

# Bortom akademisk kapitalism – Idén om ett Nytt Universitet

Carsten Ljunggren & Ingrid Öst

This article discusses the need of a new university, where science, culture and politics can flourish and where the student can appear as a person. Our arguments in favour of the new university is to be regarded as a way of radicalizing the idea of *Bildung*, and also as a way to motivate for action from a self-critical point of view. By taking the university of today as a starting point for our discussion, we sketch a new order. Our arguments, stem from theories of a reflexive modernity, where reflexivity shall be thought of as a mutual dependence between different subjects, and where the character of this dependence consists of uncertainty, risk, and challenge. Two central areas are focused; (1) The necessity of a university where the borders, between the spheres of action the modern society traditionally, more or less distinctly, has established between science, politics and culture, are exceeded. We argue in favour of a cultural citizenship that require the “whole” person’s capacity as a living creature (her *experience*) – that is to say, not only her intellectual abilities; (2) The need of a different meaning of the conception “critical thinking.” In accordance with the idea of exceeding borders, we argue in favour of thinking about the university as a place where *one’s being*, one’s stay at the university, consists of *challenges* and where critical thinking involves the person’s will and feeling related to the focus for the intellectual inquiry.

## Inledning

Vi är i behov av ett nytt universitet. Vi behöver ett universitet där vetenskap, kultur och politik kan frodas, där studenten kan framträda som person, och där samhällets karaktär av osäkerhet, sårbarhet och mångfald kan erkännas, som risker, men också som möjligheter.<sup>1</sup>

Vad har vi då för universitet idag? Och vad krävs för det nya? Ambitionen är att på följande sidor diskutera just detta, genom att kommentera några av frontlinjerna inom forskningen om den högre utbildningen, och att lämna ett utkast till en ny ordning som ett inlägg i en pågående debatt. Vi har valt att fokusera ett antal centrala begrepp för beskrivningen av det som utmärker dagens universitet och högre utbildning, och att successivt flytta över resonemangen till en utbildningsfilosofisk grund för ett nytt universitet, med delvis nya begrepp. Vi kommer att argumentera för att se den högre utbildningen som en *social handlingssfär* med gränsöverskridanden vad gäller vetenskap, kultur och politik. Vi vill därför också åstadkomma en omorientering från ett etablerat kunskapsbegrepp till en idé om hur begreppet *erfarenhet* bättre skulle kunna återspegla de situationer och handlingar som utmärker universitetsvistelsen. Mot en sådan bakgrund – där personens erfarenhet inbegriper situationer och handlingar som sträcker sig utöver livet som student på ett antal kurser eller utbildningsprogram – vill vi pröva ett perspektiv som delvis tillhör en radikal bildningstradition. I grova drag uttryckt av Hartmut von Hentig (1997, s 13) då han besvarar frågan – *vad bildar människan?*

Om någon skulle ställa den frågan till mig skulle jag utan att tveka, och med den – sällsynta – känslan av att säga något ovedersägligt sant svara: ”Allting!” – Allting, till och med när det känns långtråkigt, likgiltigt eller avskräckande. I så fall utgör detta den bildande effekten. ”Allting”, eftersom människan är ett – förunderligt och avskyvärt – formbart väsen: hon förändras, påverkas, reduceras, växer också mot sin egen vilja.

Vår ambition är att diskutera hur ett nytt universitet skulle kunna upprätthålla en sådan attityd till sin bildande uppgift, det vill säga en hållning som innebär ett avsteg från universitetet som en avgränsad, avskild del av det sociala livet i övrigt. Hur skall då von Hentigs ”Allting” förstås? Vi menar att det kan göras begripligt genom en bild, och en motbild, av den högre utbildningens karaktär idag. Vi skall därför först övergå till att diskutera en del av den kritik som lämnats mot dagens universitet och dess särprägel, för att sedan diskutera en idé om ett nytt universitet.

