitet. Dessa kurser var emellertid lika kurserna i Uppsala respektive Göteborg och uteslöts därför ur urvalet.

Kurstitel	Lärosäte	Institution	Omfattning	Nivå
Kritiskt tänkande	Uppsala universitet	Filosofiska institutionen	7,5 hp	Grund
Att utbilda för kritiskt tänkande och kritikalitet	Södertörns högskola och SLU	Centrum för praktisk kunskap	Tre tillfällen	Högskolepedagogik
Det kritiska tänkandets praktik	Göteborgs universitet	Litteratur, idéhistoria, religion	15 hp	Avancerad

Det bör noteras att kurserna inte bara är olika varandra; det förekommer också skilda kritikkonceptioner inom den enskilda kursen, och en kurs kan således sägas ha en katalogiserande logik. Det går likväl att i den enskilda kursen identifiera den ideologiska utgångspunkt från vilken en specifik katalogiseringen sker.

³⁶⁷ Boltanski och Thévenot, *On justification*, 158.

Medan två av de analyserade kurserna hålls på grund- respektive avancerad nivå är den tredje en högskolepedagogisk kurs som riktas till lärare på universitet och högskolor. Detta innebär att kursdeltagarna själva är lärare som ska *undervisa* i kritiskt tänkande, snarare än att *vara* kritiska tänkare. Detta är emellertid inget större hinder för analysen, då det fokala objektet är den modell för kritiskt tänkande en kurs framställer, vilken i princip inte påverkas av antalet undervisningssteg genom vilka det kritiska tänkandet ska realiseras.

Ett sätt att ge en övergripande beskrivning av kurserna är att i varje kurs identifiera den princip enligt vilken studenterna ska elaborera sitt tal. För detta syfte kan Bernsteins utbildningssociologi fungera som en stödteori.³⁶⁸ Bernstein beskriver två modaliteter som olika klassifikationer och inramningar kan anta. *Integrerade koder* kännetecknas av svaga klassifikationer och inramningar. Utbildningspraktiken integrerar alla berörda agenter och innehåll i en gemensam förståelseram, som typiskt kännetecknas av ett fokus på frågor om hur kunskap formas och hur den kan användas i olika sammanhang, innanför såväl som utanför en viss vetenskap eller ett visst ämne. Den fokuserar på generiska kunskaper och färdigheter och rättfärdigas med hänvisning till en progressivistisk pedagogisk ideologi. *Sammansatta koder* utmärks istället av starka klassifikationer och inramningar: olika innehåll framställs i skilda moment och av separata avsändare. Den pedagogiska diskursen fokuserar på djupstrukturer i de olika innehållen, vilka kan vara teoretiskt inkommensurabla. Denna modalitet är typisk för mer traditionella utbildningskontexter och rättfärdigas utifrån en idealistisk bildningsideologi.³⁶⁹

7.2.1. Kritiskt tänkande

Kursen *Kritiskt tänkande* är en introduktionskurs på grundnivå i praktisk filosofi. Höstterminen 2017 sökte 107 personer kursen (men bara fem hade kursen som sitt förstahandsval) och 28 personer antogs. Kursen består av föreläsningar och seminarier och utgår från kursboken *Critical thinking: A concise guide*, skriven av filosoferna Tracy Bowlle och Gary Kemp. Kursen befinner

³⁶⁸ Se Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity* (Lanham, MD.: Rowman & Littlefield Publishers, 2000), 15. Bernstein kallar den pedagogiska koden för en "officiell elaborerad orientering" (*E*):

$$\frac{E}{\pm C^{i-e}/\pm F^{i-e}}$$

Koden strukturerar den pedagogiska diskursen genom att reglera dess klassifikationer (*C*) och inramningar (*F*). Stark klassifikation innebär att kunskapsobjekt och agenter är isolerade från varandra genom starka gränser mellan olika sorters innehåll. Stark inramning innebär att avsändaren av det pedagogiska budskapet har stor kontroll över undervisningsformer, sekvensering, rytm osv. Principerna för klassifikationen och inramningen kan vidare uppkomma i den specifika utbildningskontexten och härmed kallas "inre" (*i*), eller vara "yttre" (*e*) och alltså följa en logik som finns utanför kontexten.

³⁶⁹ Basil Bernstein, "On the classification and framing of educational knowledge", i *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*, red. Michael F.D. Young (London: Collier Macmillan, 1971), 47–69.

sig inom den analytiska tradition som också kännetecknar den amerikanska kritiskt-tänkande-rörelsen, och ett tydligt fokus är således argumentationsanalys, vilket innebär att studenter ska lära sig att konstruera, dekonstruera, rekonstruera och värdera argument på ett logiskt sätt:

Hur kan man avgöra om ett resonemang är hållbart? Hur kan man bli bättre på att själv konstruera en övertygande argumentation? Syftet med kursen är att förbättra din förmåga till kritisk granskning och att öka din förståelse av vad det innebär att argumentera sakligt och stringent. Bland de teman som tas upp är argumentationsknep och felslut, vad som är en giltig slutledning, objektivitet och subjektivitet, samt hypotesprövning.³⁷⁰

Argumentationsanalysen framstår som en grundkompetens för blivande filosofer, men också som en allmän kompetens som alla har nytta av, vilket innebär att olika typer av kunskapsobjekt kan komma att göras till föremål för kritisk granskning; det finns här ingen tydlig gräns mellan vardagliga och vetenskapliga problemställningar. Ett exempel på detta är det uttryckligen vardagliga sanningsbegrepp som presenteras i kurslitteraturen:

Thus all arguments can be understood as attempting to provide reasons for thinking that some claim is true. The nature of truth is a deep and controversial philosophical issue that we do not need to contemplate here. We are working with an ordinary, non-theoretical concept of truth – one which says that to label a person's claim as true is to say that what it states is how things really are. For example, if a person makes the true claim 'Moscow is further from London than Paris is', then, according to our intuitive conception of truth, it is true just because Moscow is further from London than Paris is. Our working definition of truth, then, is as follows: To say that a claim is true is to say that what is claimed is how things actually are.³⁷¹

Idealet om det enkla och lättbegripliga indikerar att kritiskt tänkande är en färdighet som är tillgänglig för såväl filosofer som andra samhällsmedborgare, och i kursen används därför i första hand exempel från vardagen där den kritiska prövningen ska tillämpas. Den svaga klassifikationen mellan den vetenskapliga och det vardagliga rättfärdigas av en tanke om rationell kommunikation, vilken föreställs ha positiva sociala effekter:

One of the primary aims in learning critical thinking is to learn concepts and techniques that will help us to express clearly what is wrong with an argument, thereby dispelling that frustration. By helping us to assess arguments more efficiently, this helps us in the pursuit of truth. But also, by becoming more

---

³⁷⁰ <http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kurser/?kKod=5FP018&typ=1>, 2018-12-06.

³⁷¹ *Bowell och Kemp, Critical thinking*, 9.

articulate in our criticisms, we become less frustrated, and thereby less bad-tempered. This can help to smooth out our relationships with other people.³⁷²

Den klarhet och effektivitet som här beskrivs åstadkoms genom ett specifikt prövningsformat i form av rekonstruktion av argument i följande form:

$$\begin{array}{l} \text{P1. (premiss)} \\ \text{P2. (premiss)} \\ \hline \text{C. (slutsats)} \end{array}$$

Utifrån denna grundform kan prövningsformatet vara mer eller mindre komplext med avseende på antal premisser, de logiska relationerna mellan premisserna, samt typ av slutledning. Detta hanteras i kursen genom en sekvensering av undervisningen som utmärks av en tydlig rörelse från det enkla till det komplexa. Detta sker genom att kursboken kompletteras med ett undervisningsnära kursmaterial på svenska som tillhandahålls av institutionen och lämnas ut löpande, och man tillhandahåller också övningsuppgifter. Kursen examineras genom en salstenta med ett antal uppgifter i argumentationsanalys, och en kortare uppsats i vilken studenten ska välja en av ett antal givna teser och försvara den. Det svagt klassificerade innehållet är alltså starkt inramat (-C+F) genom både den formaliserade verklighetsprövningen och den skollika undervisningen.

Den svaga klassifikationen innebär likväl att man här kan tala om en integrerande logik: en bestämd princip – kritiskt tänkande som strävan efter klar kommunikation – präglar kursen i sin helhet, och alla kursens deltagare måste alltså socialiseras in i denna pedagogiska ideologi. Den ideologiska hegemonin innebär att andra kritikkonceptioner överhuvudtaget inte nämns i kurslitteraturen.

7.2.2. Att utbilda för kritiskt tänkande och kritikalitet

Den högskolepedagogiska kursen *Att utbilda för kritiskt tänkande och kritikalitet* arrangeras i samverkan mellan Södertörns högskola och Sveriges lantbruksuniversitet och präglas av SH:s samhällskritiska profil. Kursens studenter är själva lärare inom högre utbildning, och kritikaliteten ska således på sikt förmedlas vidare till dessa lärares egna studenter.

Högskolepedagogik är en praktik inriktad mot kompetensutveckling i undervisningsteknik för universitets- och högskolelärare, ofta organiserad inom universitetens kvalitetsutvecklingsenheter. Den kunskap som här förmedlas produceras genom högskolepedagogisk forskning som publiceras i tidskrifter som *International Journal for Academic Development* och *Högre utbildning*. Forskningen är här inte endast fokuserad på undervisningstekniska

---

³⁷² Bowell och Kemp, 65.

frågor; även en mer filosofisk reflektion över syftet med högre utbildning och dess undervisning är vanlig. Utmärkande för den högskolepedagogiska praktiken är att den vänder sig till lärare inom olika discipliner och den har således att hantera eventuella olikheter mellan skilda ämnesdidaktiska traditioner.

På samma sätt som den filosofiska kurs som beskrivits ovan har den högskolepedagogiska kursen en svag klassifikation – det är fråga om en generisk form av kritiskt tänkande som ska överskriva ämnesgränser och också kunna tillämpas på problem som relaterar till samhället utanför utbildningen. Men här är även inramningen svag (-C-F): undervisningen har en öppen karaktär; deltagarna ska tillsammans med lärarna tolka litteraturen genom att använda den för att reflektera över sin egen situation och sin undervisningspraktik.

Den högskolepedagogiska kursen består av tre seminarier inför vilka deltagarna läser litteratur och gör individuella uppgifter. Det första seminariet syftar till att öppna upp och bredda förståelsen av kritiskt tänkande vilket sker genom en läsning av den australiensiske pedagogen Martin Davies översikt över olika kritikalitetsbegrepp inom den högre utbildningen. Davies introducerar kategorin *kritisk pedagogik* och upprättar en åtskillnad mellan "critical thinking as pure 'logicality' (critical thinking as argumentation) and critical thinking – potentially at least – as involving much more than this".³⁷³ Härmed konstrueras ett ideal som pekar åt ett annat håll än den filosofiska kursens bildningsbana: Davies menar att den kritiska pedagogiken är en mycket bredare ansats, med dimensioner som självreflektion, handling, deltagande och moral. Introduktionsmomentet i kursen kan beskrivas som en existentiell prövning av det kritiska tänkandets pedagogik, i vilken studenterna (universitetslärarna) ska erbjudas andra utgångspunkter än de intuitiva, utifrån vilka de ska reflektera över sina egna praktiker. Den existentiella prövningen blir formaliserad i undervisningen genom att deltagarna får skriva om kritiskt tänkande före och efter att de läst Davies text.³⁷⁴

Det andra seminariet handlar om praktiska undervisningsstrategier som syftar till kritiskt tänkande. Den centrala referensen är här en kursbok skriven den amerikanske pedagogen Stephen Brookfield, som skrivit ett antal böcker om undervisningstekniker för högre utbildning. Brookfield menar att klassrumsövningar i diskussion och debatt kan användas för att utmana den enskilde studenten att bli medveten om sina egna antaganden och därmed bli förmögen att resonera sig fram till nya lösningar på problem.³⁷⁵ Brookfield anger den så kallade Frankfurtskolans teoretiker – Adorno, Horkheimer, Marcuse – som sina inspirationskällor till sina förslag på konkreta klassrumsaktiviteter som relaterar till studenternas levda erfarenhet. Trots denna pragmatiska pedagogisering är det likväl även här fråga om en sorts existentiell

---

³⁷³ Davies, "A model of critical thinking in higher education", 51.

³⁷⁴ Anvisning i studieguide.

³⁷⁵ Stephen D. Brookfield, *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*, 1:a uppl. (San Francisco: Jossey-Bass, 2011).

reflektion som utgör mallen för de klassrumsövningar som presenteras: studenten ska suspendera sin omedelbara pragmatism för att istället utforska vilka samhällsstrukturer och stereotyper som redan präglar det egna, intuitiva förnuftet.

Det tredje seminariet lyfter frågor om makt och vem som kan vara kritisk, utifrån bland annat den amerikanske pedagogen Kevin Kumashiros bok *Troubling education*, som ur ett lärarperspektiv behandlar dilemman som rör kön, klass, etnicitet, funktionalitet och sexuell identitet. Centrala teman är förtryck och auktoritet, och dessa teman undersöks via intervjuer med studenter, lärare och (queer)aktivister, vilka Kumashiro tolkar poetiskt utifrån explicita artikuleringar av den egna subjektiviteten som lärare och forskare.³⁷⁶ Det är alltså fråga om en postmodern ansats som skiljer sig från den kritiska teorin i sin inriktning mot språkspel, perspektivalism och pluralitet. Boken uppmärksammar problem och paradoxer som "icke-förtryckande" utbildning måste konfrontera snarare än att tillhandahålla en instruktion för sådan utbildning, då en sådan instruktion i sig kan vara förtryckande i sin entydighet:

[B]y saying that I want [students] to learn or read *like this*, I am closing off the ways that *who they are* can take my lesson or text in directions appropriate and unique to *where they need to go*. This is not to say that I should not have my own goals, since I clearly do, and I strive to achieve them with conviction. However, this is to say that the ways I strive to achieve my goals of challenging oppression must constantly work against the ways that challenging oppression can paradoxically contribute to oppression.³⁷⁷

Genom frågan om vem som kan vara kritisk blir det kritiska tänkandets ett pedagogiskt föremål för en maktanalytisk metareflekktion, genom vilken även radikal och välvillig kritisk pedagogik presenteras som sammanflätad med förtryckande institutioner. Kursens teleologiska moment tycks härmed utgöras av en allt mer avancerad och medveten reflexivitet, men som paradoxalt nog även implicerar en allt större försiktighet – den pedagogiska praktiken framträder som riskfylld i sin kraft att förtrycka och skada.

Den högskolepedagogiska kursen har i likhet med den filosofiska en integrerande stil: även om det är tydligare i den filosofiska kursen att det är fråga om en bestämd form av kritiskt tänkande finns det även i den högskolepedagogiska kursen en sammanhållande ideologi i form av den kritiska pedagogikens egalitaristiska maktkritik.

---

³⁷⁶ Kevin K. Kumashiro, *Troubling education : queer activism and antioppressive pedagogy* (New York: RoutledgeFalmer, 2002).

³⁷⁷ Kumashiro, 201, kursivering i original.

7.2.3. Det kritiska tänkandets praktik

Humaniorakursen *Det kritiska tänkandets praktik* består av betydligt mer teoretiskt avancerad och omfattande litteratur än de två andra kurserna. Kursen ingår i mastersprogrammet *Kritiska studier* (men kan också läsas som fristående kurs), en disciplinorienterad utbildning riktad mot en mindre målgrupp: höstterminen 2017 sökte 22 personer till programmet som sitt första handsval och 17 antogs i det andra urvalet. Den kurs som här analyseras är indelad i två delkurser: den första halvan handlar om texttolkning och -forskning medan den andra är mer teoretisk och inriktad mot ideologikritik. Båda delkurserna består av en sammansättning av litteratur som spänner över filosofi, vetenskap, essäistik, konst och journalistik, vilket återspeglar humaniora-ämnenas pluralistiska karaktär; kursen presenterar just denna akademiska inriktning som en kritisk resurs:

Att tänka kritiskt är en efterfrågad kompetens i dagens samhälle. Här får du reflektera teoretiskt och öva dig praktiskt i denna humanistiska färdighet. Kursen är ett samarbete mellan ämnena litteraturvetenskap, teaterstudier, idé- och lärdoms historia och religionsvetenskap/teologi. Detta innebär att de kulturella uttrycken text, idé och rit står i fokus för en gemensam undersökning kring textkritik och översättningsproblematik, religions-, medie- och ideologianalys. Kursen ger användbara redskap för vidare studier i humaniora, men också för andra vetenskapsområden.³⁷⁸

Trots presentationens instrumentalistiska inramning med uttryck som ”efterfrågad kompetens”, ”färdighet” och ”användbara redskap” avvisar kurslitteraturen den optimistiska, målorienterade synen på kritik:

I policydokument rörande den högre utbildningen, det vill säga i det byråkratiska tänkandet, framstår det däremot som om ett kritiskt förhållningssätt är någonting man kan uppöva genom en bestämd, förutsägbar planering, som ett slags teknik eller, som det heter, en ”färdighet”. Bolognaprocessen behandlar till exempel kritiskt tänkande som en förmåga som kan administreras fram genom transparenta, närmast mekaniska, tekniska system. I själva verket är det tvärtom. Kritiskt tänkande uppstår när man ”inte vet vägen ut”, för att travestera Wittgenstein.³⁷⁹

Kursens mål tycks alltså vara en problematisering eller intellektualisering av kritiskt tänkande, och detta sker genom att frågan om kritik angrips från olika håll. Till skillnad från de två andra kursernas integrerande stil är formen här sammansatt: inom varje delkurs finns ett antal delmoment som är förhållandevis självständiga i relation till varandra och präglade av den undervisande

³⁷⁸ https://utbildning.gu.se/kurser/kurs_information?courseid=LIR202, 2018-12-06

³⁷⁹ Leila Brännström m.fl., ”Kritikens läge. En intervju av Leila Brännström”, *Fronesis*, nr 36–37 (2011): 3–4.

lärarens forskningsintressen.³⁸⁰ I synnerhet den första delkursen har denna stil: kursmomenten behandlar teman som bokforskning (exv. att jämföra en återutgiven dikt med tidigare upplagor, med avseende på textens sättning, utseende och språkliga förändring), årtalsforskning (synkron analys av händelser och kulturella uttryck under ett visst år), digitalisering (kartläggning och analys av stora textmängder via algoritmer) och universell världshistoria (Hegel, revolution och modernitet). I delkursen ingår också ett studiebesök på Världskulturmuseet, och i samband med detta studeras en omfattande kulturdebatt (debattartiklar i dagspressen) om kulturarv. Den starka klassifikationen av innehållet innebär här att skilda moment fungerar som ett antal kikhål mot olika exempel på "det kritiska tänkandets praktiker" såsom de tar form i humanioraforskning. Denna form av undervisning har alltså inte i första hand funktionen att inpränta vissa former av kritiskt tänkande, utan att skapa legitimitet för en institution (textforskning) som förstår sig själv som "kritisk". Men att göra sig till talesperson för denna institution är också en social distinktion: investeringen innebär ett tillägnande av ett språk med litterära referenser och metaforer som signalerar bildning. Forskningen om litterära texter tillåter forskaren att befinna sig "hos" dessa texter, vilket kommunicerar en positionering nära konstens fält. Det är här alltså inte fråga om en terapeutisk reflexivitet; kritiken erövrar tvärtom genom en identifikation med den kritiska institutionen och dess formaliserade prövningar i form av särskilda vetenskapliga metoder – studenten blir medlem i en kritisk gemenskap.

Kursens andra delkurs är mer sammanhållen och erhåller en pedagogisk teleologi genom kursboken *Ideology: An introduction*, skriven av den brittiske filosofen och litteraturteoretikern Terry Eagleton. Varje kapitel i Eagletons bok studeras tillsammans med de originaltexter som boken behandlar, såsom Marx, Gramsci, Adorno, Althusser, Derrida, Butler, Spivak och Žižek. Utöver detta riktar kursen in sig på tekniker för skrivande (i synnerhet essäskrivande), vilka behandlas i ett antal texter av kända författare. Delkursen examineras genom att studenterna skriver egna essäer som även publiceras i en samling.

Det ideologikritiska prövningsformatet presenteras av Eagleton som ett vädjande till en rationell potential hos människan, en möjlighet till teoretisk insikt om hur objektiva, materiella intressen präglar vanemässiga föreställningar:

The critique of ideology, then, presumes that nobody is ever wholly mystified – that those subject to oppression experience *even now* hopes and desires which could only be realistically fulfilled by a transformation of their material conditions. If it rejects the external standpoint of Enlightenment rationality, it shares

---

³⁸⁰ Personlig korrespondens med kursansvarig.

with the Enlightenment this fundamental trust in the moderately rational nature of human beings.³⁸¹

I likhet med den argumentationsanalytiska kritiken handlar alltså ideologikritiken om att undergräva irrationella uppfattningar. Men vad som är ideologiskt är en mer komplex fråga än vad som är sant respektive falskt. Ideologin kan exempelvis operera med både sanna och falska påståenden:

It does not follow from this, however, that all ideological language necessarily involves falsehood. It is quite possible for a ruling order to make pronouncements which are ideological in the sense of buttressing its own power, but which are in no sense false. And if we extend the term ideology to include oppositional political movements, then radicals at least would want to hold that many of their utterances, while ideological in the sense of promoting their power-interests, are nonetheless true. This is not to suggest that such movements may not also engage in distortion and mystification. 'Workers of the world, unite; you have nothing to lose but your chains' is in one sense obviously false; workers have a good deal to lose by political militancy, not least, in some cases, their lives. 'The West is a paper tiger', Mao's celebrated slogan, is dangerously misleading and triumphalist.³⁸²

Ideologikritiken är inte ett provningsformat inriktat mot sanningshalt i påståenden, utan en analys av hur och varför en viss sanning framträder i en text. För att granska texten från detta perspektiv behövs därför en bred uppsättning intellektuella redskap.

Även i det andra, ideologikritiska kursmomentet finns en tydlig demarkation mot det utomvetenskapliga. Den idé om personlig reflexivitet i relation till olika former av "makt", som kännetecknar diskursen i den högskolepedagogiska kursen, har en snävare inramning i humaniorakursen: i vissa delar av kurslitteraturen görs tydliga positioneringar mot vad som kallas "postmodernism" (en relativisering av klasskamp som den centrala utgångspunkten för ideologikritik³⁸³), medan andra öppnar för postkoloniala perspektiv³⁸⁴ – vilka visserligen tycks kunna inordnas i en berättelse om materiell exploatering. Ideologikritiken framträder som en teoriutveckling som är tydligt skild från personliga och vardagliga (dvs. ideologiska) diskurser. Kritiskt tänkande blir möjligt genom det teoretiska intellektet, genom ett intagande av en "vetenskaplig" position; det är först genom att upphöra som subjekt som den kritiske

---

³⁸¹ Terry Eagleton, *Ideology: an introduction* (London: Verso, 1991), xix, kursivering i original.

³⁸² Eagleton, 26.

³⁸³ Terry Eagleton, *Ideology*.

³⁸⁴ Terry Susan Buck-Morss, "Hegel and Haiti", *Critical Inquiry* 26, nr 4 (2000): 821–65, <https://doi.org/10.1086/448993>; Gayatri Chakravorty Spivak, *Death of a discipline*, The Wellek Library lecturers in critical theory (New York: Columbia University Press, 2003).

tänkaren kan analysera ideologin.³⁸⁵ Denna subjektlöshet upphör emellertid när delkursen riktas in mot essäskrivande: här ska subjektet återvända och identifiera sig med sitt partikulära, partiella perspektiv, i syfte att ”leka” med de teorier som ackumulerats. Studenten ska alltså inte själv teoretisera verkligheten, utan åter röra sig ”hos” etablerade teorier genom att koppla dem till fragmentariska, personliga betraktelser. Att studentessäerna sedan publiceras kommunicerar ett särskilt pedagogiskt budskap: den personliga betraktelsen av de stora tänkarna är ett verk i sin egen rätt; kritiskt tänkande är att skapa en subjektiv relation till den kritiska teorin.

Kursens sammansatta form kan sammanfattningsvis beskrivas som både starkt klassificerad och starkt inramad (+C+F). Olika kritikbegrepp presenteras i olika delar av kursen, av specialiserade lärare, och de skilda verklighetsprovningarna är kopplade till särskilda typer av objekt. Vidare är upplägget tydligt strukturerat, med föreläsningar och seminarier med bestämda teman och frågeställningar. Kursen är med andra ord en traditionell humaniorakurs förankrad i en ”konservativ” idé om högre utbildning.

7.3. Uttolkning av budskap

De tre kurser som analyseras presenteras här i en syntetiserad form, i vilken min tolkning av kursernas – kurslitteratur, kursplaner, självpresentationer etc. – övergripande idéer ställs fram. I min läsning av kursernas uppsättningar av texter lyfter jag fram nyckelord som är gemensamma utgångspunkter för kursens olika texter.

7.3.1. Kritiskt tänkande³⁸⁶

Verklighetsbeskrivning

I det moderna informationssamhället bombarderas vi med budskap om vad vi ska göra och tro på. Dessa budskap framförs med hjälp av **retorik**³⁸⁷ – deras avsändare använder sig av tekniker för att övertyga som vädjar till begär, rädslor och andra känslor snarare än till förnuftet. I ekonomiskt, politiskt eller religiöst syfte utnyttjas vaghet, metaforer och tvetydighet för att trycka på känsliga knappar hos åhörare och härigenom kamouflera det verkliga budskapet. De retoriska teknikerna kan vara både manipulativa och tvingande: retoriken har utnyttjats inte

---

³⁸⁵ Louis Althusser, ”Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation)”, i *Lenin and philosophy and other essays*, av Louis Althusser (New York: Monthly review press, 1971), 127–86.

³⁸⁶ Filosofiska institutionen, Uppsala universitet, 7,5 hp

³⁸⁷ **Negativ struktur [retorik]**: begär, känslor, sociala instinkter, fördomar, manipulation, reklam, propaganda, kamouflera, fördunkla, modeord, jargong, spin, pseudovetenskap, pseudo-förnuft, pseudofilosofi

bara av pseudovetenskap (exempelvis kreationism) och reklam, utan också av ökända diktatorer som Hitler, Stalin, Mussolini och Franco.³⁸⁸

Information som övertygar trots att den inte baseras på logiska argument kan delas in i två grupper: *retoriska knep* och *logiska felslut*. De vanligaste retoriska knepen baseras på en vädjan till *nyhet, popularitet, skuld/medlidande/empati, gullighet, sexighet, rikedom/berömmelse/makt/status/trendighet, rädsla eller åtlöje*. Stor retorisk kraft finns även i *modeord och -fraser*, samt i *jargong och spin*. Dessa knep bidrar till att fördunkla rationaliteten i det som sägs. Felslut vädjar, å sin sida, till förnuftet, men de baseras på ett *pseudoförnuft*, vilket innebär att de endast liknar förnuft – de är resultat av logiska argumentationsmisstag. De vanligaste felsluten är *halmgubbe, ad hominem, falskt dilemma, falsk analogi, villospår, skevt urval, ekvivokation, kausalt misstag, auktoritetsargument och okunnighetsargument*.³⁸⁹

Kritik

Kritikens princip är **sanning**³⁹⁰. Om människor vore lojala mot denna princip kunde alla aspekter av samhällets styrning kunna förhandlas på ett *rationellt* sätt; *förnuftet* skulle tillåtas styra snarare än människors begär och känslor. Det finns två hinder för detta: För det första är karaktären hos samhällets informationsflöde sådan att sanningsanspråk, antaganden och slutledningar bäddas in i ett retoriskt brus som gör det svårt att se vad som är sant eller falskt. Populära ord som ”rättigheter”, ”frihet”, ”förtryck”, ”rasism”, ”sexism” osv. bär på en inneboende *vaghet* som gör politiska påståenden svåra att granska. För att förnuftet ska kunna styra krävs *klarhet*. Därför ska man som talare avstå från retoriska knep och också avslöja retorik och logiska felslut hos andra.³⁹¹

För det andra måste kritiken ta sikte på den underliggande *relativism* som legitimerar uppfattningar utan förankring i verkligheten. Enligt relativismen är sökandet efter sanning något individuellt och subjektivt – det finns således inte någon sanning med universell giltighet, utan endast partikulära perspektiv på verkligheten. Idén om att det inte finns någon sanning baseras emellertid på en *illusion*, vilken kan upplösas genom förnuftet – relativismen kan besegras genom logisk argumentation.³⁹²

³⁸⁸ *Bowell och Kemp, Critical thinking*; Victor Moberger, ”Tio vanliga argumentationsmisstag”, kursmaterial, Uppsala universitet, 2015.