## Högre utbildning – Sverige<sup>2</sup>

Den högre utbildningen i Sverige är i hög grad mångfacetterad och har rötter tillbaka till 1400-talet och grundandet av Uppsala universitet, men många av dess former är dock mycket unga. Den högre utbildningen har under 1900-talet expanderat från en *elitutbildning* till en *massutbildning*<sup>3</sup> och student-

gruppen har blivit mer heterogen. Bara under de senaste tio åren har antalet registrerade studenter vid landets lärosäten ökat med 100 000, och år 2000/2001 uppgick antalet till cirka 330 000 studenter (HSV 2001). De politiska motiven för expansionen är, och har varit, att ge så många som möjligt, oavsett social och kulturell bakgrund, en möjlighet att studera vidare, dels för att nå en högre utbildningsnivå hos befolkningen som helhet och därmed bidra till en ökad sysselsättning och tillväxt, men också för att få en mer rättvis fördelning av samhällsliga resurser. I och med detta har också den högre utbildningen förändrats. Från början var universiteten den plats där högre utbildning och forskning bedrevs, men högre utbildning kom senare att också bedrivas på så kallade fackhögskolor och med högskolereformen 1977<sup>4</sup> slogs all högre utbildning ihop under en och samma överbyggnad, högskolan. Den högre utbildningen omfattar idag, förutom forskning och forskarutbildning inom många olika ämnesområden, alltifrån utbildningar som leder till en generell kandidat- eller magisterexamen till yrkesutbildningar, så som lärarutbildning, ingenjörutbildning sjuksköterskeutbildning, kortare yrkeshögskoleutbildningar med mera. I vårt tal om högre utbildning omfattas alla utbildningsformer, och skillnaden mellan högskola – universitet har ingen omedelbar betydelse för vårt intresse av att diskutera idén med den högre utbildningen. Vi väljer dock *universitetet* som uttryck för den konstruktion vi på ett idémässigt plan vill nå med de fortsatta resonemangen – då formulerad som ”det nya universitetet”, vilket i grunden alltså handlar om den högre utbildningen mer generellt.

Idag är den pågående diskussionen om högre utbildning i Sverige framför allt fokuserad på två olika frågor. Den ena är frågan om *social snedrekrytering*, knuten till en diskussion om hur en utjämning av rekryteringen ska kunna ske och varför detta är viktigt. Den andra gäller frågan om *vad idén med högre utbildning är*, knuten till en diskussion om hur en marknadsanpassning av utbildningen urholkar ett eftersträvat bildningsideal. Både frågan om social snedrekrytering och frågan om vad idén med högre utbildning är kan kopplas till en diskussion om den expansion som skett av den högre utbildningen i Sverige, då denna lett till förändringar både vad gäller studentgruppens sammansättning och utbildningens innehåll. I takt med utbyggnaden av både utbildning och forskning har även fler finansieringsformer för den högre utbildningen tillkommit. Externa forskningsmedel, sponsrad grundutbildning, med mera, blir alltmer vanligt förekommande. Regeringen uppmannar lärosätena att verka mer aktivt för att främja uppdragsutbildning och har lagt förslag på att alla lärosäten som önskar ska få bilda holdingbolag<sup>5</sup>, och den högre utbildningen ger sig ut och konkurrerar på en ekonomisk marknad med allt vad detta kan tänkas innebära i termer av jakt på patent och