³⁸⁹ *Bowell och Kemp, Critical thinking*; Moberger, ”Tio vanliga argumentationsmisstag”.

³⁹⁰ **Kritikens ideal [sanning]:** praktiskt förnuft, rationalitet, klarhet, explicitgörande, logik, evidens, argumentation, maximering av värde

³⁹¹ *Bowell och Kemp, Critical thinking*.

³⁹² *Bowell och Kemp*.

Kritiskt tänkande gör människor förmögna att ifrågasätta budskap i politik, vetenskap och reklam, men också till att utveckla ett *praktiskt förnuft* som gör det möjligt att ta ställning till och handla utifrån dessa budskap. Det praktiska förnuftet väger nackdelar, risker och kostnader mot olika former av vinster för en viss handling. Inom ramen för *moraliska värden* och etablerade *rättigheter* lär sig den kritiska tänkaren att handla på det sätt som *maximerar det förväntade värdet*.³⁹³

Verklighetsprövning

För att kunna agera mot hoten mot förnuftet måste studenter lära sig att *identifiera*, *rekonstruera* och *granska argument*,³⁹⁴ med avseende på både premissernas sanningshalt och argumentets logiska struktur. Detta kan göras på ett *systematiskt* sätt, genom att man lär sig särskilda *tekniker* och *begrepp*. Den konkreta modellen för verklighetsprövning innehåller tre steg.³⁹⁵

1) Argumentet måste skiljas från retoriken. Detta är en komplex uppgift som kräver kunskap om retorikens många tekniker för att dölja det underliggande argumentet. Genom att studera taxonomier över retoriska knep och felslut kan den kritiske tänkaren lära sig att *identifiera* dessa och *separera* dem från själva argumentet.³⁹⁶

2) Argumentet kan sedan *rekonstrueras*, vilket innebär att studenten lär sig att tolka vad en talare har för *avsikt*, och på ett *klart* och *systematisk* sätt presentera denna avsikt. *Tvetydigheter* och *vagheter* i språket måste här *elimineras* och *ersättas* med ett *precist* och *koncist* språk. Detta sker genom en omformulering av argumentet till ett *deduktivt argument* som ställs upp i en *standardform* med *premiss*er och *slutsatser*. Ett användbart verktyg är här ett *argumentationsträd* som klargör relationerna mellan premisser, slutledningar och slutsatser i en mer komplex argumentation.³⁹⁷

3) Det tredje steget är att granska det rekonstruerade argumentet. Ett argument kan nu visa sig vara *giltigt*, *bärande*, *starkt* eller *icke välbildat*.³⁹⁸ Ett giltigt argument har en *deduktiv validitet*, vilket innebär att premisserna på ett logiskt sätt leder fram till slutsatsen. Giltigheten är emellertid inte avhängig av premissernas riktighet; dessa kan vara falska. För att ett argument ska vara bärande behöver även premisserna

³⁹³ Howell och Kemp.

³⁹⁴ *Princip för kritiskt tänkande [argumentationsanalys]: identifiering, rekonstruktion, granskning, systematik, precision, deduktiv validitet, induktiv bäring, giltighet, styrka, underminering*

³⁹⁵ Howell och Kemp, *Critical thinking*.

³⁹⁶ Howell och Kemp; Moberger, "Tio vanliga argumentationsmisstag".

³⁹⁷ Howell och Kemp, *Critical thinking*; Maria Svedberg, "Kompletterande material (kursmaterial)" (Filosofiska institutionen, Uppsala universitet, u.å.).

³⁹⁸ Svedberg, "Kompletterande material (kursmaterial)".

vara riktiga, vilket undersöks genom syntetiska resonemang om huruvida det är rimligt för talaren att tro på dem, eller med hjälp av empirisk, hypotesprövande vetenskap. Bärning kan också bedömas hos ett argument som inte gör anspråk på en deduktiv giltighet, utan som baseras på en *induktiv* slutledning genom *generalisering* utifrån ett antal premisser. Ett starkt argument är både giltigt och bärande, eller bärande med avseende på både premisser och induktion. Ett argument som inte lever upp till dessa kriterier är icke välbildat. Ett argument som är induktivt bärande kan också *undermineras* av ett annat argument.³⁹⁹

Kvalifikation

God kritik ska inte övertyga genom användning av retorik. Kritiken blir inte giltig genom att kritikern *framstår som segrare* inför en publik, exempelvis i en debatt. Att märka ord eller på andra sätt leta fel för att så lätt som möjligt kunna refusera ett argument är *orättvist* och får talaren att känna sig *illa behandlad*. En god kritiker ska vara så **klar**⁴⁰⁰ som möjligt, och värna om att lyssnaren förstår argumentet. Vidare ska kritikern vara en god lyssnare, och lyfta fram argument både för och emot en sak – kritikern ska vara *rättvis* och *öppen*.⁴⁰¹

Kritik ska inte vara en subjektiv och **godtycklig**⁴⁰² aktivitet. Utsagan att ”*detta är kanske sant för dig men inte för mig*” baseras på en felaktig förståelse av sanningens natur. Sanningen är inte *relativ*, utan *objektiv* – den är *oberoende* av vad vi tror och kan bli känd genom *evidens*. Tro och övertygelser är visserligen beroende av perspektiv och position hos enskilda individer, men inte sanning. *Relativitetsmyten* leder till en radikal *skepticism* som underminerar det kritiska tänkandet.⁴⁰³

Exterioritet

Teknikerna för att identifiera, rekonstruera och värdera argument förutsätter att analytikern **bortser från känslor och intuition**⁴⁰⁴ till förmån för ett *rationellt* förnuft. Den personliga intuitionen är till sitt väsen subjektiv och får därför inte prägla en argumentationsanalys som syftar till en universell, *objektiv* sanning. Denna sanning är endast tillgänglig genom logikens konkreta tekniker, vilka är likadana för alla, och tillgängliga för alla via den analytiska filosofin. Det som hamnar

---

³⁹⁹ Bowell och Kemp, *Critical thinking*; Svedberg, ”Kompletterande material (kursmaterial)”.

⁴⁰⁰ **Relevant kritik [klarhet]:** generositet, öppenhet, rättvisa, lyssna, förståelse, objektiv sanning

⁴⁰¹ Bowell och Kemp, *Critical thinking*.

⁴⁰² **Irrelevant kritik [godtycklighet]:** retorik, illvilja, vinna, ensidighet, relativism, subjektivitet, skepticism

⁴⁰³ Bowell och Kemp, *Critical thinking*.

⁴⁰⁴ **Hantering av föreställningar [distan]:** rationalitet, objektivitet

utanför denna universalitet, det personliga, immanenta, ska också hållas utanför undervisningen.

7.3.2. Att utbilda för kritiskt tänkande och kritikalitet⁴⁰⁵

Verklighetsbeskrivning

Det sociala livet är en arena för **förtryck**.⁴⁰⁶ strukturer som klass, ras, genus, sexualitet, religion, funktionalitet och geografisk position ger upphov till *diskriminering* och *marginalisering* av grupper av människor. I motsats till dessa grupper *privilegieras* en vit, maskulin, heterosexuell elit.⁴⁰⁷

Denna maktordning reproduceras inom konventionell utbildning genom olika mekanismer. Genom att dra en skiljelinje mellan den privilegierade och den som inte passar in i denna grupp bidrar (ofta välvilliga) aktörer till en *andrafiering* i vilken en skillnad institutionaliseras. I rollen av den andre blir individen en måltavla för *fördomar* och *stereotyper*, vilka kan leda till *våldshandlingar*, *trakasserier*, *förminskande*, *nedvärdering* och *exkludering*. Genom *normalisering* av de privilegierades uttryck framställs den andre som avvikande i relation till den *hegemoniska* kulturen, till vilken den andre förväntas *assimileras*. I sitt eget uttryck blir den andre *isolerad*, *psykologiskt skadad* och *osynlig*.⁴⁰⁸

På en samhällelig nivå upprätthålls de förtryckande strukturerna av en vetenskapssyn som präglas av *positivism*, *instrumentell rationalitet* och *socialdarwinism*. Denna syn framställer samhället som en enhetlig totalitet genom att förklara samhällელი konflikter som *avslutade*.⁴⁰⁹ Enligt den dominerande logiken är befintliga samhällssystem nödvändiga, och därför ignoreras *ojämlikhet*, *mänskligt lidande*, *privatiseringar*, *barnfattigdom*, *ras- och könsuppdelning* och *klyftor mellan sociala klasser*.⁴¹⁰

I denna verklighet tar utbildningar sig *konservativa* uttryck. I skolan värderas *tradition*, *eurocentriska fakta*, *auktoritär kunskap* och *didaktiskt föreläsande*.⁴¹¹ Istället för kritiskt tänkande syns bland

⁴⁰⁵ Centrum för praktisk kunskap, Södertörns högskola, 7,5 hp.

⁴⁰⁶ **Negativ struktur [förtryck]:** klassism, sexism, heterosexism, funktism, imperialism, eurocentrism, etnocentrism, kolonialism, elitism, auktoritarism, diskriminering, marginalisering

⁴⁰⁷ Joe L. Kincheloe, "The Foundations of critical pedagogy", i *Critical pedagogy primer* (New York: P. Lang, 2008), 45–96; Kumashiro, *Troubling education*; Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*.

⁴⁰⁸ Kumashiro, *Troubling education*.

⁴⁰⁹ Kincheloe, "The Foundations of critical pedagogy".

⁴¹⁰ Ira Shor, "What is Critical Literacy?", *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice* 1, nr 4 (1999): 1; Kincheloe, "The Foundations of critical pedagogy".

⁴¹¹ Shor, "What is Critical Literacy?"

studenter *konformitet, lydnad, passivitet och memorering*.⁴¹² Studenter från auktoritära regimer kan dessutom vara påverkade av *kulturella tabun* mot kritik, vilka resulterar i *obekväma* situationer och *rädsla* för *våld* eller *dolda agendor*.⁴¹³ I den mån kritik inkorporeras i utbildning riskerar den att ta formen av *polarisering, dikotomisering, härmnings- eller tillämpningsarbete, lösa tyckanden* eller situationer där *alla håller med varandra*.⁴¹⁴

Kritik

Svaret på den verklighet som präglas av förtryck, instrumentalism och auktoritär och hierarkisk utbildning är en kritik som uppstår genom **emancipation**.⁴¹⁵ Emanciperade individer har en *utökad horisont för mänsklig potential* och kan uppleva *nya former av varande i sig själva*.⁴¹⁶ Bemyndigade individer kan röra sig från marginaliserade positioner till *självbestämmande, självkännedom* och *autonomi*.⁴¹⁷ *Frigjorda* individer erhåller härmed en *mänsklig agens*⁴¹⁸ som möjliggör *aktivism*.⁴¹⁹

I ett kritiskt samhälle kan individer *konfrontera världen*⁴²⁰ genom *kritisk läsning och kritiskt skrivande*,⁴²¹ språket kan användas mot etablerad kunskap, erfarenhet och makt i samhället.⁴²² Genom att ifrågasätta *status quo* kan kritiska aktörer öppna upp verkligheten för *egalitära påtryckningar underifrån*,⁴²³ vilka verkar för *solidaritet, rättvisa* och *konkret samhällsreform*.⁴²⁴ Sådana anspråk konstituerar ett *livfullt och demokratiskt samhälle* i vilket människor är *praktiska* och *kritiska varelser* som *lever sina liv som agenter för förändring* – människor är *engagerade* och *fullt deltagande medlemmar i samhället*.⁴²⁵

---

⁴¹² bell hooks, "Critical thinking", i *Teaching critical thinking: practical wisdom*, red. bell hooks (London: Routledge, 2010), 7–11.

⁴¹³ Maha Bali, "Critical thinking through a multicultural lens: Cultural challenges of teaching critical thinking", i *The Palgrave handbook of critical thinking in Higher education*, red. Martin Davies och Ronald Barnett (New York: Palgrave Macmillan, 2015), 317–34.

⁴¹⁴ Maria Wolrath Söderberg, "Att få ihop teorier, praktik och kritiskt tänkande i seminariet – ett topiskt förslag", *Högre utbildning* 6, nr 1 (2016): 31–49.

⁴¹⁵ **Kritikens ideal [emancipation]:** *autonomi, självkännedom, upplysning, bemyndigande, kritik, deltagande, revolution*

⁴¹⁶ Kincheloe, "The Foundations of critical pedagogy".

⁴¹⁷ Shor, "What is Critical Literacy?"

⁴¹⁸ Kincheloe, "The Foundations of critical pedagogy".

⁴¹⁹ Kumashiro, *Troubling education*.

⁴²⁰ Davies, "A model of critical thinking in higher education".

⁴²¹ Bali, "Critical thinking through a multicultural lens: Cultural challenges of teaching critical thinking".

⁴²² Shor, "What is Critical Literacy?"

⁴²³ Shor.

⁴²⁴ Kincheloe, "The Foundations of critical pedagogy".

⁴²⁵ Davies, "A model of critical thinking in higher education".

Inom utbildningsinstitutioner tar sig kritiken uttryck i *studentallianser* och etablering av *trygga rum* i vilka *rasistiska*, *heterosexistiska* och *misogyna* uttryck inte tolereras.⁴²⁶ Kritisk utbildning genererar *reflektion* och *medvetenhet*⁴²⁷ och *diskussion* och *dialog*.⁴²⁸ Kritiska studenter kan *använda teorier* på ett *kritiskt* och *kreativt* sätt för att både *förstå* och *handla* med *omdöme* och *ansvar*.⁴²⁹

Verklighetsprovning

Föremålet för utbildningen är ett provningsformat som inte begränsar sig till traditionella former för kritiskt tänkande; dessa är för smala i sitt fokus på "logikalitet". Istället bör utbildning syfta till *kritikalitet*,⁴³⁰ ett ideal som visserligen baseras på vissa färdigheter och dispositioner för för logiskt tänkande, men som också involverar ett *moraliskt omdöme* och en inriktning mot *handling*.⁴³¹

Den verklighetsprovning utbildningen söker modellera går ut på att *utmana status quo* och *exponera förtryckande maktpolitik*, och i detta också *inkludera marginaliserade folk*. Denna strävan informeras av idéer inom teoriutvecklingar som *poststrukturalistisk psykoanalys*, *kritisk immanens*, *normativ hermeneutik* och *kulturpedagogik*.⁴³²

Vägen till bemästrandet av verklighetsprovningen går via **metareflektion och självreflektion**.⁴³³ Metareflektion möjliggörs genom *perspektivering* i användningen av teorier; genom att träna perspektivbyte kan individer urskilja olika *aspekter* av teorier.⁴³⁴ Självreflektion är en praktik som går ut på att individer lär sig att ifrågasätta sina personliga *antaganden* och därmed öppna upp för att se något från en alternativ synvinkel, vilket leder till nya handlingsmöjligheter,⁴³⁵ men också till en *kritisk medvetenhet* om hur den egna *identiteten konstrueras*.⁴³⁶ En *icke-förtryckande pedagogik*

---

⁴²⁶ Kumashiro, *Troubling education*; Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*.

⁴²⁷ Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*.

⁴²⁸ Bali, "Critical thinking through a multicultural lens: Cultural challenges of teaching critical thinking".

⁴²⁹ Söderberg, "Att få ihop teorier, praktik och kritiskt tänkande i seminariet – ett topiskt förslag".

⁴³⁰ **Princip för kritiskt tänkande 1 [kritikalitet]:** *handling, deltagande, engagemang, praktisk person, kritisk varelse, transformativ kritik*

⁴³¹ Davies, "A model of critical thinking in higher education".

⁴³² Kincheloe, "The Foundations of critical pedagogy".

⁴³³ **Princip för kritiskt tänkande 2 [reflektion]:** *metareflektion, självreflektion, kris, perspektiv, identitet, antaganden, alternativ, medvetenhet, debatt, motsättningar*

⁴³⁴ Söderberg, "Att få ihop teorier, praktik och kritiskt tänkande i seminariet – ett topiskt förslag"; Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*.

⁴³⁵ Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*.

⁴³⁶ Rosalind Ivanič, "Language, Learning and Identification", i *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*, red. Gerald Clibbon m.fl. (London; Oakville: Equinox Publishing, 2006), 7–29.

kan utmana mottagaren till självreflektion genom reversering av inlärd föreställningar, vilket försätter individen i *kris*.⁴³⁷

Exempel på verklighetsprövande aktiviteter är klassrumsövningar i vilka studenters personliga antaganden görs medvetna genom klasskamraternas ”detektivarbete”.⁴³⁸ Dessutom kan ämnen tas upp för *debatt* under seminarier, vilket synliggör verklighetens *motsättningar*.⁴³⁹

Kvalifikation

För att kvalificeras som en genuin form av kritikalitet måste utbildningens verklighetsprövningar vara något mer än blott *färdigheter*, *logikalitet* och *argumentation*.⁴⁴⁰ Dåligt kritiskt tänkande visar sig som *skepticism* eller som kritik endast av ”de andra” – i värsta fall ersätts kritiskt tänkande av **antagonism och konflikt**.^{441, 442} Risken med kritik inom utbildning är att kritiken endast blir en *negativ* praktik – som sådan blir den ett redskap för att *skrämma* eller *förgöra* den andre.⁴⁴³ Den aktiverar då ett kulturellt mönster som kan kopplas till traditionell *maskulinitet*.⁴⁴⁴

Istället för att vara negativt och konfliktorienterat präglas gott kritiskt tänkande av **empati**⁴⁴⁵ och *omdöme* – genom en *radikal öppenhet* kan individer *leva sig in i och respektera den andres erfarenhet*.⁴⁴⁶ God kritik kännetecknas av såväl *passion* som *nyans* och *timing*, och istället för att vara antagonistisk tar den sig uttryck i *dialog* och *diskussion*.⁴⁴⁷

Exterioritet

Genom utbildning i kritiskt tänkande, kritikalitet och kritisk pedagogik kan subjekt emanciperas från sina spontana föreställningar, antaganden och identiteter. Samtidigt kommer element ur den subjektiva

---

⁴³⁷ Kumashiro, *Troubling education*.

⁴³⁸ Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*.

⁴³⁹ Söderberg, ”Att få ihop teorier, praktik och kritiskt tänkande i seminariet – ett topiskt förslag”.

⁴⁴⁰ Davies, ”A model of critical thinking in higher education”.

⁴⁴¹ **Irrelevant kritik [antagonism]:** *logikalitet, skepticism, konflikt, förgöra, skrämna, maskulinitet*

⁴⁴² Bali, ”Critical thinking through a multicultural lens: Cultural challenges of teaching critical thinking”.

⁴⁴³ Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*.

⁴⁴⁴ Bali, ”Critical thinking through a multicultural lens: Cultural challenges of teaching critical thinking”.

⁴⁴⁵ **Relevant kritik [empati]:** *omdöme, timing, öppenhet, inlevelse, nyans, dialog, diskussion*

⁴⁴⁶ Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*; Bali, ”Critical thinking through a multicultural lens: Cultural challenges of teaching critical thinking”; hooks, ”Critical thinking”.

⁴⁴⁷ hooks, ”Critical thinking”; Bali, ”Critical thinking through a multicultural lens: Cultural challenges of teaching critical thinking”.

intuitionen, såsom personliga erfarenheter och upplevelser, **till hands**⁴⁴⁸ i de reflektioner över den egna positionen som utbildningen aktiverar. Utbildningen lyfter härmed subjektet ur dess inskription i den rådande ordningen och erbjuder det en *moralisk* position från vilken institutioner och normer kan kritiseras.

7.3.3. Det kritiska tänkandets praktik⁴⁴⁹

Verklighetsbeskrivning

Verkligheten upprätthålls av **ideologi**.⁴⁵⁰ Ideologin har ingen tydlig utsida och kan inte enkelt förstås som ”falskt medvetande” eller ”överbyggnad”; ideologin är kopplad till varje form av subjektivitet, och detta är dess mest centrala existensvillkor.⁴⁵¹ Det finns emellertid ett antal etablerade modeller för att beskriva den: den kan förstås som en uppsättning moderna *styrningsteknologier* som är inramade av vetenskaplig kunskap,⁴⁵² som ett nätverk av institutioner som i människors vardag förankrar *hegemoniska* idéer,⁴⁵³ som allt subjektivt tänkande och handlande som aktiveras av statsapparaters *subjektiverande* anrop,⁴⁵⁴ som den ofreflekterade hanteringen av varor och pengar som om de hade ett spöklikt *varuväsen*,⁴⁵⁵ som *reifiering* och *instrumentalisering* av kultur och mänskliga relationer⁴⁵⁶ eller som *cyniskt genomskådade illusioner* som likväl accepteras som utgångspunkt för tänkande och handlande.⁴⁵⁷

Bland ideologins underliggande mekanismer finns *rationalisering*: individens konstruerade motiv till en handling som egentligen har ett omedvetet motiv; *legitimering*: förtryckta bedömer sig själva med förtryckarens måttstock; *universalisering/naturalisering*: kunskap och

---

⁴⁴⁸ *Hantering av föreställningar [inkorporering]: moral, erfarenhet, position*

⁴⁴⁹ Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet, 15 hp

⁴⁵⁰ *Negativ struktur [ideologi]: illusioner, reifiering, kommodifiering, instrumentalisering, cynism, styrning, interpellation, subjektivering, hegemoni, rationalisering, självbedrägeri, legitimering, universalisering, naturalisering, dehistorisering, subaltern*

⁴⁵¹ Eagleton, *Ideology*.

⁴⁵² Michel Foucault, ”Vad är kritik?”, *Fronesis* 2011, nr 36–37 (2011): 127–52.

⁴⁵³ Antonio Gramsci, *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*, red. Geoffrey Nowell-Smith och Quintin Hoare (London: Lawrence and Wishart, 1971).

⁴⁵⁴ Althusser, ”Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation)”.

⁴⁵⁵ Jacques Derrida, ”What is ideology?”, åtkomstdatum 28 maj 2018, <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/derrida2.htm>.

⁴⁵⁶ Theodor W. Adorno och Max Horkheimer, ”The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception”, åtkomstdatum 28 maj 2018, <https://www.marxists.org/reference/archive/adorno/1944/culture-industry.htm>.

⁴⁵⁷ Slavoj Žižek, *The sublime object of ideology* (London: Verso, 2008), kap. 1.

beteenden dehistoriseras, exempelvis genom att förstås som mänsklig natur.⁴⁵⁸

Dessa mekanismer verkar också genom vetenskapen. De påverkar de narrativ om verkligheten som konstrueras i akademiska verk genom att erbjuda vissa språk och perspektiv som utgångspunkt för litteraturforskning, vilket innebär att *subaltern*a aktörer, som befinner sig utanför de forskande staterna, endast blir studerade, utan att erkännas som kunskapsproducenter.⁴⁵⁹ Även i studiet av europeiska framstegsfilosofier ger ideologisk läsning upphov till illusionen om det europeiska perspektivet på historien som dess universella väsen.⁴⁶⁰

Kritik

Svaret på en ideologins komplexa funktionssätt är en **intellektualisering**⁴⁶¹ av kritiken.⁴⁶² Kritik handlar därmed i första hand om att analysera, teoretisera och skriva. Heteronoma styrningsarrangemang, som alltså döljer sig bakom ett ideologiskt sken, måste i första hand identifieras och *beskrivas*, vilket förutsätter en distanserad, deskriptiv form av kritik som *känner vetenskapen*.⁴⁶³ En sådan form av kritik innebär en desubjektivisering i förhållande till etablerade makt-vetande-nätverk, men härmed också ett aktivt formande av ett annat, mer fritt, subjekt.⁴⁶⁴ Kritiken är således en attityd som är lyhörd inför vetenskaplig och teknologisk innovation; genom *forskning* kan kritiker bilda sig och kvalificeras för att publicera, bli publicerade och delta i intellektuella *debatter* om teoretiska och estetiska frågor.⁴⁶⁵ Denna initierade, inopportuna form av kritik är inte alltid gångbar inom masskulturens kommunikationskanaler, utan får ofta sätta sin tilltro till *smala tidskrifter*.⁴⁶⁶

Kritiken går också i dialog med sig själv; den reflekterar över sina egna blinda fläckar och är uppmärksam på debatter och intellektuella utvecklingar inom den kritiska teorin.⁴⁶⁷ En utövare av kritisk teori måste således förhålla sig till kritikens egna motsättningar, exempelvis

---

⁴⁵⁸ Eagleton, *Ideology*, kap. 2.

⁴⁵⁹ Spivak, *Death of a discipline*.

⁴⁶⁰ Susan Buck-Morss, *Hegel, Haiti, and Universal history* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2009), del 2.

⁴⁶¹ **Kritikens ideal [forskning]:** ideologikritik, intellektuell, socialfilosofi, vetenskap, beskrivning, kartläggning, analys, reflektion, debatt, noggrann, smal, interdisciplinär

⁴⁶² Brännström m.fl., "Kritikens läge. En intervju av Leila Brännström".

⁴⁶³ Foucault, "Vad är kritik?"

⁴⁶⁴ Judith Butler, "What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue", *Transversal Texts*, 2001, <http://eicpc.net/transversal/0806/butler/en>.

⁴⁶⁵ Kursmaterial.

⁴⁶⁶ Brännström m.fl., "Kritikens läge. En intervju av Leila Brännström".

⁴⁶⁷ Mikkel Bolt och Devika Sharma, red., "Enquete", *K&K - Kultur og Klasse* 44, nr 122 (2016): 21–124.

mellan synkron och diakron ideologi- eller maktkritik och mellan humanistiska/transcendentia och antropomorfa/immanenta ontologier.