konkurrens om både studenter och forskningsmedel. Detta är en utveckling som kan sammanfattas ”academic capitalism” (Slaughter & Leslie 1997). Några menar att det är utvecklingen av den högre utbildningen till en massutbildning, som medfört att *idén om högre utbildning* förändrats och urholkats. En kritik som pekar på detta och som vi menar är relevant är den som framförts av Bill Readings (1996), som menar att det idag är den techno-byråkratiska föreställningen om excellens som har kommit att dominera den högre utbildningen, exempelvis att olika rankingar ska hjälpa konsumenter och finansiärer att se var den bästa demokratiforskningen, eller den bästa läkarutbildningen finns. Vi menar att idén om universitetet som samhällets kritiska utpost och utbildningens roll att utveckla och involvera studenten som person urholkas, då marknadskriterier faller avgörandet för vad som kan anses vara god utbildning och inte. Kritiken mot en relativt snabb och omfattande expansion har till stora delar annars riktats mot att expansionen skett på bekostnad av kvaliteten inom grundutbildningen. Utan att diskutera universitetets grundläggande idé har man alltså fokuserat en rad interna kriterier för kvalitet. Begreppet massutbildning har därigenom automatiskt fått en negativ klang och förknippas ofta med utarmade resurser, som man i sin tur menar lett till bland annat färre undervisningstimmar, fler salstentor, mindre handledarresurser och slutligen sämre studieprestationer.<sup>6</sup> Sådana frågor är centrala att diskutera i relation till begreppet massutbildning, men vi menar att det inom den etablerade diskussionen om utbildningen i Sverige, saknas en fokusering på frågor om vad idén med högre utbildning är. En sådan fokusering skulle göra det möjligt att betrakta utbildningens politiska karaktär utöver den som direkt eller indirekt kan kopplas till arbets- och sysselsättningspolitik och en generell välfärdspolitik, ensidigt kopplad till utbildningens meritokratiska marknadsvärde där de filosofiska frågorna systematiskt negligeras. Om man ser den högre utbildningen som en alltmer omfattande samhällsinstitution och en massutbildning, skulle de nämnda välfärdspolitiska funktionerna ur vissa aspekter kunna sägas vara goda nog eftersom de i ökad grad ger samhällets medborgare ett förfogande över den typ av resurser som kan hänföras till besittande av makt och individuell frihet – dock endast inom en tänkt yrkeskarriär. Vi menar mot denna bakgrund att massutbildningens kvalitet inte endast avgörs av nämnda högskoleinterna kriterier om vad som anses vara god akademisk utbildning, utan att den även avgörs av kriterier om vad massutbildning i vidare mening kan innebära för universitetet som institution i samhället. Vi avser att diskutera hur universitetet skall kunna återge den bildningsmässiga strävan som historiskt inneburit en fokusering på studentens personlighetsutveckling eller, om man så vill, hans och hennes karaktärsutveckling som delaktig i en specifik civilisation (demokrati)

och ett uttalat (kulturellt) medborgarskap. Ett sådant perspektiv på den högre utbildningens roll förutsätter en vidgad syn på universitetet som institution och på vad god utbildning är. Vi skall i nästa avsnitt ta upp några drag i den etablerade kritiken.

## Kritik av den högre utbildningen – akademisk kapitalism och en techno-byråkratisk excellens

Frågan om vad idén med högre utbildning är, blir en allt mer svårbesvarad fråga i takt med att utbildningen expanderar och globaliseras, men det är dock ingen nyväckt fråga. Vilka värden och idéer som den högre utbildningen ska bygga på har länge varit föremål för diskussion. Så kan man till exempel redan hos Kant ta del av en diskussion om kampen mellan teologi och filosofi. Kant (1798/1992) uttrycker här sin kritik mot ett allt för nära samförstånd, och därmed ett tystande av konflikten, mellan fakulteterna. Ytterst handlar striden, vilken av Kant betraktas som nödvändig och livgivande, om universitetets olika roller. Striden mellan teologi (juridik och medicin) och filosofi kan också ses som uttryck för ett antal idéer förankrade i universitetens innehåll och i de intressen som bär upp dessa idéer. Det handlar därmed också om de personer som befolkar universitetet och som därmed förkroppsligar idéer och intressen. Dagens universitet, europeiska och amerikanska, kan på motsvarande sätt sägas vara föremål för en ständig debatt om vari dess grundläggande idé skall vila och hur de skall befolkas. Trots en rad oenigheter kan man ändå säga att det traditionellt funnits en syn på den högre utbildningen som en institution med särskilda sammanlänkade idéer och värden. Den högre utbildningen motiveras fortfarande ofta som något utöver studentens utvecklande och inhämtande av kunskaper. Den betraktas också som något utöver hans eller hennes kritiska förmåga kopplad till ett vetenskapligt förhållningssätt till kunskap. Den högre utbildningens roll ses fortfarande också som ett sätt att involvera och utveckla personen. Idén känner vi igen hos Humboldts universitet som ett kulturellt projekt. Föreställningen finns även bland förespråkare för en ”liberal-education-tradition”, exempelvis Martha Nussbaum (1997), som menar att den högre utbildningen också har en uppgift att diskutera moral och etik och därmed bilda goda medborgare. Om vi går till några av de ledande referenserna inom forskningen om högre utbildning idag – Gerard Delanty, Ronald Barnett, Bill Readings, Sheila Slaughter och Peter Scott – så framhålls att också det moderna universitetet har sitt ursprung i en upplysningstradition, som bejakar att den högre

utbildningen vilar på en kulturellt grundad idé som legitimerar dess kunskapsformer.