Verklighetsprövning

Kritiken mobiliseras i första hand i **tolkning av texter**.⁴⁶⁸ originaltexter är aldrig entydiga i sig själva, utan måste alltid *rekonstrueras*,⁴⁶⁹ och de humanistiska vetenskaperna kan bidra med att öppna upp för nya tolkningsmönster, som perspektiviserar och ifrågasätter etablerade tolkningar genom att *ställa andra frågor* än dem texten själv pekar mot.⁴⁷⁰ En central aspekt av kritik är således en ständig omläsning av kanoniserade verk; nya läsningar kan leda till nya insikter: ett exempel på en sådan text är Hegel, vars herre-slav-dialektik kan ses i ljuset av andra texter som pekar mot att en influens från den haitiska revolutionen tycks ha trängts undan i en eurocentrisk framstegsberättelse.⁴⁷¹ *Omtolkningar* av enskilda verk kan således leda till *tolkningskonflikter* som på en mer generell nivå relativiserar paradigmatiske filosofisk-vetenskapliga epistemologier.⁴⁷²

Studenter kan lära sig att utnyttja digitala tekniker för att få tillträde till och kunskap om texter. *Litteraturbanken* är ett verktyg för att läsa äldre svensk skönlitteratur och poesi som digitaliserats med originalutseendet bevarat.⁴⁷³ Studenter kan med utgångspunkt i denna typ av material rikta uppmärksamhet mot *bindningsteknik*,⁴⁷⁴ *typsnitt*, *sättning* och *omslag*⁴⁷⁵ för att studera texters *arkeologi*, *släktskap* och

---

⁴⁶⁸ **Princip för kritiskt tänkande 1 [texttolkning]:** *Litteraturbanken, rekonstruktion, artefakt, arkeologi, släktskap, digitala humaniora, distansläsning, makroanalys, tolkningskonflikter, kanon, kulturarv*

⁴⁶⁹ Paula Henrikson, *Textkritisk utgivning [Elektronisk resurs] : råd och riktlinjer* (Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 2007), kap. 2, <http://litteraturbanken.se/#!/forfattare/HenriksonP/titlar/TextkritiskUtg/info/faksimil>.

⁴⁷⁰ Jonathan Culler, "In defense of overinterpretation", i *Interpretation and overinterpretation*, red. Umberto Eco och Stefan Collini (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), 109–23.

⁴⁷¹ Buck-Morss, "Hegel and Haiti".

⁴⁷² Kursmaterial.

⁴⁷³ Andreas Önnersfors, "På pegasens vingar – den svenska idéhistoriens digitala epistemologi", åtkomstdatum 29 maj 2018, <https://litteraturbanken.se/presentationer/specialomraden/Idehistorikern.html>; Mats Malm och Peter Leonard, "Marknadens intertextualitet. Kulturarv och återbruk 1840–1900", i *Spänning och nyfikenhet : festskrift till Johan Svedjedal*, red. Gunnel Furu-land (Möklinta: Gidlund, 2016), 28–36.

⁴⁷⁴ Benny Jacobsson, "Skriftens och bokens ark", i *Över tid och rum: En antologi tillägnad Bo Lindberg*, red. Anders Burman och Benny Jacobsson (Stockholm: Institutionen för litteraturvetenskap och idéhistoria, Stockholms universitet, 2003), 51–68, <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-11330>.

⁴⁷⁵ Per S. Ridderstad, "Bokhistoriens roll i modern editionsfilologi", i *Bokens materialitet : bokhistoria och bibliografi : bidrag till en konferens anordnad av Nordiskt nätverk för editionsfilologer, 14-16 september 2007*, red. Mats Malm, Barbro Ståhle Sjönell, och Petra Söderlund (Stockholm: Svenska vitterhetssamfundet, 2009), 11–25.

ideologi,⁴⁷⁶ lära sig hur man fastställer vad som är en *originalutgåva*, hur skrifter *cirkulerat*, hur olika författare har arbetat,⁴⁷⁷ hur *editörer* med textens form kan påverka dess reception⁴⁷⁸ osv. Den digitala utvecklingen öppnar också upp för en breddning i vilka texter som blir föremål för litteraturforskning: via algoritmer kan studenter *distansläsa* text och skaffa sig en uppfattning om karaktäristika hos en mycket omfattande textmängd, som inte kan fångas manuellt.⁴⁷⁹

Utöver att forska om texter innebär kritikens praktik också att **skriva texter**,⁴⁸⁰ kritikern bemästrar olika textgenrer och kan utnyttja dem strategiskt. En viktig genre är *essän*, vilken har stilegenskaper som gör den särskilt lämplig för ideologikritik.⁴⁸¹ Essäns form tillåter intellektuell frihet och *estetisk autonomi*; essäisten använder sin fantasi till ett *lekfullt experimenterande* med andras teoretiska upptäckter.⁴⁸² Istället för tunga ornament och utestängande språk använder essäisten ett lätt språk som är lustfyllt att läsa.⁴⁸³ Med sin fragmentariska, ostrukturerade stil gör essän uppror mot en traditionell idé om sanning och är istället öppen mot *det svåras komplexitet*; den avstår från att betrakta skapelsen och totaliteten för att istället ta sikte på *artefakter* vilka den angriper med en medveten *retorik*.⁴⁸⁴ Essäskrivandet är slutligen inte bara en framställningsform, utan också ett sätt att tänka kritiskt: tanken förvandlas under skrivandets gång, essän är något *alltför-tidigt*, en *förelöpare*.⁴⁸⁵

För att kunna bemästra en konst som essäskrivande måste den kritiske skribenten ha full kontroll över sitt skrivande, ned till dess

⁴⁷⁶ Johan Svedjedahl, "Boken tiger, boken talar", i *Bokens materialitet : bokhistoria och bibliografi : bidrag till en konferens anordnad av Nordiskt nätverk för editionsfilologer, 14-16 september 2007*, red. Mats Malm, Barbro Ståhle Sjönell, och Petra Söderlund (Stockholm: Svenska vitterhetssamfundet, 2009), 26–52.

⁴⁷⁷ Jon Viklund, "Modernism i rörelse : Harry Martinson och den poetiska processen", *Samla- ren: tidskrift för svensk litteraturvetenskaplig forskning* 129 (2008): 188–217.

⁴⁷⁸ Per S. Ridderstad, "Textens ansikte i seklernas spegel. Om litterära texter och typografisk form", 1998, <https://litteraturbanken.se/presentationer/specialomraden/TextensAnsikteISe- klernasSpegel.html>.

⁴⁷⁹ Adam Hammond, *Literature in the digital age : an introduction* (New York: Cambridge University Press, 2016), kap. 5; Matthew Lee Jockers, *Macroanalysis : digital methods and literary history* (Urbana: University of Illinois Press, 2013), del 1.

⁴⁸⁰ **Princip för kritiskt tänkande 2 [textproduktion]:** *essä, argumentation, skiljetecken, experimentera, utforska, lekfull, fantasi, autonomi alltför-tidigt, förelöpare, retorik, fragment, komplexitet*

⁴⁸¹ Theodor W. Adorno, "The Essay as Form", övers. Bob Hullot-Kentor och Frederic Will, *New German Critique*, nr 32 (1984): 151–71, <https://doi.org/10.2307/488160>.

⁴⁸² Adorno.

⁴⁸³ Virginia Woolf, "The modern essay", *The Common Reader* 1 (1925): 211–22.

⁴⁸⁴ Adorno, "The Essay as Form".

⁴⁸⁵ Gunnar D. Hansson, "Columbi enkrona – om essän som en brygga mellan konst och vetenskap", i *Konst, kunskap, insikt : texter om forskning och utvecklingsarbete på det konstnärliga området*, red. Torbjörn Lind och Jesper Wadensjö, Årsbok för konstnärligt FoU, 1652-8395 ; 2004 (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2004), 36–51.

minsta beståndsdelar. Kritikern är medveten om hur *skiljetecken* likt *trafiksinaler* bromsar upp, dirigerar om eller accelererar textens flöde. *Utropstecken* ska undvikas, *kommatecken* ska användas sparsamt, *citattecken* ska användas vid citat och inte för ironi, osv. – en slapp användning av ett skiljetecken syns direkt.⁴⁸⁶ Även på ordens nivå används språket medvetet: skribenten kan arbeta med stilmässiga knep för att göra texter levande, såsom att reducera användningen av *substantiv* till förmån för *verb* och *prepositioner*.⁴⁸⁷

Kvalifikation

Mot de marxistiskt influerade modellerna för ideologikritik står *postmoderna*⁴⁸⁸ filosofier, vilka med utgångspunkt i Nietzsches livsbejakande filosofi *relativiserar* filosofi och vetenskap – vilka alltid är beroende av (ideologisk) metafysik – som emancipatoriska projekt och flyttar fokus från övergripande intressen till en *multitud av makt*, trots att detta undergräver deras egna kritiska projekt. Postmodernismen är därför en *reaktionär* form av ideologikritik som betraktar människan som naturligt *determinerad* av principer (makt) som hon är oförmögen att påverka.⁴⁸⁹ Detsamma gäller Heidegger, vars ontiskt inbäddade i-världen-varo är en *melankolisk* motsats till emancipatorisk socialfilosofi.⁴⁹⁰ Det emancipatoriska projektet relativiseras också av vissa former av *diskursanalys*, vilka betraktar relationen mellan signifikanten och verkligheten som *godtycklig*, vilket utesluter idén om samhället som en totalitet bestående av strukturer. Mot bakgrund av en sådan ontologi framstår politik som ett substanslöst *moralspel*.⁴⁹¹

Den marxistiska ideologikritikens utgångspunkt är att människan visserligen är determinerad av sociala strukturer, men att hon också kan förändra sina determinanter. Mot den **immanenta kritiken**,⁴⁹² som identifierar *inneboende motsättningar* i ideologiska system har postmodernismen inget argument.⁴⁹³ Den immanenta kritiken är grunden i såväl Marx som Freud och Heidegger, vars teoretiserande

⁴⁸⁶ Theodor W. Adorno, "Punctuation Marks", övers. Shierry Weber Nicholsen, *The Antioch Review* 48, nr 3 (1990): 300–305.

⁴⁸⁷ Gertrude Stein, "Poetry and Grammar (1935)", i *Gertrude Stein: Writings 1932–1946*, u.å., 313–36.

⁴⁸⁸ **Irrelevant kritik [postmodernism]:** *diskursanalys, relativism, reaktionär, motsägelsefull, positionslös, determinerad, melankolisk, moralspel*

⁴⁸⁹ Eagleton, *Ideology*, kap. 6.

⁴⁹⁰ Max Horkheimer, "The Present Situation of Social Philosophy and the Tasks of an Institute for Social Research (1931)", åtkomstdatum 30 maj 2018, <https://www.marxists.org/reference/archive/horkheimer/1931/present-situation.htm>.

⁴⁹¹ Eagleton, *Ideology*, kap. 7.

⁴⁹² **Relevant kritik [immanent kritik]:** *motsättningar, emancipation, överskrida*

⁴⁹³ Eagleton, *Ideology*, kap. 6.

kännetecknas av att de upprättar distinktioner som de själva *överskrider* och *löser upp*.⁴⁹⁴

Exterioritet

Genom den distanserande, analytiska, vetenskapliga formen av ideologikritik undgår subjektet, som självt är ideologiskt, att helt absorberas av pedagogiken för kritiskt tänkande. Men ideologikritiken leder i sig till en ny subjektsformerande praktik, då det kritiska subjektet måste forma sig självt i opposition mot andra praktiker; den förser det med en ideologisk fantasi om en *ursprunglig frihet* som ska realiseras.⁴⁹⁵ En utväg ur utbildningens anrop av jaget öppnar sig emellertid i det mer **personliga skrivandet**.⁴⁹⁶ Essän blir det konkreta utrymmet för lekfullt, jag-reducerande *kätter* i relation till vetenskap, konst och stora berättelser.⁴⁹⁷

Rekonstruktionen av kursernas budskap visar hur deras innehåll relateras till olika former av kritik, och utifrån denna relation modelleras pedagogiska verklighetsprövningar, vilka i sin tur iscensätter bestämda symboliska relationer mellan utbildningsinstitutionen (verkligheten) och det studerande subjektet. Denna analys är emellertid endast en uttolkning av de olika kurslogikerna som positiva idéer, och jag har härmed bringat i ljuset vissa ideologiska skillnader mellan kurserna. Nästa analytiska steg är att finna kursernas inre motsättningar.

7.4. Dialektik: paradoxala subjektiviteter

De kurslogiker som ovan rekonstruerats blir i det följande föremål för analys med avseende på de relationer mellan pedagogiska idéer som tar form i kurserna. Inom varje kurs utgör dessa relationer en föreställningsram för vilka former av ifrågasättande som är möjliga och legitima. Att ett ideologiskt spel⁴⁹⁸ föreligger syns inte minst i de skillnader mellan kursernas kritikkonceptioner som redan har uppdagats. Men även *inom* kurserna finns spänningar mellan olika pedagogiska idéer – den bildade individen, det politiska kollektivet och det vetenskapliga framsteget – vilket ska visa sig i en närmare läsning. Jag försöker här att relatera dessa spänningar till den grundläggande motsättningen mellan utbildningens reproduktiva logik och kritikens

⁴⁹⁴ Derrida, "What is ideology?"

⁴⁹⁵ Butler, "What is Critique?"

⁴⁹⁶ *Hantering av föreställningar [personlighet]: frihet, kätter*

⁴⁹⁷ Adorno, "The Essay as Form"; Anders Johansson, *Nonfiction* (Göteborg: Glänta produktion, 2008), kap. 9.

⁴⁹⁸ Se Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*, 32.

avbrytande. Med denna läsning går det att betrakta de subjektiviteter som kurserna anropar som kompromisser mellan inordning i och destabilisering av *verkligheten*.

7.4.1. Från positivism till reflektion – och tillbaka igen

Vetenskapens institution figurerar på skilda sätt i de olika kurserna. I filosofikursen finns den hela tiden i bakgrunden, och dess funktionssätt anses här vara tämligen oproblematiskt:

In general, a scientific theory posits an hypothesis that is testable, and those tests (or experiments) are able to be carried out in a way that makes them perspective-free; that is, they are able to be carried out by anyone able to observe the results and use any measuring apparatus competently. This notion of a scientific theory is broad and need not refer exclusively to theories posited and tested by professional scientists, although it does require hypotheses to be tested by methods that are held to be scientifically respectable.⁴⁹⁹

Vetenskapen anses ta ansvar för att producera och empiriskt pröva påståenden om verkligheten vilka sedan kan fungera som premisser för argument. Det finns här en outtalad arbetsdelning: medan forskare genom systematiska observationer finner en empirisk sanning, kan filosofer genom logisk argumentation producera en apriorisk sanning. Premisser för ett argument kan visserligen vara mer eller mindre säkra, och kräver då sannolikhetsbedömningar, men någon mer detaljerad problematisering av vetenskapens epistemologier finns inte i kurslitteraturen. Vetenskapliga problem förekommer heller inte bland de många exempel på argument som analyseras; vetenskapens påståenden är uppenbarligen inte i fokus för det kritiska tänkandet. Kursens budskap präglas alltså av en grundläggande respekt för den positiva vetenskapen, och denna respekt gör att vetenskapen inte heller anses hotas av att dess procedurer överförs på vardagliga problem. Utiifrån kursens relation till det vetenskapliga framstegets idé, med vilken vetenskap framträder som en naturlig institution i en modern upplysningskultur, finns inget behov av att vaka över vetenskapens gränser mot det vardagliga – däremot är man vaksam mot kunskapssystem som på för vetenskapen främmande grunder framställer sig som en epistemisk auktoritet ("pseudovetenskap") och härmed hädar mot vetenskapen.

I den högskolepedagogiska kursen behandlas vetenskapen annorlunda: den logiska, argumentationsanalytiska verklighetsprövningen beskrivs just med en text om retorik inom den positiva vetenskapen (exemplet behandlar konkurrensen mellan två DNA-modeller).⁵⁰⁰ Redan inför det första kurstillfället etableras således idén om vetenskapen som ett maktfält utan entydiga sanningar. Vad man kan kalla en positivismkritik genomsyrar kursen, dels genom

⁴⁹⁹ *Bowell och Kemp, Critical thinking*, 274.

⁵⁰⁰ *Alan G. Gross, The rhetoric of science* (Cambridge: Harvard University Press, 1990).

inflenser från den så kallade Frankfurtskolans kritik mot instrumentalism, men också genom en poststrukturalistisk idé om makt; problemet beskrivs i en kursbok som en "colonialist, patriarchal, Eurocentric, and heterosexist nature of (Western) mathematics and science".⁵⁰¹ Utifrån en koppling till idén om det politiska kollektivet kan den kritiske tänkaren alltså inte använda positiv vetenskap som ett instrument; individen måste identifiera samhällets förtryckande strukturer – rasism, klassism, sexism – *hos sig själv*. Idén om en distanserad, analytisk utifrån-blick är i sig är en instans av den förtryckande strukturen: "In the epistemological domain, white, male, class elitist, heterosexist, imperial, and colonial privilege often operates by asserting the power to claim objectivity and neutrality."⁵⁰² Studenten som lär sig att bli en kritisk tänkare måste istället ägna sig åt en genuint reflexiv praktik som kan beskrivas som en meditation. Meditationen kan utövas genom de konkreta tekniker som presenteras i kursboken *Teaching for critical thinking*: de universitetslärare som går kursen kan lära sig att använda sig av olika "protokoll" som främjar studenters reflexivitet, såsom inlevelse i praktiska scenarion, kollektiv granskning av varandras antaganden och antaganden i texter, och debatter. Protokollen har olika svårighetsgrad och ett visst protokoll får endast tillämpas om studenterna genom enklare protokoll har upparbetat tillräckliga färdigheter i kritiskt tänkande. Ett mer avancerat protokoll ger färdigheter i att konfrontera mer komplexa situationer och problem, genom att mottagaren lär sig att bli medveten om sina egna oflekterade antaganden som begränsar möjligheten att vara öppen.⁵⁰³ Användningen av protokollen antas således leda till en successivt ökad självkännedom hos studenter. Den meditativa praktiken är emancipatorisk: medvetandegörandet och undanröjandet av vanemässiga antaganden ska öppna upp tänkandet:

Keeping an open mind is an essential requirement of critical thinking. I often talk about radical openness because it became clear to me, after years in academic settings, that it was far too easy to become attached to and protective of one's viewpoint, and to rule out other perspectives. So much academic training encourages teachers to assume that they must be "right" at all times. Instead, I propose that teachers must be open at all times, and we must be willing to acknowledge what we do not know. A radical commitment to openness maintains the integrity of the critical thinking process and its central role in education. This commitment requires much courage and imagination.⁵⁰⁴

Att bli öppen är en krävande process som förutsätter motivation och övning. Denna process är i fokus för den högskolepedagogiska kursen, för vilken det självmedvetna kritiska tänkandet är processens slutmål. Men den reflexiva

⁵⁰¹ Kumashiro, *Troubling education*, 66.

⁵⁰² Kincheloe, "The Foundations of critical pedagogy", 50.

⁵⁰³ Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*.

⁵⁰⁴ hooks, "Critical thinking", 10.

öppenheten görs också till redskap för mer instrumentella uppgifter, såsom problemlösning:

Critical problem solving tries to unearth the assumptions that frame why someone sees something as a problem, it tries to unearth the assumptions informing how people take action to solve the problem, and it constantly explores different perspectives that have not previously been considered.⁵⁰⁵

Trots att kursboksförfattaren anger den antipositivistiska kritiska teorin som sin viktigaste influens leder talet om emancipation till ett återvändande till det vetenskapliga framstegets idé, genom konnotationer till innovation, produktivitet och effektivitet. Instrumentaliseringen av det kritiska tänkandet är emellertid också föremål för metareflektron – i en text konstateras att studenter ofta är instrumentella medan lärare är ”skeptiska” till instrumentalisering, vilket leder till att undervisningen måste

utgå från att studenternas frågor om nytta och önskningar om konkreta redskap är adekvata reaktioner på osäkerhet och utnyttja deras behov som en resurs. Det kan ske genom att lyssna efter sådant som studenterna uttrycker villrådighet inför. Läraren kan sedan omformulera problemen på ett lite mer generellt vis och sedan peka mot när, var och hur i kursen studenterna kommer att möta tankar och teorier som på olika vis svarar mot problemen. Läraren kan också tillsammans med studenterna undersöka hur problemformuleringarna är strukturerade, det vill säga vad de vilar på för antaganden och resonemangssätt och ställa dem i relation till olika teorier och till empiri.⁵⁰⁶

Citatet uttrycker emellertid en ambivalens: samtidigt som texten är en kritik mot studenternas instrumentalism formuleras den på ett instrumentellt sätt: man ska ”utnyttja” ”behov” som en ”resurs” och visa hur teorier ”svarar mot problemen”. Trots att det inte föreligger någon koppling till det vetenskapliga framsteget kan man här tala om en kompromissbildning, i vilken det uppstår en symptomatisk dissonans mellan vad texten säger och hur den säger det – det innehåll som trängs undan ger sig till känna i textens form.

Medan den högskolepedagogiska kursen avfärdar vetenskapens konventionella former som positivistiska, förtryckande och maskulina har humaniorakursen i kritiskt tänkande en mer tvetydig relation till vetenskap. Kritiken mot vetenskapen är här mer lekfull än moralisk. Med Adorno ska studenter inspireras att utmana och experimentera med vetenskapens begrepp och strikta formalism – *essäns* fragmentariska stil är mer i samklang med tänkandet än vad den positivistiska vetenskapens schematiska representationer kan åstadkomma.⁵⁰⁷ Även här tycks alltså det kritiska tänkandet vara rättfärdigat utifrån

---

⁵⁰⁵ Brookfield, *Teaching for Critical Thinking*, 126.

⁵⁰⁶ Söderberg, ”Att få ihop teorier, praktik och kritiskt tänkande i seminariet – ett topiskt förslag”, 40.

⁵⁰⁷ Adorno, ”The Essay as Form”.

en emancipatorisk idé, men här är inte självreflektionen i centrum – istället är reflektionen styrd utifrån en koppling till idén om den bildade individen; den är ett verktyg som genom praktiska moment riktas mot yttre ting. Individen ska här eftersträva kreativitet och originalitet, och dessa principer präglar val av okonventionella forskningsperspektiv – forskning om boken som artefakt istället för text, årtalsforskning som ett synkront istället för diakront historiskt perspektiv, textanalys med digitala algoritmer etc. – och essäskrivande: ”Essäns självvranssakande och undersökande verksamhet visar påtagliga likheter med den konstnärliga kunskapsbildningen. Metoder, kritiska ställningstaganden och reflektioner kan finna stödjepunkter och inspiration från skilda håll.”⁵⁰⁸ Den konstnärligt inspirerade reflektionen bjuder in till en avantgardeposition i vilken den kritiske tänkaren agerar en radikal förelöpare genom oväntade kombinationer av grepp och perspektiv. Den inspirerade positivismkritiken ger upphov till en humanistisk motsvarighet till den positiva vetenskapen: en ”textvetenskap” som drivs framåt av digitalisering och innovativ forskning. Denna inramning av undervisningen innebär alltså ett bejakande av det vetenskapliga framstegets logik, ett bejakande som emellertid är selektivt: framstegets metafysik ges mening utifrån kopplingen till idén om den bildade individen, enligt vilken vetenskapens syfte inte är teknisk utveckling, utan snarare en självvranssakande kultur.

7.4.2. Upphöjda och miniatyriserade medborgarskap

Den kritiska textforskningen kvalificerar samtidigt den kritiska tänkaren till en position utifrån vilken han eller hon inte bara leker med konventioner, utan också som bildad ideologikritiker tar sig an uppgiften att bidra till andras emancipation, och den konstnärliga inspirationen fångas här upp av en idé om den intellektuelle som medborgare med ett ansvar för det gemensamma. I den humanistiska kursen är det inte i första hand studenten som ska bli medveten om sin egen ideologi; teorin om ideologi är istället ett kunskapsstoff som ingår i den initierade kritikerns bildning; ”det kritiska tänkandets praktik” är inte att meditera över teorierna om ideologi och låta dem drabba det egna jaget, utan att använda dem i sitt skrivande för andra. Det lärda resonerandets tillämpning på etablerade konstruktioner av verkligheten kan beskrivas som att den bildade individens partikularitet bryts upp och får riktning och mening. I kurslitteraturen uttrycks denna logik i Gramscis beskrivning av ”nya intellektuella”:

The mode of being of the new intellectual can no longer consist in eloquence, which is an exterior and momentary mover of feelings and passions, but in active participation in practical life, as constructor, organiser, “permanent persuader” and not just a simple orator (but superior at the same time to the abstract mathematical spirit); from technique-as-work one proceeds to technique-as-science and to the humanistic conception of history, without which one

⁵⁰⁸ Hansson, ”Columbi enkrona – om essän som en brygga mellan konst och vetenskap”, 48.

remains “specialized” and does not become “directive” (specialised and political).⁵⁰⁹

Intellektuella kan med sin vetenskaplighet och bildning bistå andra med teoretiska artikulationer av deras objektiva intressen, och bildningen har härmed fått en ”uppgift”, som förvisso gör den till ett instrument och berövar den sin sublima status.

I den högskolepedagogiska kursen är relationen till det politiska kollektivets idé mer renodlad. Den uppstår i synnerhet när meditationens introspektion når en gräns vid vilken den kritiska tänkaren måste ”konfrontera världen”:

Higher education provides us, as students, a basis upon which we not only make judgments, and construct and evaluate arguments, but also a basis upon which we live in the world as practical beings (not merely “reflecting” beings). Higher education forces us to confront the world. It educates us into participating in the world as an engaged citizen.⁵¹⁰

Till skillnad från i den humanistiska kursen betonas här inte någon överordnad epistemisk position från vilken den kritiska tänkaren ska verka; den kritiske tänkaren är en ”medborgare” och det kritiska tänkandet föreställs kunna vara en universell aspekt av detta medborgarskap (åtminstone bland de med högre utbildning). Den intellektuella positionens princip för särskiljande (bildning) lyfts därför inte upp som något ideal. Samtidigt pågår i den högskolepedagogiska kursen ett annat särskiljande, som aldrig klart uttalas: det är här fråga om en moralisk distinktion – kritiskt tänkande subjekt ska utgå från den egna föreställningen för att reflektera över verkligheten utifrån sina erfarenheter som kroppslig enskildhet, och kursen vägleder denna reflektion genom beskrivningar av verkligheten i termer av upplevelser av förtryck.

I can be Asian and gay. / I can be both, and I can be cool with everybody, you know? / I wish I could live in a world where I could just be all of it at once. / Trying to find a group that accepted me, / I hang out with more of the gay people than minorities. / I keep reminding my friends, / “You know what, / I’m Asian, / we gotta deal with that.”⁵¹¹

Kursbokens poetiska rekonstruktion av en forskningsintervju illustrerar en ambivalens inför olika subjektspositioner utifrån de förtryck de är föremål för. En pedagogisk strategi som föreslås i boken är att samtidigt lära som ”avlära” studenten idéer genom att introducera en mångfald av marginaliserade subjekts perspektiv, som bryter upp till synes oproblematiska förförståelser och identiteter. Avlärandet av det förgivettagna orsakar då en traumatisk tomhet, en icke-identitet som tvingar individen att ompröva sina egna

---

⁵⁰⁹ Gramsci, *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*, 10.

⁵¹⁰ Davies, “A model of critical thinking in higher education”, 61.

⁵¹¹ Kumashiro, *Troubling education*, 94.

föreställningar.⁵¹² Destabiliseringen av den egna identiteten leder till ett undergrävande av gränsen mot andra möjliga identiteter, och härmed skapas en öppning för att dekonstruera förtryckets grund: binariteten "norm/Andre".⁵¹³ Teorin tycks därmed präglas av en cirkularitet: genom den existentiella prövningen av jagets identitet uppstår en medvetenhet om förtryck, en medvetenhet som i sin tur blir ett moraliskt motiv till ett pedagogiskt understödjande av ett fortsatt omprövande av identiteter.

Den högskolepedagogiska kursens verklighetsbeskrivning – verkligheten som ett nätverk av godtyckligt stratifierade subjektspositioner – utgår från en moralisk kodifiering av det personliga livet genom vilken medvetenheten om (den egna eller andras) diskriminering, exkludering eller marginalisering ges en överordnad status som resurs för kritiskt tänkande; att verkligheten uppfattas på detta sätt visar att det kritiska tänkandet är aktivt. Men denna tolkning kan inte kvalificeras och generaliseras genom den positiva vetenskap som kursen avvisar; istället krävs ett absolut moraliskt imperativ om att lita på kursens verklighetsbeskrivning. Genom detta stipulerande av viljans och föreställningens föremål grundläggs en "simulerad" föreställningsvärld, en generaliserad variant av vad som förstås som en emanciperad föreställning, dvs. en medvetenhet om erfarenheter av förtryck.