This idea comes from the prevailing cultural models of the age: the unity of culture and the universality of cultural values (Delanty 2001, s 26).

Delanty menar att trots att det idag inte finns vare sig någon nationell kultur eller universellt kulturella värden, borde den högre utbildningens roll vara att ge samhället kulturell vägledning. Vi skall senare ta upp detta som en förmåga hos universitetet att hantera osäkerhet och risk. Ronald Barnett (1990) har i sin tur listat några idéer och värden som delvis stämmer överens med gemensamt tänkande om universitetets roll, och som han menar är sådant som den högre utbildningen traditionellt förknippats med.<sup>7</sup> Dessa idéer och värden handlar om universitetet som plats för sökande efter sanning och objektiv kunskap, forskning, akademisk frihet, bildning, öppen debatt, rationalitet, utvecklande av studentens kritiska förmåga, karaktär och autonomi, bevarande av en intellektuell kultur samt universitetet som ett kritiskt centrum i samhället.

Simply as it stands, though, this list of ideas reminds us that higher education has been regarded as an institution with a particular set of linked and intrinsic aims, however indefinite and ill-defined they may be [...] In other words, it is possible for there to be wide agreement on the general aims of higher education, while institutions which bear the title *institution of higher education* vary considerably in their individual character (Barnett 1990, s 9).

Han påpekar med detta att det finns vissa dominerande uttryck som har använts, och används flitigt i talet om högre utbildning, men att det inte finns någon konsensus om uttryckens innebörd. Det är på denna grund vi önskar restaurera själva universitetsbegreppet och samtidigt ge alternativ till de mest utnyttjade, och därmed värdelösa begreppen – värdelösa i ordets exakta mening. Oavsett vilken innebörd vi väljer att lägga i de olika uttrycken som Barnett listat, kritiskt tänkande eller något annat, kan vi konstatera att det över tid tillkommer fler uttryck som används alltmer frekvent i talet, i föreställningen och i bästa fall i förhoppningarna om högre utbildning. Universitetet som plats för livslångt lärande och arbetslivsanknuten utbildning, marknadsanpassad utbildning och forskning, uppdragsutbildning, specialisering och excellens, är bara några exempel på sådana uttryck. Samhällets komplexitet ställer nya krav på den högre utbildningen samtidigt som de alltmer befolkas av personer med skilda intressen, bakgrunder och aspirationer. Detta sker i takt med att nationsstaterna avklingar som absolut eller naturligt

fokus för utbildningen. Inom forskningen menar några att på grund av detta är universiteten, eller snarare de traditionella idéerna bakom dessa, på väg att urholkas, och att vi har att leva i resterna av det som en gång var, eller var tänkt med universiteten samtidigt som vi måste begrunda vad detta betyder i förhållande till dagens samhälle.

We have to recognize that the University is a *ruined institution*, while thinking what it means to dwell in those ruins without recourse to romantic nostalgia (Readings 1996, s 169).

Readings menar att universitetet bör ses ur åtminstone två dimensioner. Den ena dimensionen avser universitetet som en samhällelig *institution*, och den andra universitetet som ett samhälle i sig – ett *community*. Det är ur dessa aspekter vi senare skall diskutera universitetet inom ramen för en reflexiv modernitet där relationen *individ – institution* ges en specifik innebörd samtidigt som relationen *person – community* ges en annan. Individ/institution utgör en abstraktion av den levande dimensionen person/community. Individ/institution innefattar en ömsesidig anpassning (reflexivitet) till ekonomiska och strukturella krav på marknadslösningar vad gäller universitetets innehåll och individens, av marknaden definierade, behov. Person/community svarar närmast mot en ”latent möjlighet” där universitetets potential som offentligt rum tas tillvara och där de som befolkar universiteten ges möjlighet att utveckla sitt politiska, moraliska och estetiska omdöme som *personer*, och alltså inte uppträder i en från livet i övrigt avgränsad studentroll. Dessa resonemang förutsätter en argumentation för universitetet som bärare av en specifik idé. Readings menar att det moderna universitetet historiskt sett haft tre grundläggande idéer, det kantianska konceptet om förnuftet, den humboldtska idén om kulturen och nu den techno-byråkratiska föreställningen om excellens. Det är föreställningen om *excellens* som han menar leder till att universitetet läggs i ruiner, då idén om excellens i sig är innehållslös – den är varken sann eller falsk, varken ignorerande eller självmedveten. Den utgör inget innehåll, utan endast form.