Det politiska kollektivets idé framträder även i den i den filosofiska kursen, i vilken den sätts i förhållande till det vetenskapliga framsteget. Här tas en abstrakt universalism som utgångspunkt; de partikulära maktdimensioner som enligt den högskolepedagogiska kursen komplicerar sociala relationer är här irrelevanta. Vidare är de egenskaper som kännetecknar den bildade individen – inspiration, uttrycksfullhet och originalitet – närmast motsatsen till den logiska kylighet som det filosofiska kritiska tänkandet kräver. Stil och medryckande språk måste hållas på avstånd från förnuftet:

Arguments appeal to your critical faculties, your reason. Rhetoric, on the other hand, tends to rely on the persuasive power of certain words and verbal techniques to influence your beliefs, desires and actions by appeal to your desires, fears and other feelings.⁵¹⁴

Poängen med det kritiska tänkandet är enligt den filosofiska kursen att finna *sanningen*, och denna sanning är inte subjektiv utan universell, och den kan därför ligga till grund för gemensamma beslut och reformer. Den filosofiska kursboken framställer det enkla sanningsbegreppet (vad man skulle kunna kalla korrespondenssanning) som pragmatiskt motiverat, och betonar att ett sanningsbegrepp med universell giltighet måste vara utgångspunkten för all rationell kommunikation:

⁵¹² Kumashiro, 62–63.

⁵¹³ Kumashiro, 64.

⁵¹⁴ Bowell och Kemp, *Critical thinking*, 6.

There is no way to make satisfactory sense of the relativity myth. So truth is not relative. It is objective, and the truth of a proposition is independent of our desiring or believing it to be true. (...) This means that truth is independent of all of us; it does not mean that one powerful person or being could hold the key to all that is true about the world.⁵¹⁵

Sanningen blir en gemensam referenspunkt i en verklighet som präglas av grupptillhörigheter och motstridiga intressen; dess existens är en uppmaning att lyfta sig ovanför det enskilda jaget och suspendera de intressen som kan vara kopplade till den egna kroppens position och dispositioner – dvs. att försonas med etablerade, allmänt legitima konstruktioner av verkligheten.

Försoningen med verkligheten blir emellertid också föremål för en subtil perspektivering: den verklighetsprövning som modelleras i kursen – rekonstruktion och bedömning av logiska argument – är en aktivitet av teknisk karaktär, och detta faktum görs till en ”teoretisk lek”.⁵¹⁶ I centrum för denna lek är spelet mellan det subjektiva omdömet (som ska suspenderas) och det objektiva, universella kritiska tänkandet. Den kritiska proceduren kräver å ena sidan en förmåga till inlevelse, då analytikern ska vara rättvis mot talarens avsikter, men prövningen av informationen får å andra sidan inte öppna sig mot den personliga intuitionen – den subjektiva föreställningen är tvärtom vad som måste hållas på avstånd. Kritiskt tänkande är här inte en existentiell självreflektion, utan ett bemästrande av ett konkret analysinstrument som tillhandahålls av en vetenskaplig institution, i sin tur inbäddad i verklighetens nätverk. Kursen framställer med andra ord en verklighet som ”renas” från retoriskt laddade motsättningar genom att utrustas med en egen intern apparat för kritiskt tänkande som i praktiken fungerar som ett sorts universellt förnuft. Detta innebär också att apparaten ”tar ansvar” för att det kritiska tänkandet är legitimt; i princip kan individen tänka kritiskt om något denne inte alls upplever sig vara kritisk mot – objektets sanningshalt ”mäts” rent objektivt genom att föras in i maskineriet. Exempelvis kan följande sats rent objektivt valideras som ”giltig” oavsett vad det kritiska tänkandets subjekt upplever: ”P1. Stefan Löfven är ett träd; P2. Alla träd är danska; C. Stefan Löfven är dansk”.⁵¹⁷ Detta är också en poäng med den filosofiska kursen: vad som granskas och vad som tas för givet får inte styras av personlig smak, utan endast av sträng lojalitet mot sanningen.

Konflikter i verkligheten som återstår efter apparatens rening handlar således endast om olika bedömningar om vilka värden och nyttor som ska prioriteras i specifika frågor. Det förnuftiga subjekt som suspenderar sin vilja och intuition resonerar endast i termer av förväntad nytta av olika

⁵¹⁵ *Bowell och Kemp*, 272.

⁵¹⁶ Se *Pfaller, Die Illusionen der anderen*, 258. Teoretiska lekar är enligt Pfaller en särskild form av meditation som förekom inom såväl hellenistisk filosofi som hos filosofen Blaise Pascal, genom vilken individen tränar sig i att se ner på sig själv, i syfte att fly ut ur sin fångenskap i narcissistisk inbillning.

⁵¹⁷ Exempel från kursmaterial.

handlingsalternativ, exempelvis om alternativet är att gå på fest eller stanna hemma och laga ett fönster:

Here we are assuming that the unpleasantness of the rain, if you leave the window off and go to the party, would be roughly twice the positive pleasure of going to the party if it doesn't rain, and that not going to the party would be neither bad nor good. Note that it does not matter that we used -10 and $+5$ to represent this relationship; we could just as well have used -4 and $+2$, or -2 and $+1$; the crucial thing is the relation: rain if you go to the party would be twice as bad as the pleasure of going to the party if it does not rain. A more technical way to put it is: in the case where you go to the party, the positive utility of its not raining is half the negative utility if it does rain. (...) In this situation, then, you should stay home, unless the probability of its raining is less than half the probability of its not raining. That is, you should stay home unless the probability of rain is less than one third.⁵¹⁸

I ett psykoanalytiskt perspektiv går det att se att exemplets besynnerliga dissonans mellan det triviala innehållet och den strikta formen fyller en mycket specifik funktion i framställningen: innehållet är ett vardagsproblem som subjektet kan identifiera sig med, vilket får den kalkylerande formen att framstå som främmande.⁵¹⁹ Texten anropar med andra ord subjektet på överjagets nivå,⁵²⁰ läsaren lockas att se ned på sin egen upptagenhet med att lära sig bemästra den verklighetsfrånvända apparaten, vilket gör situationen komisk – det maximalt förnuftiga subjektet framställs i form av en karikatyr.

7.4.3. Ideologins spel: mellan avbrytande och reproduktion

Den epistemiska exterioriteten, vars problem inte uttalas i den filosofiska kursens rationalistiska texter, har en mer öppen behandling i både den högskolepedagogiska och den humanistiska kursen: här uppmanas den kritiska tänkaren att pröva även sin egen position. I den högskolepedagogiska kursen erkänns subjektets föreställningsvärld som det kritiska tänkandets resurs, vilket indikerar att undervisningsinnehållet i första hand ska förse praktiken med en öppning mot denna värld. Öppningar kan vara reflektionsövningar eller *critical literacy*-pedagogik, genom vilka studenter kan erövra ett språk för att beskriva och förstå sin tillvaro. Men detta är samtidigt en kvasiexterioritet, då kursens specifika ”öppnande” i själva verket är en del av *verkligheten* – den kritiska emancipationen föreställs som en sammansmältning mellan

---

⁵¹⁸ Howell och Kemp, *Critical thinking*, 165.

⁵¹⁹ Separationen mellan formen och innehållet används också genomgående i det övriga kursmaterialet, exempelvis ska studenten i en övning granska ekvivalensen i absurda exempel såsom: ”Om Köpenhamn ligger i Skåne, så ligger Oslo i Skåne; och om Köpenhamn inte ligger i Skåne, så ligger inte Oslo i Skåne.”

⁵²⁰ Se Robert Pfaller, ”The Althusserian Battlegrounds”, i *Slavoj Žižek and Dialectical Materialism*, red. Agon Hamza och Frank Ruda (New York: Palgrave Macmillan, 2016), 35, https://doi.org/10.1057/9781137538611_3.

undervisningens framställning och studentens föreställning av den sociala verkligheten, frammanad av den kritiska pedagogikens intervention, som om denna intervention ägde rum någonstans utanför verklighetens nätverk av reproduktiva insatser. Det är här fråga om ett officiellt bejakande av subjektets exterioritet i relation till en verklighet som kursen således inte vill kännas vid. Men denna fränkoppling kan inte ske enligt den levda erfarenhetens logik, då en kurs inte har någon subjektivitet, och därmed inte kan "uppleva" verkligheten utifrån föreställningens exterioritet. En kurs kan endast anropa subjekt genom talespersoner, men dessa talespersoner är samtidigt talespersoner för en institution (universitetet) som inte tillåter dem att erhålla auktoritet genom åberopandet av sin egen upplevelse; de ska föra fram vetenskapens ståndpunkter. (Samma motsättning drabbar de universitetslärare som tar kursen, då de i sin tur ska undervisa sina egna studenter.) Kursen kan således inte ha en exterioritet i förhållande till verkligheten, utan måste vara en del av den. Den position från vilken kursens selektion av en repertoar av verklighetsprovningar görs, och från vilken subjektet anropas, kan endast vara en ambivalent position, som slits mellan den verklighet som representeras av dess konkreta former och institutionella inramning, och en föreställd, abstrakt gemenskap som marginaliserade grupper ska inkluderas i.

Den humanistiska kursen har en annan mekanism för exterioritet: i gränslandet mellan bildning och politik blir *konsten* en resurs för teoretiska lekar som utmanar vetenskapen, vilket kan ske i form av "övertolkande" kritik⁵²¹ eller i essäns retoriska ironi. Men även motsatt rörelse är möjlig: konstens estetiska konventioner kan utmanas utifrån den teoretiska ideologikritiken, vilken blir ett verktyg för konstkritik som tar en vetenskaplig skepnad. Kursens separation mellan konst och vetenskap – denna moderna uppdelning är, enligt Adorno, "irreversibel"⁵²² – öppnar upp ett mellanrum som strategiskt kan utnyttjas för att iscensätta ett undvikande av de båda institutionernas logiker. Samtidigt innebär utnyttjandet av detta mellanrum en reproduktion av institutionerna, genom erkännandet av dem som spelytans konstituerande instanser.

Medan den högskolepedagogiska kursen identifierar den existentiella reflexiviteten som det kritiska tänkandets grundläggande resurs, genom vilken verkligheten ständigt görs främmande, vänder sig den humanistiska kursen till etablerade akademiska former (textforskningen, ideologikritiken, essän). Härigenom bejakas vissa subjektpositioner (forskaren, kritikern, skribenten) med bestämda relationer till verkligheten. I ett visst avseende bejakas alltså hela den sociala ordning som möjliggör dessa positioner, och utbildningens radikala innehåll blir paradoxalt nog en resurs för att reproducera denna ordning.

---

⁵²¹ Culler, "In defense of overinterpretation".

⁵²² Adorno, "The Essay as Form", 154.

7.5. Praktiska motsättningar i de pedagogiska idéerna

De tre kurslogikerna resulterar i tre olika anrop av studenter:

1) Den filosofiska kursen anropar subjektet som *förnuft*. Studenten uppmanas att tänka och säga sanningen, en universell sanning som gäller alla människor. Studenten gör härigenom sin plikt som medborgare i ett kollektiv som formeras kring en mission om fullständig upplysning. Denna upplysning ska realiseras genom en formaliserad verklighetsprövning i form av rekonstruktion och granskning av argument, en procedur som i sitt objektiverade framträdande tycks fungera apparatlikt, med subjektet på avstånd; det tids-rumsliga, subjektiva jaget kan härmed undgå det pedagogiska anropet. Det kritiska tänkandet liknar en ritual som kräver ett utförande, men inte en subjektiv bekännelse.

2) Den humanistiska kursen anropar subjektet som *intellekt*. Den intellektuelles uppgift är inte att fastställa sanning, utan kunna kritisera texter på ett intressant och originellt sätt. Det kritiska tänkandet framställs som en kreativ praktik i vilken den kritiske tänkaren strategiskt leker med sitt erkännande av sig själv som socialt bestämt subjekt. Den strategiska logiken kännetecknar också kursens skiftande positioneringar i relation till institutioner som vetenskap, konst och politik, mot vilka den intellektuelle kritikern är illojal; från den bildade individens perspektiv kan dessa praktikers objektiva former kritiserar för att vara ideologiska, instrumentella, förfrämligande. Men den strategiske intellektuelles flyktiga positionering präglas själv av en underliggande, verklighetstillvänd instrumentalitet: medan de andra kurserna framställer det kritiska tänkandet som en potentiellt allmän kompetens är det här också en arena för särskiljande och en karriärväg.

3) Den högskolepedagogiska kursen anropar subjektet som *samvete*. Detta anrop tar sikte på individens moraliska föreställningar; individen förväntas känna igen sig själv i kursens opposition mot den verklighet som framställs. Detta innebär också att kursens etiska ideal ska vara subjektets egna: emancipation, transformation, autonomi, inkludering; dessa ideal ber om fullständig bekännelse. Den för kursens budskap underliggande fantasin om subjektets och undervisningens moraliska enhet är fientlig mot reell exterioritet; den kritiska pedagogiken ska, till skillnad från den intellektualiserande pedagogiken, förmå studenten att inte i första hand strategiskt ägna sig åt tekniskt eller estetiskt, genre-orienterat kritiskt tänkande, utan att identifiera sig *som sig själv*, som ontiskt subjekt, inkastat i verklighetens maktordningar. Genom att anropa subjektet som föremål för symboliska förtryck avser man i den högskolepedagogiska kursen, via de lärare som undervisas, framkalla *indignation*, i vilken subjektet finner sig självt emanciperat och rättrådigt.

Varje anrop av en viss subjektivitet är präglad av exterioritetens problem. Detta problem kan utifrån analysen beskrivas som ett spänningsfält mellan två sidor. Den ena sidan är en pedagogisk strategi som går ut på att dela upp individen i dels ett universellt intellekt, dels en konkret, kroppslig, enskild tillvaro,

och sedan kultivera det förra och hålla det senare på avstånd, för att åstadkomma ett rent, distanserat kritiskt tänkande. Den motsatta sidan är att anropa individen *som* tillvaro, och att i undervisningen mobilisera erfarenheter kopplade till denna tillvaro, för att stimulera ett tillämpat och konkret, men samtidigt moraliserande och socialt bestämt, kritiskt tänkande.

Analysen av kurser i kritiskt tänkande visar att den pedagogiska paradoxen tar olika skepnader när kurserna slår in på olika pedagogiska strategier för att framkalla och organisera det kritiska tänkandet. Dessa skepnader har här uttolkats via tre pedagogiska idéer som knyter det kritiska tänkandet till det universella: vetenskap, politik och bildning.

Idén om *det vetenskapliga framsteget* ger upphov till pedagogiska verklighetsprövningar som efterliknar de former som påträffas inom empiristisk eller teoretisk forskning. Sådana prövningar erhåller legitimitet genom att relatera till en allmän strävan efter vetande och visshet. Två typer av kritiskt tänkande aktualiseras i denna strävan: dels kan kunskap som inte lever upp till vetenskapliga kriterier för legitimt vetande utsättas för prövning (upplysning), dels kan den vetenskapliga kunskapen pröva sig själv (akademisk diskurs). Det *upplysande* kritiska tänkandet opererar i utbildningen genom en formalistisk prövning (logisk argumentationsanalys), som används för att söka efter det rationella argumentets struktur i tal som påträffas i vardagen – om strukturen är dold kan den rekonstrueras, men om den är korrupt måste talet avfärdas som irrationellt. Men utbildningen kan inte använda detta enkla prövningsformat för att kvalificera upplysningens *mening*;⁵²³ med målet om maximering av ”nyttor” hänskjuts konstruktionen av mening till den enskilda individen, och den universella rationaliteten reduceras således till ett instrument för partikulära syften. Pedagogiseringen av upplysningen, som ur en mångfald av upplysande traditioner utviner en universell ”vetenskaplig” metod, leder således (som i den logiska argumentationsprövningen) till en ”meningslös”, abstrakt formalism som det icke-vetenskapliga, som alltså ska upplysas, knappast låter sig drabbas av – jämfört med det framstår exempelvis religiös kunskap som reflexiv och medveten om meningen i sina sanningskriterier.⁵²⁴

Det *akademiska* kritiska tänkandet, som utgör en annan sida av det vetenskapliga framstegets pedagogik, verkar utifrån en verklighetsprövning i form av *kommentaren*, en intellektuell artefakt som kan ses som en vetenskaplig produkt i sin egen rätt. Det kritiska tänkandet blir i denna logik emellertid ett normalt moment i det vetenskapliga framstegets kumulativitet, och det skiljer sig då inte längre från normalt ”akademiskt tänkande”. Det går visserligen att göra en uppdelning i ”kritiska” och ”icke-kritiska” vetenskaper, men så fort

---

⁵²³ Max Weber, ”Wissenschaft als Beruf”, i *Gesamtausgabe. Abt. 1, Schriften und Reden, Bd 17, Wissenschaft als Beruf: 1917/1919; Politik als Beruf: 1919*, av Max Weber, red. Horst Baier (Tübingen: Mohr, 1992), 93.

⁵²⁴ Hegel, *Andens fenomenologi*, st. 550.

utbildningen ska framkalla kritiskt tänkande kommentarer *inom* en kritisk vetenskap återuppstår problemet med det kritiska och det normala.

Idén om *det politiska kollektivet* tar sig uttryck i pedagogiska verklighetsprövningar av politiska anspråk på det universella. Prövningarna kan handla om att individen mediterar över sin egen medverkan i processer (hierarkisering, marginalisering, förtryck) som står i vägen för inkludering av subjekt i sociala gemenskaper, eller om att identifiera manipulationsförsök vars sken av universalitet, dvs. vädjan till förnuftet, är falskt (pseudovetenskap, politisk retorik). Idén om det politiska kollektivet kan emellertid inte i den pedagogiska praktiken uttryckas som en *politisk idé*, då den moderna vetenskapens distinktion mellan giltighet och värden medför att "värderingar" om vad som egentligen utgör det universella inom politik hänvisas till den enskilda individens omdöme. Istället framträder det kritiska tänkandet som en form av metapolitik, som handlar om politikens form snarare än dess innehåll.

I undersökningen ovan visade det sig att det metapolitiska kritiska tänkandet har två sidor. Den ena sidan är en abstraktion av det politiska i det allmänna förnuftet: den rationella argumentationen sätts som politikens ideala form. Men då utbildningen i sina framställningar av det kritiska tänkandets tillämpningar också definierar vad som är ett förnuftigt beteende – exempelvis att välja det handlingsalternativ som ger individen praktiska fördelar – säger den också något om den politiska idén: *utilitarism*, i form av den experimentellt kalkylerade fördelningen av en abstrakt, kvantifierad "nytta", blir den logiska politiska inriktningen för den kritiske tänkaren.

Den andra sidan av metapolitiken tog formen av ett kritiskt tänkande om politikens realitet, så som den erfars av de konkreta individer som drabbas av den. Men då detta kritiska tänkande således förlitar sig på vardagskunskapens definitioner av förtryck och exkludering tenderar det att endast stämma in i den allmänna, "demonstrativa" diskursen om vad som är gott och därför bra, och ont och därför dåligt. Den förtryckte "andre" görs till en epistemisk auktoritet och det kritiska tänkandet blir därmed ett *moraliskt* tänkande.

Kritiskt tänkande enligt idén om *den bildade individen* framställs, slutligen, i form av prövningar av en mångfald av kulturella artefakter, vilket kan innefatta föremål tillhörande områden som konst, litteratur, vetenskap och filosofisk eller politisk teoribildning. Det kritiska tänkandet består här av *uttolkningen*; uttolkarens bildning skapar associationslinjer som gör det möjligt att relatera föremålet till andra föremål och härigenom sätta det i perspektiv. I likhet med den akademiska kommentaren är tolkningen här ett eget verk, men den bildade individens tolkning är inte vetenskapligt kumulativ, utan uttrycker istället den kritiske tänkarens personlighet. Paradoxen i utbildning som gör anspråk på att producera denna typ av kritiskt tänkande är att den genuina bildningen uppenbarligen är en *sidoeffekt* av olika former av studier, och det

framstår därför som meningslöst att sätta det bildade kritiska tänkandet som ett specifikt kursmål.⁵²⁵

I var och en av de idéer om kritiskt tänkande som väglett denna undersökning tycks de pedagogiskt bestämda provningsformaten, dvs. de praktiska formerna för att bestämma ett föremåls värde eller status, ”rama in” de aktiviteter man kallar kritiskt tänkande. Varje sådan inramning reducerar osäkerhet och möjliggör pedagogisk kontroll, men den innebär också att det kritiska tänkandet blir styrt enligt den pedagogiska praktikens institutionaliserade former. Mot bakgrund av de dialektiska grundbegreppen kan denna styrning beskrivas som tendenser till

- särskiljande: kritiskt tänkande som meriteringsgrund;
- ritualisering: kritiskt tänkande som språklig formalism;
- moralisering: kritiskt tänkande som självkritik;
- instrumentalisering: kritiskt tänkande som redskap.

För att förstå relationerna mellan dessa tendenser kan vi visuellt projicera dem på en yta som sträcks ut längs grundläggande motsättningar i kurserna: a) kritiskt tänkande som en reflexivitet det egna jaget, eller som en diskurs som ska vara till gagn för andra; b) kritiskt tänkande som en strävan mot det universella, eller som inriktat mot partikulära mål. Metareflexiva aktiviteter kan då skisseras – att framställningen är skissartad bör betonas, och även att andra motsättningar än de som modellen visar är möjliga – som rörelser bort från något annat, men som också riskerar att slå i den pedagogiska ramen, där de fångas upp och åter förs in i olika former av praktiska handlingsregister.

⁵²⁵ Se Renata Salecl, "Deference to the Great Other: The Discourse of Education", i *Lacanian theory of discourse : subject, structure, and society*, red. Mark Bracher (New York: New York University Press, 1994), 170.

De motsatsförhållanden som här visualiseras kan ses som potentiella antagonismer mellan kurser med olika stilar, eller mellan olika delar av undervisningsinnehållet i en kurs: idén om den för sin egen skull bildade personen står i ett antagonistiskt förhållande till idén om tänkandet som instrument för teknologisk utveckling, medan den moraliska reflexiviteten står i ett antagonistiskt förhållande till upplysningens objektivering av den oupplyste, osv. Prövningar av verkligheten kan ske utifrån den ena eller andra sidan i sådana antagonismer. Men i de prövningsformat som konstrueras i kurserna finns också tendenser till ett pedagogiskt etablerande av en motsägelsefri kontinuitet, där utbildningens funktionssätt blir överordnat det fria tänkandet.

8. Slutsatser

Jag har i denna avhandling undersökt hur målet om kritiskt tänkande ger upphov till motsättningar som driver fram transformationer av det pedagogiska tänkandet. Min metod har varit att studera målsättningen om kritiskt tänkande i olika sammanhang, och där identifiera manifesta eller latenta inkonsekvenser och antagonismer mellan olika logiker för pedagogiskt tänkande och handlande. Två typer av motsättningar har stått i fokus: dels dialektiken mellan materialiseringar av en viss pedagogisk idé och kritiken mot deras brister, dels den enskilda praktikens pendling mellan delvis motstridiga ideal. De empiriska nedslagen har bekräftat att dessa rörelser är relevanta utgångspunkter för förståelsen av målet om kritiskt tänkande och dess förändring. Pedagogiseringen av den vetenskapliga logiken, akademiseringen av collegekurser i logik, och planeringen av det sociologiska kritiska tänkandet är alla exempel på hur förslag på realiseringar av en viss idé framstår som otillräcklig eller ogör-lig, vilket har lett till att den har stagnerat eller omtolkats. På motsvarande sätt är de nutida kurserna exempel på hur ambitionen att utbilda för ett brett och allmängiltigt kritiskt tänkande leder till mycket olikartade uttolkningar, som var och en dessutom präglas av inre motsättningar.

I undersökningarna ovan har fyra mer eller mindre pedagogiska sammanhang gjorts till föremål för analys: den amerikansk-pragmatiska konceptionen av den positivistiska idén om enhetsvetenskap, kritiskt-tänkande-rörelsens diskussioner om den så kallade informella logiken, målsättningen om kritiskt tänkande i svensk utbildningspolitik, samt nutida universitetskurser i kritiskt tänkande. I dessa sammanhang har målet om kritiskt tänkande på olika sätt konkretiserats och delvis institutionaliserats, men också generaliserats och tömts på innehåll. En överblick över dessa transformationer ges i det följande.

8.1. Från kantiansk epistemologi till vardagens logik

En filosofisk grund för idén om kritiskt tänkande har här spårats i den logiska positivismen, som under 1930-talet var en liten och filosofiskt sofistikerad gruppering i Österrike och Tyskland, men vars teser efter andra världskriget kom att utgöra en allmän utgångspunkt för tänkande om vetenskaplig metod. Särskilt fokus har riktats mot de logiska positivisternas försök att lägga grunden för en "enhetsvetenskap", dvs. en logisk och naturalistisk kommunikationsform som överbryggar vetenskapliga discipliner, en tanke som också

delvis delades av Morris och Dewey. I deras pragmatiska tolkning var enhetsvetenskap emellertid ytterst en fråga om uppfostran och utbildning, och denna förskjutning har här tolkats som en grund för den pedagogiska målsättningen om kritiskt tänkande.

Kopplingen mellan rörelsen för enhetsvetenskap och pedagogiken för kritiskt tänkande är inte uppenbar, men den visar sig i hur båda rörelserna kretsar kring den allmänna logiken, som framför allt Carnap vidareutvecklade utifrån Russell och Frege. Båda rörelserna ser den allmänna logiken som en hittills oöverträffad princip för kontextoberoende klargörande av mångtydighet. Både strävan efter enhetsvetenskap och strävan efter kritiskt tänkande är i grunden en fråga om att etablera en universell språklig form för rationell analys av världen. Vidare är det tydligt att centrala aktörer inom pedagogiken för kritiskt tänkande är influerade av både Carnap och Dewey, trots att dessa två filosofer inte hade något särskilt teoretiskt släktskap sinsemellan. Exempel är Black, som 1947 skrev en inflytelserik kursbok om kritiskt tänkande, och Ennis, som på 1960-talet introducerade kritiskt tänkande som ett område för pedagogisk forskning, och som alltså har ett stort inflytande inom detta område.

Carnaps logiska positivism och Deweys pragmatism är förvisso inte de enda influenserna till framväxten av målet om kritiskt tänkande. Redan den rörelse för informell logik som under 1970- och 80-talen bidrog till akademiseringen av pedagogiken för kritiskt tänkande var sammansatt av aktörer med olika teoretiska hemvister, och influenser kom således från flera håll. Exempelvis har vissa pedagoger åberopat Wittgenstein, oftast för att kritisera idén om en utbildning i ett allmänt, ämnesöverskridande kritiskt tänkande. Mitt val av utgångspunkt i den logiska positivismen, och den pragmatiska uttolkningen av den, beror på att denna influens är stark, och på att de grundläggande motsättningar som präglar detta möte upprepas och differentieras i pedagogiken för kritiskt tänkande: formalism kontra bildning, epistemologi kontra praktik, kollektiv kontra individ, tänkande kontra handlande, osv.

Även om vissa wienkretsmedlemmar, såsom Neurath, ledaren för rörelsen för enhetsvetenskap, hade idéer om pedagogik, finns stora skillnader mellan den logiska positivismen och den pedagogiska teoribildning som senare kommit att fånga upp frågan om kritiskt tänkande. Den filosofi Carnap och andra ägnade sig åt var en teoretiskt avancerad bearbetning av kantianska teman med fokus på frågan om naturvetenskapens epistemologiska förutsättningar. När Neurath och Carnap i USA talade om enhetsvetenskap avsåg man framför allt vetenskap som utgår från observationer i laboratorier. Det var sådana observationer som skulle registreras på ett enhetligt och allmänt sätt, enligt principerna om fysikalism, och sedan systematiskt relateras till varandra med hjälp av den allmänna logiken. När Carnap talade om en kontextoberoende, allmän logik, var det i första hand en naturvetenskaplig allmänhet som avsågs. Med Deweys pedagogiska uttolkning av idén om enhetsvetenskap höjs anspråket avsevärt – med utbildning kan alla människor bli ”vetenskapliga”. Det är ett

sådant ”vetenskapligt tänkande”, som alltså är metodologiskt och tekniskt, som kännetecknar de första kursböckerna i kritiskt tänkande, som användes i collegekurser under 1950- och 60-talen. Den successiva förskjutningen från vetenskaplig specialistkunskap till ett logiskt tänkande i allmänhet kännetecknar framväxten av pedagogiken för kritiskt tänkande.

Det, i Deweys anda, humanistiska allmängörandet av den logiska positivismens idé tycks leda till en uttunnad och ideologiskt reaktiv motsvarighet till den logiska positivismens modernistiska framstegstanke. En första (pedagogisk) transformation av den logiska positivismens idé kan beskrivas som en rörelse från en teoretisk, anti-humanistisk epistemologi till en humanistisk pedagogik om ett allmänt vardagsförnuft. Denna transformation kan beskrivas i tre steg.

1) Den logiska positivismen var själv till stor del en reaktion mot den metafysiska vändningen efter Kant, som förknippas med filosofer som Fichte, Schelling och Hegel. Den nykantianska skola som Carnap utbildades i präglades redan av en strävan efter att rädda Kant från metafysiken och den idealistiska filosofins metodik. Carnaps bidrag till detta projekt var att utveckla en avancerad epistemologi som han menade öppnade för universella och systematiska tolkningsmetoder, så att alla anspråk på kunskap om den objektiva världen kan utgå från samma typ av giltighetskriterier. Metafysisk filosofi kvalificerar sig inte som en sådan metod, då uttolkningen av den objektiva världen måste utgå från en empirisk värld av sinnesförnimmelser, och det måste vara tydligt hur denna uttolkning görs. Carnaps epistemologi är i grunden likväl kantiansk; ”positivism” betyder här inte att det går att betrakta världen som den är ”i sig”, eller att transcendent kategorier som tid och rum existerar oberoende av medvetandet – tvärtom visar relativitetsteorin att dessa kategorier kan sättas ur spel. Möjligheten till universellt kommunicerbart vetande finns istället i medvetet valda system för strukturering av den empiriska mångtydigheten, såsom den allmänna logiken.

Det motsägelsefulla i denna lösning är att verkligen universell – dvs. i princip transparent, och ej metafysisk, dunkelt uttryckt eller på annat sätt esoterisk – kunskap endast verkar förekomma, och vara möjlig, inom de empiriska ”realvetenskaperna”, som under 1900-talet i praktiken blev sammanflätade med teknologiska intressen, som alltså är partikulära och inte universella. Och emedan enhetsvetenskapen rättfärdigades utifrån ett ideal om mellanmänsklig förståelse och världsfred, är den teknologiska specialiseringen av vetenskaperna en ny form av esoterism, som skapar nya epistemologiska hinder, i synnerhet hierarkin mellan experten och amatören, positioner som i efterkrigstiden politiska verklighet intogs av samhällsingenjören och konsumenten av välfärdstjänster.

2) I Morris och Deweys pragmatiska konception av enhetsvetenskapen förskjuts fokus från beskaffenheten hos den allmänna, opersonliga struktureringsprincipen, till frågan om olika dispositioner hos dess subjekt. Det ambitiösa målet om enhetsvetenskap görs till en praktisk fråga: vilka kunskaper

och förmågor behöver vetenskapligt sinnade personer, och hur ska de formas? I den pragmatiska konceptionen framställdes den vetenskapliga logiken som ett användbart kognitivt redskap som kan förmedlas genom utbildning, medan den logisk-positivistiska principen av fysikalism, som skulle förhindra abstraktioner från den empiriska världen, övergavs. Detta medförde att Carnaps och Neuraths vision om vetenskap som ett kollektivt projekt, som lyft sig ovanför enskilda subjekts erfarenhetsvärld, tonades ned – vetenskap är i den pragmatiska konceptionen inte i första hand en universell, diskursiv konstruktion av världen, utan en särskild ”metod” som den enskilde individen använder för att ta sig an allehanda uppgifter. Med andra ord kan man tala om *pedagogisering* av den vetenskapliga logiken, i form av en *individualisering* och *internalisering* av det vetenskapliga (och för Carnap och Neurath också politiska) projektet. Den nya metafysiken om ”vetenskaplighet” som en personlig disposition kan beskrivas som en *trivialisering* av den vetenskapliga logiken, som möjliggör en imperialistisk *generalisering* av dess tillämpbarhet i den enskildes liv (scientism).

Den pedagogiska filosofi om kritiskt tänkande som kom att utvecklas utifrån den pragmatiska konceptionen framställde ett symbiotiskt förhållande mellan vetenskapens fritänkande och den liberala demokratin – individens logiska resonering ses om ett uttryck för denna allians, och det förväntas också tjäna den. Det kritiska tänkandet föreställs som ett allmänt, abstrakt förnuft, eller som ett bemästrande av den formella logikens symboliska operationer. Men samtidigt som det logiska tänkandet lyfts fram som en kollektiv utbildningsangelägenhet framstår det här som väsentligen förbundet med privata intressen, och som både oförmöget och ointresserat av att påverka den övergripande sociala verkligheten.

3) Kritiskt-tänkande-rörelsen bidrog under 1980-talet till en *akademisering* av pedagogik för kritiskt tänkande. I synnerhet i den kanadensiska tidskriften *Informal logic* producerades en teoretisk diskurs som handlade om att konkretisera, förfina och rättfärdiga särskilda college- och universitetskurser i kritiskt tänkande, där man undervisade i logik och argumentationsanalys. Det ständiga återopandet av målet om kritiskt tänkande inom den diskurs som där initierades, och dess operationalisering i en förhållandevis konstant form (kurser i allmän logik), har här beskrivits som en *institutionalisering* av detta mål i den högre utbildningsvärlden.

De amerikanska kurserna i kritiskt tänkande är ett förverkligande av den träning i vetenskaplighet som Dewey och Morris talade om, en vetenskaplighet som, i den pragmatiska andan, visserligen praktiseras i det dagliga livet, på avstånd från de specialiserade realvetenskaperna. Tillämpningen av logiken i informella sammanhang föreställs i den pedagogiska diskursen skydda individen från politisk, religiös och kommersiell påverkan, och man föreställer sig också att den kan bidra till ”problemlösning” i allmänhet. Grundprincipen är att den allmänna logiken, som introducerades av Carnap och andra, förenklas och görs till ett instrument för att ta ställning till andras påståenden,

snarare än för att, som i den logiska positivismens föreställning, konstruera en abstrakt, universell verklighet. Det uppstår här en skillnad gentemot den vetenskaplighet som förfäktades av rörelsen för enhetsvetenskap: det kritiska tänkandet syftar inte till att upptäcka något nytt, utan endast till att skydda individen från yttre påverkan och minska friktioner i den dagliga tillvaron. Den logiska positivismens framstegstanke, som hos Dewey motsvarades av ett ideal om social ingenjörskonst, vars praktiska implikation var den successiva transformationen av sociala institutioner, har i filosofin om det kritiska tänkandet ersatts av en ideologi om den enskilde individens frihet, som anses avhängig av skyddandet av en viss social ordning från kritik. Medan rörelsen för enhetsvetenskap hade ett normativt ideal om fred och välfärd som gav mening åt försöken att utveckla vetenskapen, framstår pedagogiken för kritiskt tänkande som reaktiv och ensidigt fokuserad på tänkandets *form*. Upptagenheten med formen är i sig motsägelsefull: samtidigt som de akademiska diskussionerna handlar om att finna en form som är mindre abstrakt och komplex än den formella, vetenskapliga logiken, och härigenom koppla undervisningen till livet utanför utbildningen, motiveras dessa försök likväl av projektet att, genom träning i självkontroll, *öka* formaliseringen av det vardagliga, informella tänkandet och handlandet.

8.2. Från kollektivt projekt till lärandemål

I Sverige har målet om kritiskt tänkande behandlats i utbildningspolitiska sammanhang, men det har inte givit upphov till någon särskild pedagogisk rörelse. Termen kritiskt tänkande har visserligen förekommit sporadiskt i svenskspråkig pedagogisk forskning under 1970- och 80-talen, men den har då inte givits en bestämd innebörd. Frågan om kritiskt tänkande har i Sverige framför allt lyfts inom utbildningspolitiken: i högskoleutredningen U 68 var den central; man talade här om en allmän förmåga att betrakta vetenskapliga anspråk i ett samhällsligt perspektiv, och det kritiska tänkandet liknade således den sociologi som utgjorde reformarbetets huvudsakliga stödvetenskap. Hänvisningarna till begreppet kritiskt tänkande i politiska sammanhang fick emellertid ingen motsvarighet i den pedagogiska forskningen; i den mån målet över huvud taget berördes sågs det som för vagt och allmänt för att kunna ligga till grund för konkreta undervisningsinsatser.

Under 1990- och 2000-talen har doktrinen om olika typer av "lärande" dominerat både politik och forskning om högre utbildning, och inom denna inriktning har målet om kritiskt tänkande tolkats på ett nytt sätt. Olika utbildningsmål kan nu beskrivas "kritiska" i den mån de avser de högre nivåerna i kognitiva lärandehierarkier. Men det kritiska tänkandet har därmed inte längre ett bestämt innehåll; det är endast en generisk indikator.

Även när det gäller det svenska sammanhanget gå det att beskriva en utveckling i tre steg.

1) Den svenska efterkrigstidens högre utbildning präglades av vad som här har kallats en planeringslogik. Det mål om kritiskt tänkande som utredarna i U 68 försökte specificera var en del av denna logik, och det skilde sig här i betydligt från vad som avsågs i de kurser i kritiskt tänkande som vid denna tid arrangerades vid amerikanska colleges. Utredarnas sociologiska tolkning av målet om kritiskt tänkande handlade om att studenter ska kunna identifiera ”strukturer” i ”det rådande samhället”, och att utvärdera om dessa strukturer möjliggör realiseringen av allmänt vedertagna ”värden”, som demokrati och jämlikhet. Utbildningsplanering blir härigenom ett ”instrument” som staten kan använda för att konstruera ett mer demokratiskt och jämlikt samhälle. Att på detta sätt ”centrera” det kritiska tänkandet i hjärtat av ett kollektivt projekt är i praktiken att ersätta olika möjliga tolkningar av dessa värden och deras förverkligande med en styrd och likriktad form av reflektion. *Experten*, som förkroppsligar alliansen mellan det vetenskapliga framsteget och det politiska kollektivet, ställs fram som förebild för giltiga – dvs. realistiska – provningar av etablerade ordningar.

2) Inte bara den politiska styrningen, utan även den pedagogiska forskningen om högre utbildning, präglades i Sverige under 1960-talet av en planeringslogik. Inom utbildningssystemet fanns en arbetsdelning mellan sociologisk planering av allmänna studiebanor på makronivå, och beteendevetenskaplig planering, influerad av psykologi och systemteori, av undervisningen på mikronivå. Medan den sociologiska vetenskapen användes till att motverka utbildningens tendens till social stratifiering, syftade den pedagogiska beteendevetenskapen till att effektivisera undervisningen. Målet om kritiskt tänkande, som formulerats inom den politiska styrningens fält, verkade emellertid inte kunna förverkligas med den teknologiska pedagogikens hjälp. Det ansågs inte kunna operationaliseras i ett ”modellbeteende” som undervisningen stegvis kan prägla. Medan målet om kritiskt tänkande i USA akademiserades genom att exponeras för en mångfald av tolkningar, ledde alltså den svenska planeringslogiken det kritiska tänkandet in i en återvändsgränd. Den inkommensurabilitet som här inträder mellan den sociologiska och den teknologiska planeringen vittnar om en mer generell motsättning i planeringslogiken: medan den tidigare med hjälp av statistik konstruerar en verklighet bestående av kollektiva ”strukturer” som med kollektiva krafter ska transformeras, leder den pedagogiska expertisens försök att rent praktiskt förmå individer att tänka och handla i en viss riktning till *individualisering* av subjekt: den mest effektiva pedagogen är en apparatur som är exakt kalibrerad gentemot den enskildes psykiska dispositioner, förkunskaper och inlärningstempo, och som i sitt funktionssätt *isolerar* sin mottagare från all yttre påverkan som stör den stegvisa progressionen mot modellbeteendet.

3) Sedan 1990-talet har doktrinen om olika former av ”lärande” dominerat den högre utbildningens pedagogik. Den tar sig uttryck i en diskurs som kretsar kring dualismer som ”djup” och ”yta”, ”aktivitet” och ”passivitet”. Denna pedagogik är inriktad på själva *förståelsen* av ett undervisningsinnehåll, som

visar sig när studenten har en *empatisk* attityd gentemot det, och försöker att uttolka den egentliga *avsikten* bakom en text. Den kognitivistiska forskningen om olika "ansatser" till undervisningsinnehållet syftar till att stimulera den ansats (djup, aktivitet) som utifrån utbildarens perspektiv framstår som naturlig – principen om "studenten i centrum" handlar ytterst om att möjliggöra lärarens kontroll över att denna ansats föreligger. Användningen av termen "kritiskt tänkande" för att beskriva avancerade lärandemål avser inte någon särskild kunskap, utan endast att studenten i allmänhet tänker på det sätt som utbildningen föreskriver. Vad som i kapitel 3 kallades metapragmatiska reflektioner framstår som motsatsen till det kognitivistiska begreppet om kritiskt tänkande – det kritiska tänkandet handlar här inte om att reflektera över givna former för tänkande, utan om att optimera sitt tänkande enligt dessa former.

8.3. Motsättningar i kurser i kritiskt tänkande

Öppenheten i målet om kritiskt tänkande har i Sverige inneburit en arena för att organisera pedagogiska aktiviteter som utgår från olika uttolkningar av detta mål. De tre kurser som i denna avhandling analyserats är mycket olika varandra: medan en kurs i filosofi tydligt följer den amerikanska informella logikens idé om kritiskt tänkande, kännetecknas de andra två kurserna av fördjupning och intellektualisering av det kritiska tänkandet genom sin koppling till teman som ideologi och emancipation. Analysen gick ut på att finna pedagogiska logiker i kurserna som är oberoende av den enskilda kursen, och att också beskriva relationerna mellan sådana logiker.

Analyserna av kursernas uppbyggnad och innehåll visar att de tre pedagogiska grundidéer som målet om det kritiska tänkandet i sina olika former relaterat till – den bildade individen, det politiska kollektivet och det vetenskapliga framsteget – aktualiseras inom varje kurs, vilket leder till splittringar och inkonsekvenser. Kurslitteratur och -dokument kan exempelvis uttrycka kritik mot positivistisk eller instrumentell vetenskap på sätt som likväl upprepar de mönster som kritiserar. I en högskolepedagogisk kurs görs den kritiska teorin (den s.k. Frankfurtskolan), genom kurslitteraturens rekontextualiseringar, till ett redskap för analys och lösning av praktiska, vardagliga problem, och dessutom beskrivs relevansen hos teoriernas antiinstrumentalism för studenterna i instrumentella termer. I en kurs inriktad mot humaniora kombineras marxistisk ideologikritik, som lyfter sig ovan vad som beskrivs som vetenskapens förtingligande metodologism, med en strikt metodologisk "textforskning"; inkonsekvensen mellan de båda sidorna blir sedan föremål för essäistisk lek. I en grundkurs i filosofi anläggs ett tekniskt, analytiskt-vetenskapligt perspektiv, som ska undgå motsättningar, men här uppstår likväl kompromissbildningar, exempelvis i form av komiska framställningar av rituallika former distanserade från innehållet.

Diskrepansen mellan budskapen i kurslitteraturen och budskapen i de pedagogiska inramningarna av litteraturen visar sig också i hur studenten direkt eller indirekt positioneras i den sociala verklighet som den enskilda kursen konstruerar. Tre "anrop" av subjekt identifierades – den kritiska tänkaren som *förnuft*, *intellekt* och *samvete* – vilka skriver in individen i den pedagogiskt konstruerade verkligheten – men även i denna inskrivning finns potentiella inkonsekvenser. 1) Det logiska förnuftet, som i anropet separerats från den individuella, kroppsligt präglade känslan och viljan, och lyfts till ett universellt men abstrakt rike av giltiga och ogiltiga satser, föreställs kunna frigöra sig från en falsk verklighet som försöker dominera det (retorik, desinformation), samtidigt som det i undervisningen inte alls framstår som fritt, utan som en apparatlik funktion i en verklighet av "nyttor". 2) Den intellektuelle kritikern "leker" med diskurser som vetenskap och politik och visar härigenom upp sin bildning och personlighet. Kvaliteten i bildningen och genuiniteten i personligheten beror emellertid på tillgångar som ligger bortom vad pedagogiken för kritiskt tänkande kan kontrollera, och kursens arena för läs- och skrivprestationer är väsentligen en arena för konkurrens mellan krafter för vilka denna kurs endast är ett tillfälligt moment. 3) Samvetet identifierar sig med exkluderade och marginaliserade subjekt, och vänder sig utifrån denna identifikation mot en etablerad verklighet. Det motsägelsefulla i denna logik är emellertid att erfarenheten av förtryck redan är inskriven i verkligheten, då den är uttolkad, definierad och försedd med praktiska implikationer när den förmedlas genom den pedagogiska diskursen – en viss tolkning av problematiken har institutionaliserats och den pedagogiska diskursen drar, genom etablerandet av en moralisk ordning, undan den från det kritiska tänkandet.

Analysen visar att de antagonismer som präglade både de amerikanska rörelserna för enhetsvetenskap och kritiskt tänkande, och i den svenska utbildningsplaneringen och dess nedgång, går att koppla till kursernas utformning. En grundläggande fråga i både teoribildningen om och kurserna i kritiskt tänkande är om det kritiska tänkandet ska utgå ifrån vetenskapens (och utbildningens) begreppsliga, totaliserande abstraktioner av *verkligheten*, eller den konkreta, intuitiva *världen* som det enskilda subjektet erfår i "livet" utanför institutioner som vetenskap och utbildning. Denna fråga aktualiserades redan i den pragmatiska konceptionen av den logiska positivismens idé om en vetenskaplig logik, och den stod i centrum för både diskussionerna inom kritiskt-tänkande-rörelsen och den svenska politiseringen av målet om kritiskt tänkande.

Kurserna är konkreta materialiseringar av det luftiga tal om kritiskt tänkande som produceras av aktörer som internationella organisationer, stater, myndigheter, lärosäten, intresseföreningar och bokförlag. Tillsammans med de idéhistoriska undersökningarna i avhandlingen vederlägger de intrycket att målet om kritiskt tänkande endast är en del av en demonstrativ diskurs inom den högre utbildningsvärlden. Samtidigt visar avhandlingens analyser att de olika sätten att konkretisera det kritiska tänkandet aktiverar de dialektiska

motsättningarna mellan ideal och materialiseringar, och mellan motstridiga idéer. Den diskursiva tomheten återuppstår där som en ständig tendens: den deweyanska filosofin om den moderna medborgarens vetenskapliga attityd drar mot bejakandet av ett allmänt vardagsförnuft; de analytiska övningarna i logisk argumentationsanalys tangerar den repetitiva ritualen; den sociologiska reflektionen över samhällsstrukturen blir ett instrument för den politiska styrningen mot förutbestämda mål; doktrinen om lärande gör termen kritiskt tänkande till en allmän nivåindikator i kognitiva lärandehierarkier. Tendensen har sitt ursprung i anspråket på allmängiltighet; idéer om det universella är alltid abstrakta.

8.4. Om den pedagogiska paradoxen som utgångspunkt för forskning

Den pedagogiska paradoxen, som uppstår när studenter ska styras till att inte låta sig styras, aktualiseras varje gång målet om kritiskt tänkande uttolkas och definieras inom utbildningsvärlden. Den analytiska utgångspunkten i den pedagogiska paradoxen har öppnat för studiet av vad jag här har kallat för pedagogiska motsättningar, vilka alltså inte är dilemman eller praktiska hinder för undervisning, utan inkonsekvenser och antagonismer som är inneboende i varje pedagogik som syftar till frihet från styrning. Pedagogiska motsättningar kan endast undgås genom a) att undervisningens styrning genom en viss verklighetsbeskrivning framställs som naturlig, och denna verklighetsbeskrivning är då inte ett legitimt föremål för vad som kan kallas ett ”konstruktivt” kritiskt tänkande, ett tänkande som därmed inte längre är kritiskt (metapragmatiskt) utan målstyrt; eller b) att man undergräver eller förnekar legitimiteten i den pedagogiska styrningen, vilket då också relativiserar och underminerar auktoriteten i de former för kritiskt tänkande som undervisningen förmedlar. Avhandlingen visar att det första alternativet ofta har präglat försöken att uttyda det kritiska tänkandets mening: pedagogiska idéer om kritiskt tänkande sätter gränser för det kritiska tänkandet, i form av mer eller mindre uttalade kriterier för vilka typer av reflektioner som är giltiga och legitima. Begränsningar av tänkandet behöver visserligen inte bli ett problem för deltagarna i ett utbildningssammanhang; utbildningens former sätter ramar för reflexiviteten, och om dessa ramar uppfattas som naturliga kan en konsensus om vad som är rimligt och realistiskt infinna sig. Men det kan alltid uppstå situationer där sådana former rasar samman och oenighet om utbildningens grundläggande logik uppstår, i synnerhet om föremålet för undervisningen är just olika former av metapragmatisk reflektion. Sådana situationer, som skulle kunna visa sig i etnografiska klassrumsanalyser, har här inte undersökts, utan endast betraktats som en möjlig konsekvens av de pedagogiska begränsningarnas i grunden godtyckliga natur.

En angelägen uppgift för pedagogisk forskning vore att empiriskt studera kopplingen mellan mål som kritiskt tänkande och själva undervisningskonsten. Idén att organisera särskilda utbildningsinsatser inriktade mot målet om kritiskt tänkande, vilket leder till den paradoxala befallningen ”Låt dig inte bli styrd!”, aktualiserar frågan om förhållandet mellan undervisning och kategorier som rationalitet och subjektivitet. Paradoxala befallningar kan i någon mån vara rationella, då de kan leda till de tillstånd de syftar till, men det sker då inte genom den avsedda mekanismen, vilket Jon Elster beskrivit som att en paradoxal befallning kan *uppfyllas* utan att *följas*.⁵²⁶ Elsters slutsats är emellertid att det likväl är oklart vilka konsekvenser utöver de avsedda denna (o)logik kan leda till:

It is puzzling and thought-provoking that certain paradoxical instructions appear both on the road to wisdom and as the agency of madness. On the double-bind theory a person can be driven into schizophrenia by trying to satisfy impossible and contradictory demands, one important class of which are the pragmatically contradictory commands. The practice of Zen employs similar means, but for the purpose of liberating the person from the obsession with instrumental rationality and the habit of relating everything to the self. The command to be spontaneous, when issued by a nagging spouse, will get you into a fix; when issued by a Zen master it could get you out of one.⁵²⁷

Om kritiskt tänkande är vad man med Elster kan beskriva som ”ett tillstånd som väsentligen är en sidoeffekt” av olika former av utbildning, är det oklart om specialiserad utbildning i kritiskt tänkande är det mest ändamålsenliga sättet att framkalla kritiskt tänkande. Utifrån antagandet att utbildningen kan och ska forma en viss form av metapragmatisk reflektion, i vilken individen frigör sitt tänkande från de koordinater som är givna i ett visst sammanhang, vore den logiska inriktningen i pedagogiskt reformarbete vara att minimera de inslag i utbildningen som motverkar denna frigörelse, exempelvis i form av mekaniska och instrumentella undervisnings- och examinationsformer. Men om man betänker att metapragmatiska reflektioner per definition avviker från den praktik i vilken de uppstår (”vad är det egentligen vi håller på med?”) är det också möjligt att tydliga ramar för tänkande och handlande är lättare att förhålla sig kritiskt till. Traditionell undervisning, med en tydlig inriktning mot reproduktion av etablerad kunskap, kan provocera fram en vilja att lämna det praktiska registret, vilket exempelvis visar sig när studenter utifrån egna initiativ ställer läraren och undervisningsinnehållet till svars. Undervisningens i grunden konserverande praktik har i en sådan situation framkallat en otillfredsställelse som leder till att den etablerade kunskapen frågas ut, en aktivitet

---

⁵²⁶ Jon Elster, *Sour grapes : studies in the subversion of rationality* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), 60–66.

⁵²⁷ Elster, 66.

som rör sig mot kunskapens förnyelse.⁵²⁸ Ett alternativ till projektet att utveckla och förfinas målet om kritiskt tänkande kan därmed vara att identifiera de mekanismer varigenom traditionell undervisning frammanar en sådan otillfredsställelse. Om studenters benägenhet till metarefleksion ska värnas framstår det som särskilt angeläget att problematisera utbildningsmål som bestämmer vad utbildningen ska ha för effekter på mottagaren; när sådana mål är utpräglade och understödda av riktade pedagogiska aktiviteter strämmas möjligheten till det oförutsedda tänkandet åt.

Jag har i denna avhandling valt att betrakta det kritiska tänkandet som ett motsägelsefullt mål. Med den analytiska inriktningen mot pedagogiska motsättningar möjliggörs studiet av utbildningsfenomen som är mer komplexa än de målstyrda praktiker som de som styr över utbildning ofta tycks ha som ideal. Utbildningens faktiska verklighet är inte enhetlig, utan motsägelsefull och föränderlig. Den dialektiska ansatsen i denna avhandling har varit ett sätt att synliggöra denna verklighet, genom studier av historiskt och socialt åtskilda material. Den pedagogiska paradoxens båda sidor – å ena sidan målet om individens frigörelse från auktoritet och å andra sidan effektiviseringen av undervisningen genom förstärkandet av den pedagogiska auktoriteten – har alltid former som är bestämda av sitt särskilda sammanhang, och historiseringen av sådana sammanhang bidrar till synliggörandet av dialektiken mellan dem. Samtidigt som varje pedagogisk praktik med nödvändighet reproducerar sitt sociala sammanhang, leder den, till följd av sin paradoxala konstitution, oundvikligen också till oförutsägbara transformationer, inte bara av sina mottagare, utan också av sig själv.

---

⁵²⁸ Se Kirsten Hyldgaard, "What causes education?: anxiety and the object a", i *What is education? : an anthology on education*, red. Anton Bech Jørgensen m.fl. (København: Problema, 2017), 202–4.

Summary: Critical thinking as an educational goal. From modernist philosophy to policy for higher education

The goal of critical thinking is often referred to in policies, research and practices within contemporary higher education. It is considered a “key competence” for future citizens by international organisations such as the OECD and the EU. The Swedish states uses the term critical thinking in political reports as to argue for educational reforms, and in higher education policy to describe learning outcomes. Universities talk of critical thinking when marketing studies in diverse subjects; and there are even specialised university courses and textbooks dedicated to the goal of critical thinking. But as the goal of critical thinking is constantly enunciated in relation to the general educational objective of self-sufficiency and individual freedom, an “educational paradox” emerges: How can students be governed not to be governed? This dissertation aims to understand the contradictions and inconsistencies of the goal of critical thinking, and the ways these contradictions have transformed the very idea of critical thinking in different contexts.