Excellence is [...] a means of relative ranking among the elements of an *entirely closed system* [...]. Excellence is clearly a purely internal unit of value that effectively brackets all question of reference or function, thus creating an internal market. Henceforth, the question of the University is only the question of relative value-for-money, the question posed to a student who is situated entirely as a *consumer*, rather than as someone who wants to think (Readings 1996, s 27).

Kritiken går här alltså ut på att det som kan anses vara av värde är det som efterfrågas i ett ”provider-consumer-perspektiv”, så väl gällande utbildning som forskning. I den meningen har universitetens idéer urholkats som en marknadsrelation mellan individ och institution. Den techno-byråkratiska föreställningen om excellens där den högre utbildningen saknar fundament, menar vi bekräftas av den takt och den massiva flora av, ofta motsägelsefulla, incitament som dagens olika politiska och administrativa styrning ger upphov till. Konkurrensen om statliga medel ökar och den högre utbildningen ger sig ut på marknaden i jakt på externa medel och marknadsintressen har alltmer kommit att dominera den högre utbildningens villkor. Därmed ställs också nya krav på vad högre utbildning skall ge för ”avkastning” till samhället, eller som Sheila Slaughter och Larry L Leslie (1999, s 11) uttrycker det i termer av en akademisk kapitalism:

This final step in the logic is to say that when faculty implement their academic capital through engagement in production, they are engaging in *academic capitalism*. Their scarce and specialized knowledge and skills are being applied to productive work that yields a benefit to the individual academic, to the public university they serve, to the corporations with which they work, and to the larger society. It is indeed academic capitalism that is involved, both technically and practically.

I den nu så omfattande diskussionen om ”academic capitalism”, precis som ifråga om den techno-byråkratiska föreställningen om excellens, nöjer vi oss här med att konstatera att detta är förhållanden som den högre utbildningen tvingas hantera idag. Vi vill utgå från denna kritik, men försöka omformulera den genom att visa på några drag i teorier om en reflexiv modernitet, och på så sätt öppna för möjligheten till ett fortsatt kritiskt tänkande om ett nytt universitet, där den högre utbildningen på ett meningsfullt sätt ses i termer av *osäkerhet*, *öppenhet* och *reflexivitet*. Dessa och likande begrepp som betonar det tillfälliga i sociala situationer och handlingar menar vi är utmärkande för samhället i stort. Universitetet som institution kan därför rimligen inte hålla kvar någon historiskt grundad idé om att kunna garantera *säkerhet* eller att kunna avgränsa vetenskap från andra handlingssfärer, eller institutioner. Snarare borde universitetet acceptera osäkerhet, öppenhet och reflexivitet som grund för sin självförståelse. Därmed skulle frågor om ”lärande” och ”kunskap” ges andra innebörder, eller i bästa fall ersättas med andra begrepp, som motiverar andra handlingar och som skapar nya situationer och relationer mellan vetenskap, politik och kultur. De handlingar vi anser borde utmärka ett nytt universitet är handlingar som innebär en hög grad av *utmaning*. De



situationer som i sin tur kan generera sådana handlingar är situationer där studenten kan relatera till ett innehåll som utmanar hans eller hennes identitet.