Previous research on education for critical thinking is characterised by two developments. On the one hand, there are pragmatic, empirical studies on teaching methods. These studies typically have an experimental design, with the purpose of reviewing the efficiency of educational interventions which aim to achieve certain goals, such as the forms of critical thinking defined by the American Psychological Association in 1990.⁵²⁹ On the other hand, there is also a theoretical development, in which such definitions are deconstructed and replaced by newer, more ambitious, and complex conceptions.⁵³⁰ While the former development aims to find educational technologies for controlling the events in the classroom, to direct them towards a specific outcome, the latter discourse justifies itself by invoking an ideal of liberation from such control. Both however fail to recognise the Kantian paradox in the heart of the educational goal of critical thinking: the student is to be liberated from authority and control by means of educational authority and control.

---

⁵²⁹ Facione, “Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction”.

⁵³⁰ E.g. Martin Davies and Ronald Barnett, *The Palgrave handbook of critical thinking in Higher education* (New York: Palgrave Macmillan, 2015).

The pedagogical paradox actualised by the idea of education for critical thinking is here conceptualised as an agent of practical and theoretical contradictions, inconsistencies, and antagonisms, which may also lead to transformations in pedagogical thinking. These contradictions and transformations are studied in four different contexts: 1) The neo-positivist concepts of “unified science” and general logic formulated in the 1930s, and their North American recontextualisation; 2) the Critical Thinking Movement and the institutionalisation of the goal of critical thinking in American academia during the 1980s; 3) the policy of critical thinking in Swedish governmental investigations in 1968 and its aftermath; 4) contemporary university courses in critical thinking.

Theoretical conceptualisation and empirical material

The studies are informed by Luc Boltanski’s later writings on the sociology of critique and emancipation,⁵³¹ which are read from the perspective of what could be called a “non-teleological dialectics.”⁵³² Both Boltanski’s sociology and dialectical philosophy propose that contradictions immanent to the social reality should be the focal object of social analysis. The identification and analysis of inconsistencies in the structural logic of a particular social order enables us to make visible the forces that uphold, but also lead to antagonisms in and transformations of that order.

The educational goal of critical thinking generates a dialectic between *critique* and *ideology*. Critique is here understood as activities within a metapragmatic register of thinking and acting, activities which are not oriented towards the formal goals of a common practice, but which break out of such practices and shift their attention to the meaning of the practice itself. *Ideology* is the tacit persistence of a certain arbitrary order beneath the appearance of some rational logic. The dialectic manifests itself in two fields of pedagogical contradictions.

1) Critical ideas or practices found outside of the educational institution influence educational practices, which construct their own versions of critical activities, which can be described as *tests*. Ideas are thus materialised in certain teachable procedures for questioning objects (critical thinking). But these materialisations tend to be compromises between the original idea and the interests structuring the educational context, and they are thus likely targets for incessant critique and reform.

2) Any form of test taught to students has to be implicitly or explicitly justified in relation to a common idea, which provides a reference to some form of universality. Typical justifications for education are the ideas of *the educated individual* (*Bildung*), *the scientific innovation*, and *the political*

---

⁵³¹ Boltanski, *On critique*.

⁵³² Rose, *Hegel Contra Sociology*; Jameson, *The Hegel variations*.

collective. In the singular educational practice multiple ideas coexist, since it comprises both subjective intentions (of teachers, students, and authors of literature), and ideas which are “objectively” present in institutionalised materialisations (practices and discourse). The multiplicity of ideas produces partially contradictory ideals, which leads to immanent contradictions.

The empirical material studied in the dissertation consists of theoretical, pedagogical, and political texts on logical and critical thinking. Firstly, writings by the German neo-positivist Rudolph Carnap and the American pragmatic philosophers Charles Morris and John Dewey are analysed, as these theorists make up an important influence for early ideas of education for critical thinking in North America. Secondly, the institutionalisation and academisation of critical thinking are traced in debates on critical thinking in the Canadian journal *Informal logic*. Thirdly, a political interpretation of the goal of critical thinking is studied in a Swedish context, in the form of governmental investigations and papers and reports written by educational experts. Fourthly, contemporary courses in critical thinking offered by Swedish universities are studied through an analysis of course documents and literature.

Language and validity: the pedagogisation of logical empiricism

The first textbooks and courses in critical thinking, appearing in North America at the end of the second world war, were oriented towards the philosophy of science and the logical analysis of arguments. This orientation becomes intelligible if we look at the theoretical influences upon the authors of such literature, which synthesises American pragmatism with logical positivism. This connection was established already in the 1930s, in the “Unity of science” movement which included both logical positivists and American pragmatists. Its meaning and consequences is traced in the writings by the Vienna circle member Rudolph Carnap, and the conception of the ideas of neo-positivism in Charles Morris’ and Dewey’s writings in the *Encyclopedia of Unified Science*, which was edited by the circle members in the USA.

Carnap’s program for a unified science (*Einheitswissenschaft*), paramount for the neo-positivism of the Vienna circle in general, is guided by the principle of intersubjective understanding. Carnap’s point of departure was neo-Kantian epistemology, according to which the objective world cannot be grasped in itself, but only re-presented in understanding through an essentially socially determined synthesis of a manifold of sensations. This construction of a second order reality could be systemised according to formal rules shared by different scientific disciplines; the scientific community thus takes control over the social determination of the principles structuring synthetisation. Carnap sees a possibility of such rules in scientific language, in the form of 1)

naturalistic reports of empirical observations of objects and 2) logical analysis (as developed by Frege and Russell) of the relations between classes of objects. The scientific purification of language prevents obscure metaphysical speculation about the objective world in itself, which in unified science is replaced by the empiricist construction of models based on a concept of validity (in relation to scientific rules) rather than “truth”.

In Morris’ pragmatic reading of the program of unified science, he points to the problem of the practical side of the purification of language. Morris argues that such a project would require that scientists received training in linguistics, and that every scientific discipline also developed its own special linguistic requirements for valid statements. While Carnap saw a possible division of labour between philosophers of science, who work with the purification of scientific language, and the “real sciences” (*Realwissenschaften*) which follow the linguistic rules, Morris’ conception actualises the question of linguistic *training* as part of the scientific endeavour.

The educational question is further emphasised in Dewey’s reading. Dewey interprets the unity of science as a singular “scientific method” to be taught to everyone, beginning in schools. The applicability of this method is, for Dewey, not limited to the real sciences, but should also be “the sole method for dealing intellectually with all problems.”⁵³³ In practice, this means that the individual is equipped with a “scientific attitude”, in which outlooks for achieving certain goals are experimentally calculated, and the individual’s aspirations and means for realising them are moderated accordingly. Dewey thought that the mechanisms in this process of subjective moderation – or, in other words, a privileging of the reality principle – could become the object of behavioural sciences that enable the educational institutions to direct subjective desires and interests towards reasonable goals.

Early textbooks on critical thinking, published in the years following the second world war, such as Max Black’s *Critical thinking*, are characterised by the bridging of scientific methodology and techniques for logical reasoning in everyday life. What is here dropped from the original philosophy of neo-positivism is the principle of empiricism and the strict demarcation between impersonal scientific discourse and informal, value-laden discourse. The language of logic is simplified and individualised. Logical reasoning solves practical problems and causes subjective enjoyment.

The belief in formal logical reasoning as a path to a good life, together with the abandonment of the neo-positivist principles of empiricism and naturalist language, also laid ground for the emergence of a new metaphysics of rationality within the analytical tradition in educational philosophy. Deweyan philosophers, such as Israel Scheffler and Harvey Siegel, spoke of the rational person in terms of “dignity”, “love”, and “truth”, a discourse in which Siegel was condensed in the concept of the “critical spirit.” The idea of science as a

---

⁵³³ Dewey, “Unity of Science as a Social Problem”, 37.

unitary force in modernity thus merged with the very discourse whose defeat it, according to the neo-positivists, depended upon.

The institutionalisation of an educational goal: The Critical Thinking Movement

In the 1980s, the goal of critical thinking became fully institutionalised in higher education, and an important agent in this process was the so-called Critical Thinking Movement (CTM). The movement emerged mainly from the Informal Logic Movement (ILM), a group of educators and philosophers engaged in college courses in argument analysis, often under the label “critical thinking”. The justification for developing this skill was the alleged risk of manipulation and indoctrination through mass media communication. The ILM can be described as a struggle for two partially opposed causes: as everyday reasoning, on the one hand, needed to be clearer and more systematic, the language of formal logic, on the other, needed to be less abstract and rigid.

The CTM made the educational interest in formalising everyday reasoning into a theoretical matter. Educators constructed models and taxonomies defining the specific skills and dispositions involved in critical thinking, an endeavour resulting in the 1990 American Philosophical Association consensus statement on the nature of critical thinking and its appropriate teaching methods. The ideas within the CTM were however far from unitary; the debates in journal *Informal logic* can instead be characterised as a field of actors practically involved in education for critical thinking – mostly in the form of college courses in informal logic – who “academized” their experience by interpreting it in diverse philosophical, psychological, and educational perspectives. Yet, by constantly referring to the signifier “critical thinking”, the debates contributed to the naturalisation and institutionalisation of the goal in the academic discourse on education.

While there was no real consensus on how to teach critical thinking, some theorists have been more productive and pragmatic (oriented towards the actual practice of teaching and testing skills) than others, like Robert Ennis, Richard Paul and John McPeck. A common characteristic in their writings is the orientation towards utility: the critical thinker is a person who is able to approach and solve “problems” encountered in the flux of life. The educational intervention functions by directing the student’s attention towards certain problems, and providing tools for structuring and solving them. This means that the student is not only trained in logical or systematic thinking, but also in accepting an order in which “problems” are constructed by others – scientists, the state – and presented as a reality towards which “citizens” merely *react*.

A Swedish form of critical thinking? The collective project and its dissolution

In Sweden, post-war higher education did not, as in the Anglo-Saxon world, emerge from the ideas and activities of a plurality of autonomous educational institutions; it was instead planned and implemented by the state, with the support of educational experts. The question of critical thinking was discussed in academic contexts, but not in an organised manner, and the conception promoted by the movement in North America was typically dismissed as narrow. However, in the political planning of higher education, critical thinking of a quite different kind was identified as an important goal.

In the governmental investigation of 1968 (U 68), which later resulted in the 1977 reform, a conception of critical thinking oriented towards “the societal structure” was introduced. This sociologically inspired form of critical thinking was said to enable the educational “system” to function as a “planning tool” for the future, since critical thinking could evaluate established orders in relation to their correspondence to commonly accepted “values” (equality, democracy), which would lead to the eventual reformation of such orders. The critical thinking imagined thus resembled the practice of sociologically planning the welfare state.

The logic of planning was also dominant within the educational sciences that functioned as expert communities in educational reforms. Teaching was often conceived of as a technology for the realisation of a certain trajectory, on both program and classroom levels. Leading educational researchers were engaged in educational technology, according to which teaching is a micro-level “program” in itself, which can be planned by breaking down educational goals into a number of sub-goals. Such goals have to be observable and therefore as concrete as possible – they were thus operationalised as “model behaviours” towards which the original behaviour of the individual student is to be successively adjusted.

In the 1970 governmental investigation of university teaching (UPU), pedagogical experts responded to the U 68 proposition of critical thinking as an educational goal by noting that it was too vague and ambiguous to be able to function as a formal educational outcome; it was not possible to operationalise as a set of actual behaviours. With this break in the chain of educational planning, from state policy to classroom realisation, the logic of planning in education appears to have recoiled – the goal of critical thinking was conceived of as incommensurable with the goal of controlling the future.

During the 1980s and 90s the state’s grip on higher education loosened and a discourse of autonomy and decentralisation started to dominate state policy. At the same time, the discourse of educational technology was largely abandoned within the academic field and the goal of critical thinking got a new meaning, informed not by sociology, but cognitivist theories of “learning.” An influential idea within the learning paradigm is the Swedish educationalists

Marton and Säljö's concept of "deep and surface level processing," according to which some students make greater efforts to understand the intentions of educational material, while others have a study strategy of merely memorising the surface of the text.⁵³⁴ Since their research, which was published in the late 1970s, the goal of critical thinking has, in state policy as well as in the research and recommendations of the OECD and EU, been used in relation to cognitivist learning hierarchies, in which the term critical thinking is associated with signifiers such as "deep" and "active". Critical thinking has become a generic indicator for "learning outcomes" on the higher levels on a scale of cognitive complexity, and it has thus no specific content of its own.

The content of critical thinking: courses

Today, there are diverse kinds of university courses specifically aimed at the goal of critical thinking. The arrangement and content of three such courses held at Swedish universities are analysed with respect to their construction of reality, and how they relate to different forms of critical (metapragmatic) reflection upon this reality. In focus for the investigation is the problem of how to position subjects both as "students", who align their thinking and acting with the practical logic of the educational institution, and "critics" who are to put such arbitrary and heteronomous institutional arrangements to the test. The analysis is carried out in two steps: firstly, the essential characteristics and messages of each course are identified and reconstructed; secondly, pedagogical contradictions, in the form of inconsistencies and antagonisms in and between different subjectivities being "called" by the courses are brought to the fore.

The courses selected are quite diverse. The first course, *Critical thinking* (*Kritiskt tänkande*) (Uppsala University, 7.5 hp⁵³⁵), is an introduction to studies in (analytical) philosophy, following the tradition of logical reasoning from which the CTM (described above) emerged. The second course, *To educate for critical thinking and criticality* (*Att utbilda i kritiskt tänkande och kritikalitet*) (Södertörn University and Swedish University of Agricultural Sciences, 7.5 hp), is a course for university teachers, which aims at widening conventional conceptions of critical thinking by relating it to critical pedagogy and the concept of "criticality" introduced by Ronald Barnett. The third course, *The practice of critical thinking* (*Det kritiska tänkandets praktik*) (University of Gothenburg, 15 hp), is a master level course within the humanities, consisting of two modules: text research and ideology critique. Despite

---

⁵³⁴ Marton and Säljö, "On Qualitative Differences in Learning".

⁵³⁵ The Swedish HE credit system follows ECTS: one week's full-time study (40 hours) corresponds to 1.5 *higher education credit* (hp).

obvious differences, all three courses function by, tacitly or explicitly, constructing a certain reality, and calling a subject which is to reflect upon this reality.

When the basic messages are reconstructed, it is shown that *Critical thinking* constructs a reality in which the persistence of rhetoric in modern society tends to prevent rational reasoning, by appealing to emotions and desires rather than truth. The critical thinker detects fallacies in such forms of communication and uses logic to reconstruct a rational argument from badly structured statements, which can then be considered in relation to values such as truth and utility. The reality constructed in the course *To educate for critical thinking and criticality* is an order of oppression, in which some subjects are privileged while others are marginalised and excluded from the community. The teacher of critical thinking enables the test of this order by means of emancipating and empowering subjects, resulting in practices of self-reflection and activism. Lastly, *The practice of critical thinking* is a course aiming at the intellectualisation of critique. Reality is here described as ideological: certain orders are naturalised in and by dominant ideas and practices. The course provides procedures for testing reality in the form of scientific interpretation of texts and ideas, and the production of ideology critique through essayistic writing.

In “calling” subjects, by relating to different pedagogical ideas, each course produces its own contradictions. In relation to the idea of the scientific innovation, the philosophical course introduces a division of labour between empirical science and analytical philosophy, in which the former supports the latter. Science is hereby withdrawn from the object side of the critical thinking, which introduces an arbitrary limitation to its applicability. Contrary to this arrangement, the university teacher course promotes critique of science, which is depicted as essentially ethno- and phallogentric. This undermines the justification of the institution qualifying the authority of the course. The humanities course is more ambiguous: critical thinking can both strategically deploy science and mock it in playful exercises in ideology critique – science is thus instrumentalised while at the same time, in the spirit of critical theory, being criticised for its alleged instrumentality. When it comes to the idea of the political collective, all courses refer to the concept of citizenship. But this idea has multiple relations to the practice of critical thinking: while the philosophy and university teacher courses picture their proposed forms of reality testing as an aspect of everyday life as a citizen in a democratic order, the humanities course posits the critical thinking subject as an intellectual, a “critic”, with a special authority. The opposite of this symbolic hierarchy is implied in the philosophical course, in which the rationally calculating citizen is presented in a comical manner, which tacitly reduces its authority. The idea of the educated individual is, finally, present mainly in the humanities course, in which the creative and original person is playing freely in the intermediary between institutions such as education, science, and art. These institutions thus

function both as objects of testing, and a framework that enables and limits the testing practice; while claiming to de-naturalise social orders, the practice of critical thinking also reproduces them.

Three distinct subjectivities are detected in the analysis, each of which have inherent contradictions deriving from the pedagogical paradox. 1) The philosophical course calls the subject as *reason*, oriented towards universal truth. Its logic of reality testing is enlightenment – but the form of this logic tends towards the form of the apparatus, without a subject, and it resembles the empty confession of the ritual. 2) The humanities course calls the subject as *intellect*, with the ideal of being original and interesting, but which tends to act strategically for the tacit aim of distinction within a social order, which it thus, in practice, presupposes rather than destabilises. 3) The university teacher course calls the subject as *moral consciousness*; this subject is not to produce critique in a technical or aesthetical manner, but from its very ontological position, as a real body positioned in an order of (symbolically) violent relations. The construction of reality provided by the course is thus to be taken as absolute; as such it induces an indignation, which means that the subject's imagination is held captured by the educational institution.

The framing of metareflective capacities within educationally determined reality tests enables the absorption of critique in the pragmatic register of the educational practice. From the analysis, we can conceive of at least four such tendencies: *distinction* between classes of reflective agents, *ritualization* of reflexive activities, *moralisation* of impulses to question social orders, and *instrumentalisation* of critical interpretations. In these tendencies, the paradoxical position of the critical thinker is transformed into a non-contradictory educational continuity.

Conclusions

In the studies above, both historical transformations of the conception of critical thinking, and contemporary practices aiming at its realisation, have been analysed.

The historical analysis has, in the context of North American education, traced a movement from the neo-Kantian epistemology of the logical positivists, via the interpretation of the concept of “unified science” within American pragmatism, to the Critical Thinking Movement and its tools for the formalisation of natural language. In this movement, the “scientific” logic introduced by Rudolph Carnap and others was educationalised, meaning that it was interpreted as mainly a concern for the individual person, who is to internalise it by means of training. The neo-positivist idea of science as an impersonal – and delimited – discourse was also generalised and trivialised: a simplified form of logic would enable everyone to be “scientific” in everyday life. During the 1980s, the CTM academised the question of critical thinking, which

contributed to its institutionalisation within the field of higher education. As such, it connotes some form of scientificity, but unlike the form theorised by the neo-positivists, the critical thinking promoted by the CTM is essentially reactive; it cannot provide a future-oriented project of its own.

In Sweden, a sociological form of critical thinking was introduced by the state in 1968. This form was, however, dismissed by educational experts, who considered it from the perspective of educational technology, according to which goals have to be unambiguous and concrete. The goal of critical thinking thus marks a crack in the logic of educational planning, since the intentions of using critical thinking to control the future (improving the welfare state) can only be practically operationalised by reducing the possibilities of thinking and acting outside of pre-established forms. The cognitivist doctrine of “learning”, in which the term “critical thinking” was later appropriated, associated this term with complex levels of understanding. However, since such understanding was defined as being essentially susceptible to the intentions of pedagogical interventions, this form of critical thinking appears as the opposite of metapragmatic reflection.

In contemporary courses in critical thinking, the inversions detected in the historical analyses are present in the form of inconsistencies and contradictions between different logics in courses. Any form of reflexive subjectivities, such as *reason*, *intellect*, and *moral consciousness*, is marked by such contradictions due to the paradoxical demand that the receiver of education shall think and act autonomously. The pedagogical ideas of the scientific innovation, the political collective, and the educated individual, which relate the educational practice to a concept of the universal, are all invoked in an ambiguous manner – education cannot demand that the students, in the quest for universality, transcend the particular and, in the last instance, arbitrary arrangements of the educational institution and practice.

The analytical perspective of the pedagogical paradox actualises the question of whether the goal of critical thinking is rational. It is possible, that the paradoxical demand of education for critical thinking – “Be autonomous!” – could be fulfilled without directly being followed, if critical thinking were to be considered “essentially a by-product” of education.⁵³⁶ In that case, however, the question should be raised as to whether goals referring to the effects of education are appropriate at all.

---

⁵³⁶ See Elster, *Sour grapes*, chap. 2.

Litteratur

- Abrami, Philip C., Robert M. Bernard, Eugene Borokhovski, David I. Waddington, C. Anne Wade, och Tonje Persson. "Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis". *Review of Educational Research* 85, nr 2 (2015): 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>.
- Adorno, Theodor W. "Punctuation Marks". Översatt av Shierry Weber Nicholsen. *The Antioch Review* 48, nr 3 (1990): 300–305.
- . "The Essay as Form". Översatt av Bob Hullot-Kentor och Frederic Will. *New German Critique*, nr 32 (1984): 151–71. <https://doi.org/10.2307/488160>.
- Adorno, Theodor W., och Max Horkheimer. "The Culture Industry: Enlightenment as Mass Deception". Åtkomstdatum 28 maj 2018. <https://www.marxists.org/reference/archive/adorno/1944/culture-industry.htm>.
- Ahlström, Karl-Georg, Sverker Lindblad, och Agneta Lindh-Munther. "Vad händer med pedagogiken i Sverige? En diskussion om behörighetskrav och forskningsanknytning". *Tidskrift för Nordisk förening för pedagogisk forskning*, nr 1 (1981).
- Ahlström, Karl-Georg, Sverker Lindblad, och Erik Wallin. "Notes on educational technology". Council for cultural co-operation / Steering group on educational technology. Strasbourg: Council of Europe, 10 september 1975.
- Althusser, Louis. "Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation)". I *Lenin and philosophy and other essays*, av Louis Althusser, 127–86. New York: Monthly review press, 1971.
- Askling, Berit. "Enhetlighet och/eller profilering i det svenska högskolelandskapet?" *Pedagogisk forskning i Sverige* 17, nr 1–2 (2012): 1.
- Askling, Berit, Marianne Bauer, och Susan Marton. "Swedish universities towards self-regulation: A new look at institutional autonomy". *Tertiary education and management* 5, nr 2 (1999): 175–95. <https://doi.org/10.1080/13583883.1999.9966989>.
- Badiou, Alain. *Manifest för filosofin & Vad är kärlek?* Redigerad av Dariush Moaven Doust. Översatt av Carin Franzén. Göteborg: Glänta, 2005.
- Bailin, Sharon. "Critical and Creative Thinking". *Informal Logic* 9, nr 1 (1987). <https://doi.org/10.22329/il.v9i1.2656>.
- Bailin, Sharon, Roland Case, Jerrold R. Coombs, och Leroi B. Daniels. "Conceptualizing critical thinking". *Journal of Curriculum Studies* 31, nr 3 (1999): 285–302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>.
- Bali, Maha. "Critical thinking through a multicultural lens: Cultural challenges of teaching critical thinking". I *The Palgrave handbook of critical thinking in Higher education*, redigerad av Martin Davies och Ronald Barnett, 317–34. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- Barnett, Ronald. *Higher education: a critical business*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & the Open University Press, 1997.

- Baron, Joan Boykoff, och Robert J. Sternberg, red. *Teaching thinking skills : theory and practice*. New York: Freeman, 1986.
- Bartonek, Anders. *Kampen om kritiken*. Göteborg: Bokförlaget Korpen, 2018.
- Battersby, Mark. "Critical Thinking as Applied Epistemology: Relocating Critical Thinking in the Philosophical Landscape". *Informal Logic* 11, nr 2 (1989). <https://doi.org/10.22329/il.v11i2.2623>.
- Beardsley, Monroe C. *Practical logic*. New York: Prentice-Hall, 1954.
- Bengtsson, Jarl, och Ulf P. Lundgren. *Utbildningsplanering och jämförelser av skolsystem*. Lund: Studentlitteratur, 1969.
- Bergendal, Gunnar. "U 68 — A Reform Proposal for Swedish Higher Education". *Higher Education* 3, nr 3 (1974): 353–64. <https://doi.org/10.1007/BF00168214>.
- Bergh, Andreas. "Vad gör kvalitet med utbildning?" Doktorsavhandling, Örebro universitet, 2010.
- Bernstein, Basil. "On the classification and framing of educational knowledge". I *Knowledge and control : new directions for the sociology of education*, redigerad av Michael F.D. Young, 47–69. London: Collier Macmillan, 1971.
- . *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Lanham, MD.: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- Biesta, Gert J. J., och Geert Jan J. M. Stams. "Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction". *Studies in Philosophy and Education* 20, nr 1 (2001): 57–74. <https://doi.org/10.1023/A:1005290910306>.
- Biggs, John. "Enhancing Teaching through Constructive Alignment." *Higher Education* 32, nr 3 (1996): 347–64.
- Biggs, John B., och Kevin F. Collis. *Evaluating the quality of learning : the SOLO taxonomy (Structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press, 1982.
- Binker, A. J. A., och Marla Charbonneau. "Piagetian Insights and Critical Thinking". *Informal Logic* 5, nr 2 (1983). <https://doi.org/10.22329/il.v5i2.2750>.
- Black, Max. "Carnap's Semantics". *Philosophical Review* 58, nr 3 (1949): 257–64.
- . *Critical thinking : an introduction to logic and scientific method*, 2 ed. Prentice-Hall philosophy series. New York: Prentice-Hall, 1952.
- . "Definition, Presupposition, and Assertion". *Philosophical Review* 61, nr 4 (1952): 532–50.
- . "Introduction". I *The unity of science*, av Rudolf Carnap, 7–20. översatt av Max Black. Key texts, 99-1612298-9. Bristol: Thoemmes, 1995.
- Bloom, Benjamin S. *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals. Handbook 1 Cognitive domain*. New York: David McKay, 1956.
- Bloor, David. *Knowledge and social imagery*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- Bolt, Mikkel, och Devika Sharma, red. "Enquete". *K&K - Kultur og Klasse* 44, nr 122 (2016): 21–124.
- Boltanski, L., A. Honneth, och R. Celikates. "Sociology of Critique or Critical Theory? Luc Boltanski and Axel Honneth in Conversation with Robin Celikates". I *The Spirit of Luc Boltanski : Essays on the 'Pragmatic Sociology of Critique'*, redigerad av S. Susen och B. S. Turner, 561–89. London: Anthem Press, 2014. <http://www.anthempress.com/the-spirit-of-luc-boltanski>.
- Boltanski, Luc. *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Galimard, 2009.

- . *On Critique : A Sociology of Emancipation*. Översatt av Gregory Elliott. Cambridge: Polity, 2011.
- Boltanski, Luc, och Ève Chiapello. *The new spirit of capitalism*. London: Verso, 2005.
- Boltanski, Luc, och Laurent Thévenot. *On justification : economies of worth*. Princeton studies in cultural sociology. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- Borelli, Michele. "Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität". I *Kritik in der Pädagogik: Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*, redigerad av Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting, och Christopher Winch, 142–54. Beltz Basel, 2003.
- Bowden, John A., och Ference Marton. *The university of learning*. London ; New York: RoutledgeFalmer, 2004.
- Bowell, Tracy, och Gary Kemp. *Critical thinking : a concise guide*. London: Routledge, 2015.
- Brodin, Eva. "Critical Thinking in Scholarship : Meanings, Conditions and Development". Doktorsavhandling, Lunds universitet, 2007. <http://lup.lub.lu.se/record/27011>.
- Brookfield, Stephen D. *Teaching for Critical Thinking : Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. 1:a uppl. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- Brännström, Leila, Anders Johansson, Sharon Rider, och Malin Rönblom. "Kritikens läge. En intervju av Leila Brännström". *Fronesis*, nr 36–37 (2011): 20–37.
- Buck-Morss, Susan. "Hegel and Haiti". *Critical Inquiry* 26, nr 4 (2000): 821–65. <https://doi.org/10.1086/448993>.
- . *Hegel, Haiti, and Universal history*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2009.
- Burawoy, Michael. "For Public Sociology". *American Sociological Review* 70, nr 1 (2005): 4–28. <https://doi.org/10.1177/000312240507000102>.
- Butler, Judith. "What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue". *Transversal Texts*, 2001. <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/en>.
- Carnap, Rudolf. "Die alte und die neue Logik". *Erkenntnis* 1, nr 1 (1930): 12–26.
- . "Die physikalische Sprache als Universalsprache der Wissenschaft". *Erkenntnis* 2, nr 1 (1931): 432–65. <https://doi.org/10.1007/BF02028172>.
- . "Formalwissenschaft und Realwissenschaft". *Erkenntnis* 5, nr 1 (1935): 30–37. <https://doi.org/10.1007/BF00172279>.
- . "Logical Foundations of the Unity of Science". I *Encyclopedia and Unified Science*, redigerad av Otto Neurath, 42–62. International Encyclopedia of Unified Science, 1:1. Chicago: University of Chicago Press, 1938.
- . "Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache". *Erkenntnis* 2, nr 1 (1931): 219–41. <https://doi.org/10.1007/BF02028153>.
- Carter, Michael F. "The Ritual Functions of Epideictic Rhetoric: The Case of Socrates' Funeral Oration". *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric* 9, nr 3 (1991): 209–32. <https://doi.org/10.1525/rh.1991.9.3.209>.
- Cartwright, Nancy, och Jordi Cat. "Neurath against Method". I *Origins of Logical Empiricism*, redigerad av Ronald N. Giere och Alan W. Richardson, 80. Minnesota studies in the philosophy of science 16. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

- Cartwright, Nancy, Jordi Cat, Lola Fleck, och Thomas E. Uebel. *Otto Neurath : Philosophy between Science and Politics*. 1:a uppl. New York: Cambridge University Press, 1996.
- Christofferson, Michael Scott. *French intellectuals against the left : the antitotalitarian moment of the 1970s*. Berghahn monographs in French studies. New York: Berghahn, 2004.
- Comay, Rebecca. *Mourning sickness : Hegel and the French Revolution*. Stanford: Stanford University Press, 2011.
- Conrad, Peter. *The medicalization of society : On the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore ; London: Johns Hopkins University Press, 2007.
- Copi, Irving M. *Introduction to logic*. New York: Macmillan, 1953.
- Culler, Jonathan. "In defense of overinterpretation". I *Interpretation and overinterpretation*, redigerad av Umberto Eco och Stefan Collini, 109–23. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Dahllöf, Urban. *Fem promemorior om målanalys, läroplansrevisioner och pedagogisk forskning*. Kompass-projektet, 99-0375080-3 ; 5. Göteborg: Göteborgs universitet, 1967.
- Dahllöf, Urban, Torsten Husén, Lennart Parknäs, Gösta Berglund, Lars Bäckström, Per Anders Westrin, Mona Eriksson, och Nils-Eric Svensson. *Universitetspedagogik : samlingsvolym utarb. inom ramen för Universitetspedagogiska utredningens (UPU) verksamhet*. Redigerad av Karl-Georg Ahlström. Lund: Studentlitteratur, 1972.
- D'Angelo, Edward. "The teaching of critical thinking through literature". *Elementary English* 47, nr 5 (1970): 633–37.
- Danziger, Kurt. *Naming the mind : how psychology found its language*. London: SAGE, 1997.
- Davies, Martin. "A model of critical thinking in higher education". I *Higher education : Handbook of theory and research*, redigerad av Michael B. Paulsen, 2014:41–92. 30. Cambridge: Springer international publishing, 2015.
- . "An 'infusion' Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate". *Higher Education Research and Development; Milperra* 25, nr 2 (2006): 179–93.
- . "Critical thinking and the disciplines reconsidered". *Higher Education Research & Development* 32, nr 4 (2013): 529–44.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2012.697878>.
- Davies, Martin, och Ronald Barnett. *The Palgrave handbook of critical thinking in Higher education*. New York: Palgrave Macmillan, 2015.
- Derrida, Jacques. "What is ideology?" Åtkomstdatum 28 maj 2018.
<https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/derrida2.htm>.
- Dewey, John. *How we think*. London: D. C. Heath and company, 1910.
- . *Theory of valuation*. International encyclopedia of unified science, 2:4. University of Chicago Press, 1939.
- . "Unity of Science as a Social Problem". I *Encyclopedia and Unified Science*, redigerad av Otto Neurath, 29–38. International Encyclopedia of Unified Science, 1:1. Chicago: University of Chicago Press, 1938.

- Dodillet, Susanne. "En skola i samhällets tjänst eller för individen? Om relationen mellan politik och pedagogik i skolans styrdokument sedan 1940-talet". *Statsvetenskaplig tidskrift* 121, nr 4 (2019). <https://journals.lub.lu.se/st-article/view/20516>.
- Dunne, Gerry. "Beyond critical thinking to critical being: Criticality in higher education and life". *International Journal of Educational Research* 71 (2015): 86–99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.003>.
- Eagleton, Terry. *Ideology : an introduction*. London: Verso, 1991.
- Ekelund, Alexander. *Kampen om vetenskapen : politisk och vetenskaplig formering under den svenska vänsterradikaliseringens era*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2017.
- Elder, Linda, och Richard Paul. "The Role of Socratic Questioning in Thinking, Teaching, and Learning". *The Clearing House* 71, nr 5 (1998): 297–301.
- Elster, Jon. *Sour grapes : studies in the subversion of rationality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Ennis, Robert H. "A Concept of Critical Thinking". *Harvard Educational Review* 32, nr 1 (1962): 81–111.
- . "Critical Thinking: A Streamlined Conception". *Teaching Philosophy* 14, nr 1 (1991): 5–24. <https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>.
- . "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research". *Educational Researcher* 18, nr 3 (1989): 4–10. <https://doi.org/10.2307/1174885>.
- . "Problems in Testing Informal Logic Critical Thinking Reasoning Ability". *Informal Logic* 6, nr 1 (1984). <https://doi.org/10.22329/il.v6i1.2717>.
- . "The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification". *Educational Researcher* 19, nr 4 (1990): 13–16. <https://doi.org/10.2307/1176383>.
- Entwistle, Noel. "Styles of learning and approaches to studying in higher education". *Kybernetes* 30, nr 5/6 (2001): 593–603. <https://doi.org/10.1108/03684920110391823>.
- Eriksson, Lars Torsten, och Jens Hultman. *Kritiskt tänkande : utan tvivel är man inte riktigt klok*. Stockholm: Liber, 2014.
- Europeiska unionens råd. "Rådets rekommendation av den 22 maj 2018 om nyckelkompetenser för livslångt lärande". Europeiska unionens officiella tidning, 04 juni 2018.
- Facione, Peter A. "Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction". Committee of pre-college philosophy of the American Philosophical Association, 1990.
- . "Thirty Great Ways to Mess Up a Critical Thinking Test". *Informal Logic* 12, nr 2 (1990). <https://doi.org/10.22329/il.v12i2.2605>.
- Fearnside, W. Ward, och William B. Holther. *Fallacy : the counterfeit of argument*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1959.
- Feely Jr., Ted. "Critical Thinking: Toward a Definition, Paradigm and Research Agenda". *Theory & Research in Social Education* 4, nr 1 (1976): 1–19. <https://doi.org/10.1080/00933104.1976.10505980>.
- Follman, John. "Teaching of Critical Thinking/Thinking-Promises! Promises!" *Informal Logic* 9, nr 2 (1987). <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2669>.
- Foucault, Michel. "Vad är kritik?" *Fronesis* 2011, nr 36–37 (2011): 127–52.

- Frandsen, Henrik Vase. "Det pædagogiske paradoks". *Studier i Pædagogisk Filosofi* 8, nr 2 (2019): 44–57. <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110883>.
- Frank, Philipp. "The Place of the Philosophy of Science in the Curriculum of the Physics Student". *American Journal of Physics* 15, nr 3 (1947): 202–18. <https://doi.org/10.1119/1.1990932>.
- Friedman, Michael. *A parting of the ways : Carnap, Cassirer, and Heidegger*. Chicago: Open Court, 2000.
- Fuller, Steve. *Kuhn vs. Popper: The Struggle for the Soul of Science*. New York: Columbia University Press, 2004.
- Gadamer, Hans-Georg. *Sanning och metod : i urval*. Översatt av Arne Melberg. Göteborg: Daidalos, 1997.
- Gage, N. L. "Paradigms for Reseach on Teaching". I *Handbook of Research on Teaching*, redigerad av N. L. Gage, 1:a uppl., 94–141. Chicago: Rand McNally, 1963.
- Gagné, Robert M. *The conditions of learning*. London: Holt, Rhinehart and Winston, 1965.
- Gestrelus, Kurt. "Kritisk förmåga och vuxenutbildning". Notiser och rapporter från pedagogisk-psykologiska institutionen. Malmö: Lärarhögskolan, 1978.
- Gramsci, Antonio. *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. Redigerad av Geoffrey Nowell-Smith och Quintin Hoare. London: Lawrence and Wishart, 1971.
- Gross, Alan G. *The rhetoric of science*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- Gutteridge, Moira. "'First Sit Down and Play the Piano Beautifully ... ': Reading Carefully for Critical Thinking". *Informal Logic* 9, nr 2 (1987). <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2664>.
- Habermas, Jürgen. *Erkenntnis und Interesse*. 16:e uppl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973.
- Hafeneger, Benno. "Bologna-Reform: Anmerkungen zu einigen Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem". *Sozial Extra* 37, nr 7–8 (2013): 20–22. <https://doi.org/10.1007/s12054-013-1027-9>.
- Hammond, Adam. *Literature in the digital age : an introduction*. New York: Cambridge University Press, 2016.
- Hansson, Gunnar D. "Columbi enkrona – om essän som en brygga mellan konst och vetenskap". I *Konst, kunskap, insikt : texter om forskning och utvecklingsarbete på det konstnärliga området*, redigerad av Torbjörn Lind och Jesper Wadensjö, 36–51. Årsbok för konstnärligt FoU, 1652-8395 ; 2004. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2004.
- Hardcastle, Gary L., och Alan W. Richardson, red. *Logical empiricism in North America*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.
- Hawkins, Hugh. "The Making of the Liberal Arts College Identity". *Daedalus* 128, nr 1 (1999): 1–25.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Andens fenomenologi*. Översatt av Brian Manning Delaney och Sven-Olov Wallenstein. Stockholm: Thales, 2008.
- . *Werke, Bd. 7. Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse : mit Hegels eigenhändigen Notizen und den mündlichen Zusätzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995.
- Henrikson, Paula. *Textkritisk utgivning [Elektronisk resurs] : råd och riktlinjer*. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet, 2007. <http://litteraturbanken.se/#!/forfattare/HenriksonP/titlar/TextkritiskUtg/info/faksimil>.

- hooks, bell. "Critical thinking". I *Teaching critical thinking : practical wisdom*, redigerad av bell hooks, 7–11. London: Routledge, 2010.
- Horkheimer, Max. "The Present Situation of Social Philosophy and the Tasks of an Institute for Social Research (1931)". Åtkomstdatum 30 maj 2018. <https://www.marxists.org/reference/archive/horkheimer/1931/present-situation.htm>.
- Howie, Peter, och Richard Bagnall. "A critique of the deep and surface approaches to learning model". *Teaching in Higher Education* 18, nr 4 (2013): 389–400. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.733689>.
- Huber, Christopher R., och Nathan R. Kuncel. "Does College Teach Critical Thinking? A Meta-Analysis". *Review of Educational Research* 86, nr 2 (2016): 431–68. <https://doi.org/10.3102/0034654315605917>.
- Husén, Torsten. *Att undervisa studenter*. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Geber, 1959.
- . "Some Thoughts concerning Educational Technology". *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education* 13, nr 1 (1967): 6–13.
- . "Two Decades of Educational Research in Sweden". *Interchange* 1, nr 1 (1970): 86–98. <https://doi.org/10.1007/BF02214314>.
- Hyldgaard, Kirsten. "What causes education?: anxiety and the object a". I *What is education? : an anthology on education*, redigerad av Anton Bech Jørgensen, Jakob Juel Justesen, Nana Bech, Niels Nykrog, och Rasmus Bro Clemmensen, 187–208. København: Problema, 2017.
- Högre utbildning : forskningsanknytning och studieorganisation*. U 68 debatt. Stockholm: Allmänna förl., 1970.
- Högre utbildning : funktion och struktur : diskussionsunderlag*. U 68 debatt. Stockholm: Utredn., 1969.
- Högskoleförordningen, 1993:100 § (1993). https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100.
- Ivanič, Rosalind. "Language, Learning and Identification". I *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*, redigerad av Gerald Clibbon, Thomas Kiely, Pauline Rea-Dickins, och Helen Woodfield, 7–29. London ; Oakville: Equinox Publishing, 2006.
- Jacobsson, Benny. "Skriftens och bokens ark". I *Över tid och rum: En antologi tillägnad Bo Lindberg*, redigerad av Anders Burman och Benny Jacobsson, 51–68. Stockholm: Institutionen för litteraturvetenskap och idéhistoria, Stockholms universitet, 2003. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-11330>.
- Jameson, Fredric. *The Hegel variations : on the Phenomenology of spirit*. London: Verso, 2010.
- Jernryd, Elisabeth, och Gunilla Svensson. "Kritisk förmåga: en begrepps- och litteraturdiskussion". Notiser och rapporter från pedagogisk-psykologiska institutionen. Malmö: Lärarhögskolan, 1974.
- Jockers, Matthew Lee. *Macroanalysis : digital methods and literary history*. Urbana: University of Illinois Press, 2013.
- Johansson, Anders. *Nonfiction*. Göteborg: Glänta produktion, 2008.
- Johansson, Jan-Erik. "Kritiskt tänkande, diskussion och analys av Läroplan för grundskolan". Projekt SK. Göteborg, 1970.

- Johnson, Ralph H. *The Rise of Informal Logic*. [Electronic resource]. University of Windsor, 2014.
- Kallós, Daniel. *Två universitetspedagogiska undersökningar. 1, En undersökning rörande värdet av verbal reciprok aktivitet inom lektionsundervisningen*. Report from the Institute of education, University of Lund, 0458-4775 ; 14. Lund, 1967.
- Kant, Immanuel. *Kants Werke : Akademie-Textausgabe. Bd 9 Logik ; Physische Geographie ; Pädagogik*. Berlin: Gruyter, 1968.
- . "Svar på frågan: Vad är upplysning?" I *Vad är upplysning?: Kant, Foucault, Habermas, Mendelssohn, Heidegren*, redigerad av Brutus Östling, 2. uppl. Samhällsvetenskapligt klassikerbibliotek. Stockholm ; Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion, 1992.
- Kincheloe, Joe L. "The Foundations of critical pedagogy". I *Critical pedagogy primer*, 45–96. New York: P. Lang, 2008.
- Klemenčič, Manja, Mantas Pupinis, och Greta Kirdulytė. "Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education". NESET report. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2020.
- Kumashiro, Kevin K. *Troubling education : queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer, 2002.
- Kurfiss, Joanne Gainen. *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2, 1988. ASHE-ERIC Higher Education Reports, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Dept, 1988. <https://eric.ed.gov/?id=ED304041>.
- Langsdorf, Lenore, och R. Grootendorst. "Is Critical Thinking a Technique, Or a Means of Enlightenment?" *Informal Logic* 8, nr 1 (1986). <https://doi.org/10.22329/il.v8i1.2676>.
- Larsen, Lars Thorup. "Turning critique inside out: Foucault, Boltanski and Chiapello on the tactical displacement of critique and power". *Distinktion* 12, nr 1 (2011): 37–55. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2011.549334>.
- Larsson, Anna. "Det moderna samhällets vetenskap : om etableringen av sociologi i Sverige 1930-1955". Doktorsavhandling, Umeå universitet, 2001.
- Latour, Bruno. *Science in action : how to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press, 1987.
- . "Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern". *Critical Inquiry* 30, nr 2 (2004): 225–48. <https://doi.org/10.1086/421123>.
- Lindensjö, Bo. *Högskolereformen : en studie i offentlig reformstrategi*. Högskole- och forskningspolitiska studier, 99-0186510-7. Stockholm, 1981.
- Lipman, Matthew. "Critical Thinking: What Can It Be?" *Analytic Teaching* 8, nr 1 (1987). <http://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403>.
- Little, Winston Woodard, W Wilson, Moore Harold, och W Edgar. *Applied logic*. The University college. University of Florida. Boston, 1955.
- Luhmann, Niklas. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.
- Lundgren, Ulf P., och Bengt-Åke Lundvall. *Studieeffektivitet : en teoretisk och empirisk studie av effektivitetsbegreppet inom den högre utbildningen*. Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet ; Kompass-projektet ; Ekonomisk-pedagogiska studier. Göteborg: Göteborgs universitet, 1969.

- Løvlie, Lars. "Does paradox count in education?" *Utbildning & Demokrati* 16, nr 3 (2007): 9–24.
- Malabou, Catherine. *The future of Hegel : plasticity, temporality, and dialectic*. Översatt av Lisabeth During. London: Routledge, 2005.
- Malm, Mats, och Peter Leonard. "Marknadens intertextualitet. Kulturarv och återbruk 1840–1900". I *Spänning och nyfikenhet : festskrift till Johan Svedjedal*, redigerad av Gunnel Furuland, 28–36. Möklinta: Gidlund, 2016.
- Mannoni, Octave. "Jag vet mycket väl, men ändå..." I *Pfaller : den förnekade kunskapen : en introduktion till Robert Pfallers filosofi*, redigerad av Sverker Lundin och Tobias Wessely, 65–100. Hägersten: Tankekraft Förlag, 2019.
- Marin, L.M., och D.F. Halpern. "Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains". *Thinking Skills and Creativity* 6, nr 1 (2011): 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002>.
- Marton, F., och R. Säljö. "On Qualitative Differences in Learning: I—Outcome and Process". *British Journal of Educational Psychology* 46, nr 1 (1976): 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8279.1976.tb02980.x>.
- Marton, Ference. "On Non-Verbatim Learning: IV. Some Theoretical and Methodological Notes". *Scandinavian Journal of Psychology* 17, nr 1 (1976): 125–28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1976.tb00220.x>.
- . *Prov och evaluering inom den akademiska utbildningen*. Universitetspedagogiska utredningen. Stockholm: Studentlitteratur (distributör), 1967.
- Marton, Ference, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson, och Roger Säljö. *Inläring och omvärldsuppfattning : en bok om den studerande människan*. Stockholm: AWE/Gebers, 1977.
- Marx, Karl. *Kapitalet : kritik av den politiska ekonomin. Bok 1 Kapitalets produktionsprocess*. Översatt av Ivan Bohman. Lund: A-Z, 1997.
- Masschelein, Jan. "Trivialisierung von Kritik: Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken". *Kritik in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik* 46. Weinheim: Beltz, 2003.
- McPeck, John E. *Critical thinking and education*. Oxford: Robertson, 1981.
- . "Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis". *Educational Researcher* 19, nr 4 (1990): 10–12. <https://doi.org/10.2307/1176382>.
- . "Paul's Critique of Critical Thinking and Education". *Informal Logic* 7, nr 1 (1985). <https://doi.org/10.22329/il.v7i1.2701>.
- . "The Evaluation of Critical Thinking Programs: Dangers and Dogmas". *Informal Logic* 6, nr 2 (1984). <https://doi.org/10.22329/il.v6i2.2727>.
- Millman, Arthur B. "Critical Thinking Attitudes: A Framework for the Issues". *Informal Logic* 10, nr 1 (1988). <https://doi.org/10.22329/il.v10i1.2637>.
- Moberger, Victor. "Tio vanliga argumentationsmisstag", kursmaterial, Uppsala universitet, 2015.
- Moore, Tim John. "Critical thinking and disciplinary thinking: a continuing debate". *Higher Education Research & Development* 30, nr 3 (2011): 261–74. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501328>.
- . "Critical thinking: seven definitions in search of a concept". *Studies in Higher Education* 38, nr 4 (2013): 506–22. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>.
- . "The critical thinking debate: how general are general thinking skills?" *Higher Education Research & Development* 23, nr 1 (2004): 3–18. <https://doi.org/10.1080/0729436032000168469>.

- Morris, Charles W. *Foundations of the Theory of Signs*. Chicago ; London: University of Chicago Press, 1938.
- . "Scientific Empiricism". I *Encyclopedia and Unified Science*, redigerad av Otto Neurath, 63–75. International Encyclopedia of Unified Science, 1:1. Chicago: University of Chicago Press, 1938.
- Murtonen, Mari, Hans Gruber, och Erno Lehtinen. "The return of behaviourist epistemology: A review of learning outcomes studies". *Educational research review* 22 (2017): 114. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.001>.
- Mål för högre utbildning : diskussionsunderlag*. U 68 debatt. Stockholm: Nordiska bokhandeln, 1969.
- Natorp, Paul. "Kant und die Marburger Schule." *Kant-Studien* 17, nr 1–3 (1912): 193–221. <https://doi.org/10.1515/kant.1912.17.1-3.193>.
- Neurath, Otto. "Protokollsätze". *Erkenntnis* 3, nr 1 (1932): 204–14. <https://doi.org/10.1007/BF01886420>.
- Niu, Lian, Linda S. Behar-Horenstein, och Cyndi W. Garvan. "Do Instructional Interventions Influence College Students' Critical Thinking Skills? A Meta-Analysis". *Educational Research Review* 9 (2013): 114–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.002>.
- Noble, Douglas D. "Cockpit cognition: Education, the military and cognitive engineering". *AI & society* 4, nr 4 (1989): 271. <https://doi.org/10.1007/BF01908619>.
- OECD. "OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future". Paris: OECD Publishing, 22 maj 2019. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.
- . "The definition and selection of key competencies. Executive summary", 27 maj 2005. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definition-andselectionofcompetenciesdeseco.htm>.
- O'Neill, John, och Thomas Uebel. "Horkheimer and Neurath: Restarting a Disrupted Debate". *European Journal of Philosophy* 12, nr 1 (2004): 75–105. <https://doi.org/10.1111/j.0966-8373.2004.00199.x>.
- Papastephanou, Marianna, och Charoula Angeli. "Critical Thinking Beyond Skill". *Educational Philosophy and Theory* 39, nr 6 (2007): 604–21. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00311.x>.
- Passmore, John. "On Teaching to Be Critical". I *The Concept of Education*, redigerad av Richard S. Peters, 192–211. London: Routledge & K. Paul, 1967.
- Paul, Richard, och Linda Elder. "Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning". *Journal of Developmental Education* 31, nr 1 (2007): 36–37.
- Paul, Richard W. "McPeck's Mistakes". *Informal Logic* 7, nr 1 (1985). <https://doi.org/10.22329/il.v7i1.2700>.
- . "Teaching Critical Thinking in the 'Strong' Sense: A Focus On Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis". *Informal Logic* 4, nr 2 (1984).
- . "The Logic of Creative and Critical Thinking". *American Behavioral Scientist* 37, nr 1 (1993): 21–39. <https://doi.org/10.1177/0002764293037001004>.
- Pecorino, Philip A. "Critical Thinking and Philosophy". *Informal Logic* 9, nr 2 (1987). <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2670>.
- . "Grading Critical Thinking". *Informal Logic* 9, nr 2 (1987). <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2668>.

- Persson, Max. "Mellan studentfabrik och revolthärd: en idéhistorisk undersökning av målstyrning och kritiskt tänkande i massuniversitetets gryning", 2012. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/3461516>.
- Pfaller, Robert. *Die Illusionen der anderen : Über das Lustprinzip in der Kultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.
- . "The Althusserian Battlegrounds". I *Slavoj Žižek and Dialectical Materialism*, redigerad av Agon Hamza och Frank Ruda, 23–41. New York: Palgrave Macmillan, 2016. https://doi.org/10.1057/9781137538611_3.
- Philipson, Lars, och Per Åke Hallberg. *Mål och medel för högre utbildning*. Prisma-debatt. Stockholm: Prisma, 1969.
- Reisch, George A. *How the Cold War transformed philosophy of science : to the icy slopes of logic*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- . "Planning Science: Otto Neurath and the 'International Encyclopedia of Unified Science'". *The British Journal for the History of Science* 27, nr 2 (1994): 153–75.
- . Review of *Time in the ditch : American philosophy and the Mccarthy era*, by John McCumber. *Philosophy of Science* 69, nr 2 (2002): 389–92. <https://doi.org/10.1086/341276>.
- Ribolits, Erich, red. *Pädagogisierung : Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Vol. 4/04. Schulheft 116. Innsbruck: Studien-Verlag, 2004.
- Richardson, Alan W. "Engineering Philosophy of Science: American Pragmatism and Logical Empiricism in the 1930s". *Philosophy of Science* 69, nr S3 (2002): S36–47. <https://doi.org/10.1086/341766>.
- Rickert, Russell K. "Developing Critical Thinking". *Science Education* 51, nr 1 (1967): 24–27. <https://doi.org/10.1002/sce.3730510106>.
- Ridderstad, Per S. "Bokhistoriens roll i modern editionsfilologi". I *Bokens materialitet : bokhistoria och bibliografi : bidrag till en konferens anordnad av Nordiskt nätverk för editionsfilologer, 14-16 september 2007*, redigerad av Mats Malm, Barbro Ståhle Sjönell, och Petra Söderlund, 11–25. Stockholm: Svenska vitterhetssamfundet, 2009.
- . "Textens ansikte i seklernas spegel. Om litterära texter och typografisk form", 1998. <https://litteraturbanken.se/presentationer/specialomraden/TextensAnsikteISeklernasSpegel.html>.
- Ritter. "Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungswissenschaft". *Philosophisches Journal einer Gesellschaft deutscher Gelehrten*, nr 8 (1798): 47–85.
- Rose, Gillian. *Hegel Contra Sociology*. London: Athlone Press, 1981.
- . *Mourning becomes the law : philosophy and representation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Roth, Klas., och Chris W. Surprenant, red. *Kant and education : interpretations and commentary*. London: Routledge, 2011.
- Rubenowitz, Sigvard. *Motivationspsykologiska aspekter på högskolepedagogiken : slutrapport till Universitetspedagogiska utredningen*. Göteborg: Psykologiska institutionen, Göteborgs universitet, 1969.
- Salecl, Renata. "Deference to the Great Other: The Discourse of Education". I *Lacanian theory of discourse : subject, structure, and society*, redigerad av Mark Bracher, 163–75. New York: New York University Press, 1994.

- Sauer, Werner. "On the Kantian Background of Neopositivism". *Topoi* 8, nr 2 (1989): 111–19. <https://doi.org/10.1007/BF00141366>.
- Scheffler, Israel. *Reason and teaching*. International library of the philosophy of education, 99-0109837-8. London, 1973.
- Scriven, Michael. "Critical Thinking and the Concept of Literacy". *Informal Logic* 9, nr 2 (1987). <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2665>.
- . *Reasoning*. New York: McGraw-Hill, 1976.
- Selander, Sven-Åke. "Reflektion och kritiskt tänkande : om didaktiska principer och deras tillämpning". Malmö: Lärarhögskolan, 1991.
- Shaver, James P. "Instruction for Critical Thinking". *The Clearing House* 37, nr 4 (1962): 225–225.
- Shor, Ira. "What is Critical Literacy?" *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice* 1, nr 4 (1999): 1.
- Siegel, Harvey. "Critical Thinking as an Educational Ideal". *The Educational Forum* 45, nr 1 (1980): 7–23. <https://doi.org/10.1080/00131728009336046>.
- . "Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education". *Informal Logic* 7, nr 2 (1985). <https://doi.org/10.22329/il.v7i2.2706>.
- . *Educating reason : rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge, 1988.
- . "Education as Initiation into the Space of Reasons". *School Field* 10, nr 2 (2012): 191–202. <https://doi.org/10.1177/1477878512446542>.
- . "Relativism, Truth, and Incoherence". *Synthese* 68, nr 2 (1986): 225–59. <https://doi.org/10.1007/BF00413833>.
- Siegetsleitner, Anne. "Ethik und Moral im Wiener Kreis : zur Geschichte eines engagierten Humanismus". Doktorsavhandling, Böhlau Verlag, 2014.
- Smith, B. Othanel. "Logic, Thinking, and Teaching". *Educational Theory* 7, nr 4 (1957): 225–33. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1957.tb01200.x>.
- Solomon, Robert C. *In the spirit of Hegel : a study of G.W.F. Hegel's Phenomenology of spirit*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- SOU 1957:24: 1955 års universitetsutredning 1. Den akademiska undervisningen. Forskarrekryteringen. Statens offentliga utredningar, 1957.
- SOU 1959:45A: 1955 års universitetsutredning 6. Universitet och högskolor i 1960-talets samhälle : riktlinjer och förslag till utbyggnad, 1959.
- SOU 1965:11: Utbyggnaden av universitet och högskolor : lokalisering och kostnader. I Betänkande. Statens offentliga utredningar, 1965.
- SOU 1973:2: Högskolan : betänkande. Statens offentliga utredningar, 1973.
- SOU 1992:1: Frihet, ansvar, kompetens : grundutbildningens villkor i högskolan : betänkande. Statens offentliga utredningar, 1992.
- SOU 2019:6: En långsiktig, samordnad och dialogbaserad styrning av högskolan : betänkande av Styr- och resursutredningen (Strut). Statens offentliga utredningar, 2019.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. *Death of a discipline*. The Wellek Library lecturers in critical theory. New York: Columbia University Press, 2003.
- Stein, Gertrude. "Poetry and Grammar (1935)". I *Gertrude Stein: Writings 1932–1946*, 313–36, u.å.
- Svedberg, Maria. "Kompletterande material (kursmaterial)". Filosofiska institutionen, Uppsala universitet, u.å.

- Svedjedahl, Johan. "Boken tiger, boken talar". I *Bokens materialitet : bokhistoria och bibliografi : bidrag till en konferens anordnad av Nordiskt nätverk för editionsfilologer, 14-16 september 2007*, redigerad av Mats Malm, Barbro Ståhle Sjönell, och Petra Söderlund, 26–52. Stockholm: Svenska vitterhets-samfundet, 2009.
- Säljö, Roger. "Learning approach and outcome: Some empirical observations". *Instructional Science* 10, nr 1 (1981): 47–65.
- Söderberg, Maria Wolrath. "Att få ihop teorier, praktik och kritiskt tänkande i seminariet – ett topiskt förslag". *Högre utbildning* 6, nr 1 (2016): 31–49.
- Taylor, William M. "Teaching Critical Reading As a Way of Teaching Critical Thinking". *Informal Logic* 9, nr 2 (1987).
<https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2666>.
- Tiruneh, Dawit T., An Verburgh, och Jan Elen. "Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies". *Higher Education Studies* 4, nr 1 (2014).
<https://doi.org/10.5539/hes.v4n1p1>.
- Toulmin, Stephen E. *The philosophy of science : an introduction*. Hutchinson's University library philosophy series ; 40. London: Hutchinson, 1953.
- . *The Uses of Argument*. Uppdat. uppl. Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 2003.
- Tröhler, Daniel. "Between universally claimed theory and common understanding". I *Making a difference in theory : the theory question in education and the education question in theory*, redigerad av Gert Biesta, 45–64. Abingdon: Routledge, 2014.
- Tubbs, Nigel. "Hegel". *Journal of Philosophy of Education* 39, nr 2 (2005): 329–55.
<https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.00441.x>.
- . "Mind the Gap: The Philosophy of Gillian Rose". *Thesis Eleven* 60, nr 1 (2000): 42–60. <https://doi.org/10.1177/0725513600060000005>.
- Uebel, Thomas E. "Carnap and Neurath in exile: Can their disputes be resolved?". *International Studies in the Philosophy of Science* 15, nr 2 (2001): 211–20.
<https://doi.org/10.1080/02698590120059077>.
- . "Carnap's Transformation of Epistemology and the Development of His Metaphilosophy". *The Monist* 101, nr 4 (2018): 367–87.
<https://doi.org/10.1093/monist/ony012>.
- . "Education, Enlightenment and Positivism: The Vienna Circle's Scientific World-Conception Revisited". *Science & Education* 13, nr 1–2 (2004): 41–66.
<https://doi.org/10.1023/B:SCED.0000018469.45137.30>.
- . "Neurath's Protocol Statements: A Naturalistic Theory of Data and Pragmatic Theory of Theory Acceptance". *Philosophy of Science* 60, nr 4 (1993): 587–607.
- . *Overcoming Logical Positivism from Within : The Emergence of Neurath's Naturalism in the Vienna Circle's Protocol Sentence Debate*. Amsterdam: Rodopi, 1992.
- Uebel, Thomas E., och Alan W. Richardson, red. *The Cambridge companion to logical empiricism*. Cambridge companions to philosophy. New York: Cambridge University Press, 2007.
<http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip074/2006035760.html>.
- UKÄ. "Utbildningslinjer vid filosofisk fakultet 1". Stockholm, 1968.

- Unemar Öst, Ingrid. "Kampen om den högre utbildningens syften och mål : en studie av svensk utbildningspolitik", 2009. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-7710>.
- "Universitetsstudier utan examen : rapport till 1968 års utbildningsutredning : sammandrag och kommentarer". U 68 rapport. Stockholm: Allmänna förl., 1971.
- UPU VII: Den akademiska undervisningen : principbetänkande avgivet av Universitetspedagogiska utredningen. Universitetskanslersämbetets skriftserie 10. Stockholm: Utbildningsförl., 1970.
- "Val av utbildning och yrke". U 68 rapport. Stockholm: Allmänna förl., 1971.
- Viklund, Jon. "Modernism i rörelse : Harry Martinson och den poetiska processen". *Samlaren: tidskrift för svensk litteraturvetenskaplig forskning* 129 (2008): 188–217.
- Wallin, Erik. "Om målanalys och målformulering". Projekt SK. Göteborg, 1970.
- . "Svensk utbildningsteknologi – dess uppgång och nedgång åren 1960–1980". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* 2006, nr 1 (2006): 26855. <https://doi.org/10.1080/16522729.2006.11803916>.
- Warren, Karen J. "Critical Thinking and Feminism". *Informal Logic* 10, nr 1 (1988). <https://doi.org/10.22329/il.v10i1.2636>.
- Weber, Max. "Wissenschaft als Beruf". I *Gesamtausgabe. Abt. 1, Schriften und Reden, Bd 17, Wissenschaft als Beruf: 1917/1919; Politik als Beruf: 1919*, av Max Weber, 71–112. redigerad av Horst Baier. Tübingen: Mohr, 1992.
- Weinstein, Mark. "Musclebuilding for Strength in Critical Thinking". *Informal Logic* 5, nr 1 (1983). <https://doi.org/10.22329/il.v5i1.2743>.
- . "Reason and Critical Thinking". *Informal Logic* 10, nr 1 (1988). <https://doi.org/10.22329/il.v10i1.2634>.
- . "Towards a Research Agenda for Informal Logic and Critical Thinking". *Informal Logic* 12, nr 3 (1990). <https://doi.org/10.22329/il.v12i3.2609>.
- Werkmeister, William Henry. *An introduction to critical thinking : a beginner's text in logic*. Lincoln: Johnsen, 1948.
- Williams, Emma. "In Excess of Epistemology: Siegel, Taylor, Heidegger and the Conditions of Thought". *Journal of Philosophy of Education* 49, nr 1 (2015): 142–60. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12103>.
- Willner, Jan. "Kritisk granskning : mönster för kritisk undersökning i historisk och kunskapsteoretisk belysning". Doktorsavhandling, Stockholms universitet, 1986.
- Wimmer, Michael. *Dekonstruktion und Erziehung : Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2016.
- Woods, John, och Douglas Walton. "Informal logic and critical thinking". *Education* 95 (1974): 84–86.
- Woolf, Virginia. "The modern essay". *The Common Reader* 1 (1925): 211–22.
- Žižek, Slavoj. *The sublime object of ideology*. London: Verso, 2008.
- Önnerfors, Andreas. "På pegasens vingar – den svenska idéhistoriens digitala epistemologi". Åtkomstdatum 29 maj 2018. <https://litteraturbanken.se/presentationer/specialomraden/Idehistorikern.html>.

Tack

Jag vill tacka mina handledare Eva Forsberg och Sverker Lundin, som har hjälpt mig mycket under detta arbete, och som också har varit roliga vänner att diskutera pedagogik och annat med.

Jag vill också tacka alla som har granskat olika delar och versioner av texten, särskilt Barbara Schulte, Donald Broady, Anders Persson, Helen Melander Bowden och Susanne Dodillet. Även forskningsgruppen STEP och många fina kollegor vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier i Uppsala har bidragit på olika sätt.

Slutligen vill jag också tacka min "trouble and strife" Jennifer Waddling, som bland annat har hjälpt till med den engelska sammanfattningen.

Acta Universitatis Upsaliensis UPPSALA STUDIES IN EDUCATION

Editors: Ann-Carita Evaldsson och Eva Forsberg

1. *Inga Elgqvist-Saltzman* 1976: Vägen genom universitetet. En forskningsöversikt och en empirisk analys av några studievägar inom filosofisk fakultet i Umeå 1968–1975.
2. *Sverker Lindblad* 1976: Simulering i undervisning. En kritisk granskning av artificiell praktik i allmänutbildning.
3. *Urban Dahllöf* 1977: Reforming Higher Education and External Studies in Sweden and Australia.
4. *Leif Isberg* 1978: Arbetsuppgifter, krav och utbildning. En studie rörande domarproblematiken inom lagspelet fotboll.
5. *Mats Myrberg* 1978: Towards an Ergonomic Theory of Text Design and Composition.
6. *Henry Werlinder* 1978: Psychopathy: A History of the Concepts. Analysis of the Origin and Development of a Family of Concepts in Psychopathology.
7. *Håkan Jenner* 1979: Mål och verklighet i ett terapeutiskt samhälle. En process- och effektstudie av en behandlingsinstitution för drogmissbrukare.
8. *Christer Stensmo* 1979: Kollektivet Trollängen. En utvärdering på organisationsnivå.
9. *Lars Ryhammar* 1979: Barn och trafikundervisning. En undersökning i grundskolans årskurser 3–6.
10. *Agnes Nobel* 1979: Boken i skolan. En analys med särskild inriktning på bibliotekets funktion i grundskolan.
11. *Annika Andrae* 1980: Grundskola i glesbygd. Försöksverksamhet med årskurslöst högstadium.
12. *Britta Ericson* 1980: Lässvårigheter och emotionell störning.
13. *Karl-Georg Ahlström & Mand Jonsson* 1980: Flexible Grouping of Pupils and Team-work between Teachers.
14. *Ola Westin* 1981: On Political Socialization and Education: Investigations into an Argumentation for a Good Political Belief System.
15. *Gunnar Berg* 1981: Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv.
16. *Birgitta Willén* 1981: Distance Education at Swedish Universities. An Evaluation of the Experimental Programme and a Follow-up Study.
17. *Magnus Söderström* 1981: Personalutveckling i arbetslivet och återkommande utbildning. Några problem och utvecklingsmöjligheter.
18. *Lars Holmstrand* 1982: English in the Elementary School: Theoretical and Empirical Aspects of the Early Teaching of English as a Foreign Language.
19. *Laine Strömberg Sölveborn* 1983: Doktoranders studiesituation. En undersökning vid samhällsvetenskapliga fakulteten, Uppsala universitet.
20. *Max Scharnberg* 1984: The Myth of Paradigm-shift, or How to Lie with Methodology.
21. *Margareta Björndahl* 1984: Klassföreståndares inställning till daglig elevvård. En analys av uppfattningar och pedagogiskt handlande i sexton högstadielklasser.
22. *Bert Stålhammar* 1984: Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet.
23. *Gunnar Richardson, Paul Lönnström & Staffan Smedberg* 1984: Utbildningshistorisk forskning. Problem, källmaterial, metodik.
24. *Ulla Holm* 1985: Empati i läkar-patientrelationen. En teoretisk och empirisk analys.
25. *Tomas Englund* 1986: Curriculum as a Political Problem.
26. *Silva Sköld* 1987: FAL – Fortbildning i Administration för Läkare. Studie av ett personalutvecklingsprojekt.
27. *Gertrud Grabn* 1987: Educational Situations in Clinical Settings. A Process Analysis.
28. *Stellan E. Ljödahl* 1987: Fysikämnet i svensk realskola och grundskola. Kartläggning och alternativ ur fysikdidaktisk synvinkel.
29. *Björn Wallin* 1988: Frostigmetoden. Litteraturgranskning och två empiriska studier.

30. *Rune Axelsson* 1989: Upper Secondary School in Retrospect. The View of Former Students.
31. *Agnieszka Bron-Wojciechowska* 1989: Workers and Post-Secondary Education. A Cross-Policy Perspective.
32. *Rikard Palmér* 1989: Utvecklingsbetingelser hos utvecklingsstörda. En longitudinell studie.
33. *Gösta Wennberg* 1990: Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar. En studie med exempel.
34. *L. Kathrine Käller* 1990: Fostran till andrarang. En studie av dominansprocessen vid skolstart och via vägar genom utbildningssystemet ur ett kvinnovetenskapligt perspektiv.
35. *Per Hansson* 1990: Styrning och kultur. En studie om förändringsbetingelser i kyrklig församlingsverksamhet.
36. *Anders Engquist* 1990: Utvecklingssamtal som förändringsinstrument. Teoretisk och empirisk analys.
37. *Rolf Helldin* 1990: Den unika speciallärarkompetensen? – Några speciallärares uppfattningar och relationen till emotionellt och socialt missgynnade ungdomar.
38. *Arabella Wennerström Nyblund* 1991: Oriental Learning and Western Knowledge. The Encounter of Educational Traditions in Bengal 1781–1835.
39. *Bo Nestor* 1991: Studieledare i Grundskolan. En skolledningsfunktion med förhinder?
40. *Anna Ljöthman* 1992: Om matematikundervisning – innehåll, innebörd och tillämpning. En explorativ studie av matematikundervisning inom kommunal vuxenutbildning och på grundskolans högstadium belyst ur elev- och lärarperspektiv.
41. *Elisabet Hammar* 1992: « La Française. » Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807.
42. *Birgitta Ekman* 1992: Livsvillkor, livsformer, utbildning. En kommunstudie i pedagogiskt perspektiv.
43. *Héctor Pérez Prieto* 1992: Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv.
44. *Abelardo Castro Hidalgo* 1992: Det traditionella och det "andra" universitetet. En början till samspel?
45. *Sonia Bentling* 1992: I idéernas värld. En analys av omvårdnad som vetenskap och grund för en professionell utbildning.
46. *Christina Andersson* 1993: The Children of Maria. Adolescent Substance Abusers, their Families and Schooling.
47. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. I: The Seduction Theory.
48. *Max Scharnberg* 1993: The Non-Authentic Nature of Freud's Observations. Vol. II: Felix Gattel's Early Freudian Cases, and the Astrological Origin of the Anal Theory.
49. *Monica Wäghlund* 1993: Orientering mot ledarskap. Analys av en chefsutbildning för läkare.
50. *Thomas Tydén* 1993: Knowledge Interplay. User-Oriented Research Dissemination through Synthesis Pedagogics.
51. *Leif Ribom* 1993: Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll.
52. *Mehdi Sedigh Zadeh* 1994: Att studera i ett främmande land. En studie av motiv och studiesituation bland utländska studerande vid svenska högskolor.
53. *Carl Anders Sjöström* 1994: Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning.
54. *Birgitta Almqvist* 1994: Approaching the Culture of Toys in Swedish Child Care. A Literature Survey and a Toy Inventory.
55. *Kjell Gustavsson* 1994: Vad är idrottandets mening? En kunskapssociologisk granskning av idrottens utveckling och läromedel samt en organisationsdidaktisk kompetensanalys.
56. *Urban Dahllöf & Staffan Selander* (Eds.) 1994: New Universities and Regional Context. Papers from an International Seminar held at Sundsvall, Sweden, 14–18 June, 1992.
57. *Gunilla Roos* 1994: Kommunerna och det pedagogiska utvecklingsarbetet inom barnomsorgen. Omfattning, inriktning och villkor.
58. *Ulf Nyttell* 1994: Styra eller styras? En studie av skolledares arbete och arbetsvillkor.
59. *Gunnar Finnbogason* 1994: Från utbildningsplanering till kursplaner. Den isländska grundskolereformen 1974.

60. *Håkan Sandberg* 1995: Att få andas och kunna möta. Förutsättningar för målorientering inom öppen barn- och ungdomspsykiatrisk verksamhet.
61. *Leif Östman* 1995: Socialisation och mening. No-utbildning som politiskt och miljömoraliskt problem.
62. *Gunilla Lindqvist* 1995: The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools.
63. *Catharina Andersson* 1995: Läras för skolan eller skolas att lära. Tankemodeller i lärarutbildning.
64. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. I: The Theoretical Framework, the Psychology of Lying, and Cases of Older Children.
65. *Max Scharnberg* 1996: Textual Analysis: A Scientific Approach for Assessing Cases of Sexual Abuse. Vol. II: Cases of Younger Children, Including a Case of Alleged Necrophilia, and the Shortcomings of Judicial Logic.
66. *Urban Dahljöf & Staffan Selander* (Eds.) 1996: Expanding Colleges and New Universities. Selected Case Studies from Non-metropolitan Areas in Australia, Scotland and Scandinavia.
67. *Evanthia Kalpaçidou Schmidt* 1996: Forskningsmiljöer i ett nordiskt perspektiv. En komparativ studie i ekologi och kunskapsproduktion.
68. *Carsten Ljunggren* 1996: Medborgarpubliken och det offentliga rummet. Om utbildning, medier och demokrati.
69. *Lars-Göran Carlsson* 1997: Perspektiv på barnuppfostran. En studie av föräldraskap i kristen miljö.
70. *Anders Garpein* 1997: Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass.
71. *Kajsa Falkner* 1997: Lärare och skolans omstrukturer. Ett möte mellan utbildningspolitiska intentioner och grundskollärares perspektiv på förändringar i den svenska skolan.
72. *Ulf Olsson* 1977: Folkhälsa som pedagogiskt projekt. Bilden av hälsoupplýsning i statens offentliga utredningar.
73. *Britta Wingård* 1998: Att vara rektor och kvinna.
74. *Michael A. A. Wort* 1998: Distance Education and the Training of Primary School Teachers in Tanzania.
75. *Eva Österlind* 1998: Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete.
76. *Lillemor Kim* 1998: Val och urval till högre utbildning. En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform.
77. *Maud Söderlund* 1998: "En mänsklig atmosfär". Trygghet, samhörighet och gemenskap – God vård ur ett patientperspektiv.
78. *Anders Andersson* 1999: Mångkulturalism och svensk folkhögskola. Studie av en möjlig mötesarena.
79. *Else-Maj Falk* 1999: Lärare tar gestalt. En hermeneutisk studie av texter om lärarblivande på distans.
80. *Finn Calander* 1999: Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag.
81. *Valdy Lindhe* 1999: Greening Education. Prospects and Conditions in Tanzania.
82. *Inger Eriksson* 1999: Lärares pedagogiska handlingar. En studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet.
83. *Birgitta Lidholt* 1999: Anpassning, kamp och flykt. Hur förskolepersonal handskas med effekter av besparingar och andra förändringar i förskolan.
84. *Roland Forsberg* 1999: Musik som livsstil och vetenskap. Studerandes möte med universitetsämnet musikvetenskap.
85. *Fritjof Sablström* 1999. Up the Hill Backwards. On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School.
86. *Jan-Olof Hellsten* 2000: Skolan som barnarbete och utvecklingsprojekt. En studie av hur grundskoleelevers arbetsmiljö skapas – förändras – förblir som den är.
87. *Inger Ahlgren & Annalisa Gummesson* 2000: Utbildningsplaner och reformimplementering. Sjuksköterskeutbildningen i fokus.

88. *Mia Marie F. Sternudd* 2000: Dramapedagogik som demokratisk fostran? Fyra dramapedagogiska perspektiv – dramapedagogik i fyra läroplaner.
89. *Joyce Kemuma* 2000: The Past and the Future in the Present. Kenyan Adult Immigrants' Stories on Orientation and Adult Education in Sweden.
90. *Evelyn Säll* 2000: Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar.
91. *Jonas Gustafsson* 2000: Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965.
92. *Ulrika Tornberg* 2000: Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kommunikation” och ”kultur” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000.
93. *Eva Forsberg* 2000: Elevinflytandets många ansikten.
94. *Karin Hjalmskog* 2000: ”Democracy begins at home”. Utbildning om och för hemmet som medborgarfostran.
95. *Anders Westlin* 2000: Teknik och politiskt handlande. Rationalitet och kritik i den samhällsorienterande undervisningen.
96. *Ehy Westlund* 2001: Undervisnings- och utbildningsplanering – för vem? En studie av ingenjörsutbildning vid en svensk högskola.
97. *Guy Karmung* 2001: Röster om kvalitativ forskning. En karaktäristik utifrån vetenskapliga texter.
98. *Irène Lind Nilsson* 2001: Ledarskap i kris, kaos och omställning. En empirisk studie av chefer i företag och förvaltning.
99. *Kent Ericsson* 2002: From Institutional Life to Community Participation. Ideas and Realities Concerning Support to Persons with Intellectual Disability.
100. *Anna Henningson-Yousif* 2003: Skolperspektiv – utveckling av redskap för analys av politikers, lärares och elevers resonemang om skolan.
101. *Pia-Maria Ivarsson* 2003: Barns gemenskap i förskolan.
102. *Elisabet Nihlfors* 2003: Skolchefen i skolans styrning och ledning.
103. *Katarina Wijk* 2003: Planning and Implementing Health Interventions. Extrapolating Theories of Health Education and Constructed Determinants of Risk-Taking.
104. *Margareta Svennbeck* 2004: Omsorg om naturen. Om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus.
105. *Annalill Ekman* 2004: Lärande organisationer i teori och praktik. Apoteket lär.
106. *Christina Hellblom-Thibblin* 2004: Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45–1988/89.
107. *Catbrin Martin* 2004: From *other* to *self*. Learning as Interactional Change.
108. *Niclas Månsson* 2004: Negativ socialisation. Främlingen i Zygmunt Baumanns författarskap.
109. *Per Ekstrand* 2005: ”Tarzan och Jane”. Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet.
110. *Mia Heikkilä* 2006: Kommunikativa resurser för lärande. Barns gester, blickar och tal i tre skolmiljöer.
111. *Katarina Gustafson* 2006: Vi och dom i skola och stadsdel. Barns identitetsarbete och sociala geografier.
112. *Marie Karlsson* 2006: Föräldraidentiteter i livsberättelser.
113. *Henrik Román* 2006: Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947–1985.
114. *Hans Nytiel* 2006: Från kvalitetsidé till kvalitetsregim. Om statlig styrning av skolan.
115. *Carina Fast* 2007: Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.
116. *Carina Carlhed* 2007: Medicinens lyskraft och skuggor – om trosföreställningar och symbolisk makt i habiliteringen 1960–1980.
117. *Monica Langerth Zetterman* 2008: Innehållsdesign – principer, metoder och verktyg samt tillämpningar inom utbildningshistorisk forskning och undervisning.
118. *Inger Dahlgren* 2008: Analys av en utvärderingsmodell för förebyggande arbete inom socialpedagogiskt hälsoarbete.
119. *Maria Folke-Fichtelius* 2008: Förskolans formande. Statlig reglering 1944–2008.
120. *Daniel Pettersson* 2008: Internationell kunskapsbedömning som inslag i nationell styrning av skolan.

122. *Pia Skott* 2009: Läroplan i rörelse. Det individuella programmet i möte mellan nationell utbildningspolitik och kommunal genomförandepraktik.
123. *Thérèse Hartman* 2009: Problem eller tillgång? En studie om social och etnisk mångfald i högskolan.
124. *Helen Melander* 2009: Trajectories of Learning. Embodied Interaction in Change.
125. *Ing-Marie Persson* 2010: Krislärande – konfliktfylld anpassning. Pedagogik för samverkan inför samhällskriser.
126. *Olof G. Jonsson* 2010: Bilden och texten. En studie av ljusets och seendets pedagogik.
127. *Ulla Riis, Thérèse Hartman, Sara Levander* 2011: Darr på ribban? En uppföljning av 1999 års befordringsreform vid Uppsala universitet.
128. *Lizbeth Engström* 2012: Kliniken flyttar hem. Sjuksköterskans institutionella praktik inom specialiserad palliativ hemsjukvård.
129. *Johanna Svaln* 2012: The Everyday Practice of School Bullying. Children's participation in peer group activities and school-based anti-bullying initiatives.
130. *Adriana Velasquez* 2012: AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp.
131. *Gerd Halskov* 2013: Sygeplejerskeuddannelsen i Danmark. Reformforsøg, rekrutteringsmønstre og habituelle orienteringer.
132. *Magnus Granberg* 2013: Kognitivt stöd för lärande i arbetet. En teoretisk modell baserad på en fallstudie av ett svenskt militärt utlandsförband i Kosovo.
133. *Stina Hallsén* 2013: Lärarutbildning i skolans tjänst? En policyanalys av statliga argument för förändring.
134. *Jonas Risberg* 2014: Kunskap i interaktion på en nyhetsredaktion. Om kollegiala möten i den redaktionella vardagen.
135. *Ola Svärd* 2014: Examensarbetet – en kvalitetsindikator inom högre utbildning? Exemplet högskoleingenjörsutbildning.
136. *Ingegerd Gunvik-Grönbladh* 2014: Att bli bemött och att bemöta. En studie om meritering i tillsättning av lektorat vid Uppsala universitet.
137. *Anna Lindqvist Bergander* 2015: Att göra literacy online och offline. Digitala medier i barns kamratkulturer.
138. *Maja Elmgren, Maria Folke-Fichtelius, Stina Hallsén, Henrik Román och Wieland Wermke* (Red.) 2016: Att ta utbildningens komplexitet på allvar. En vänskrift till Eva Forsberg.
139. *Janne Kontio* 2016: Auto Mechanics in English. Language Use and Classroom Identity Work.
140. *Sofia Lundmark* 2016: Designing for Online Youth Counselling. Empowerment through Design and Participation.
141. *Kristina Walldén Hillström* 2020: I samspel med digitala medier. Förskolebarns deltagande i multimodala literacypraktiker.
142. *Leo Berglund* 2021: Kritiskt tänkande som utbildningsmål. Från modernistisk filosofi till policy för högre utbildning.