## Samhället och det nya universitetet – en reflexiv modernitet

Enligt synen på samhället som en reflexiv modernitet formas och omformas subjektet ständigt i relation till samhällets institutioner. Detta synsätt betonar ett brott med strukturellt organiserat arbete och produktion som grundläggande kategorier för social handling och identitetsbildning. Arbete och produktion är de sociala kategorier som i stor grad återspeglar den västerländska kulturens moderna medvetandehistoria och de konkreta institutionerna – också den högre utbildningen. Universitetet har därmed, som påpekats tidigare, kommit att i stor grad utgöra en förlängning av lönearbetets och den ekonomiska marknadens villkor. Detta innebär också ett avskiljande av olika handlingssfärer (vetenskap, kultur, politik) och en skarp åtskillnad mellan privat och offentligt. Utbildning blir i en sådan situation en fråga om att med vetenskapligt grundad kunskap försörja samhället med arbetskraft, snarare än att på egna villkor formulera nödvändiga betingelser för social överlevnad, bortom de omedelbara behoven av ekonomi och administration. Det moderna universitetets karaktär av institutionaliserade handlingar, förutbestämda i tid och rum, har en stark koppling till behovet av homogenisering och planerad samhällsutveckling. Den traditionella modernitetens betonande av social integrering och den reflexiva modernitetens betonande av osäkerhet och öppenhet utgör en grundläggande skillnad i vad som fokuseras. Modernitetens fokus på institutionen ombalanseras i den reflexiva moderniteten till individen/personen, samtidigt som det reflexiva grunddraget innebär ett både och i relationen individ-samhälle. Det är denna förskjutning som leder över till *identitetsbildning* som ett väsentligt teoretiskt fokus.

Ulrich Beck (1992) utgår från en tes om samhället som ett risksamhälle och beskriver detta som en *institutionellt* förankrad reflexivitet som individerna förhåller sig till, och som Beck uppfattar som en specifik form av *individualisering*.<sup>8</sup> Individualiseringstenen, som vi menar är tillämplig oavsett om vi betonar samhället som ett risksamhälle eller inte, innebär att individerna alltmer frigörs från familje-, klass- och könsmässigt grundade relationer och bestämningar men också att en ny ojämlikhet skapas – en ojämlikhet i förmågan att hantera osäkerhet och reflexivitet. Det är på denna punkt som idén om ett nytt universitetet kan ges en ny innebörd.

Processes of individualization are very dynamic, they make it difficult to avoid ambiguities in the interpretation of social structure [...]. The attachment of people to a “social class” (in Weber’s sense) has nevertheless become weaker. It now has much less influence on their actions. They develop ways of life that tend to become individualized. For the sake of economic survival, individuals are now compelled to make themselves the center of their own life plans and conduct [...]. The reflexive conduct of life, the planning of one’s own biography and social relations, gives rise to a new inequality, the *inequality of dealing with insecurity and reflexivity* (Beck 1992, s 92ff).

En reflexiv modernisering innebär således att tidigare etablerade institutioner, som uttryck för det moderna, genomgår en ny, eller reflexiv, modernisering, där även individen är föremål för (samt subjekt i) denna reflexivitet.<sup>9</sup> Individualiseringen innebär enligt Beck att status- och klassberoende avtar som grund för individens identitet och att institutionsberoendet (i vårt fall universitetet) som grund för den individuella biografien tilltar. Institutionerna (universitetet) strukturerar individualiteten för den enskilda individen, samtidigt som de utgör grunden för en standardisering. Vi har använt den reflexiva relationen person/community för att åskådliggöra en tilltagande biografiaspekt, och på motsvarande sätt har vi använt institution/individ som uttryck för standardiseringsaspekten. Standardiseringsaspekten har historiskt sett motiverats av uppbyggnaden av välfärdssamhället där rationaliteten utgått från en möjlighet att på relativt säker grund förutse behov och åtgärder för handling. Samhällets rationalitet kretsar i en reflexiv modernitet inte längre kring välfärd oavsett om det är ett politiskt innehåll eller ej. Istället kretsar förståelsen och förnuftet kring en ny axel, kallad *risk*, och det är gentemot dessa risker som det nya universitetet har att förhålla sig reflexivt. Peter Scott uttrycker en liknande slutsats då han säger att:

The transition from élite to mass higher education cannot be understood simply in terms either of the evolution of higher education systems, such as the expansion of student numbers or structural reforms; or of the substitution of one paradigm, labelled “mass”, for another, labelled “elite”. Instead it must be interpreted in the context of the restless synergy between plural modernizations – of the academy, polity, economy, society and culture. The most important, and only permanent, characteristics of mass higher education systems are that they are endlessly open and radically reflexive. In all other respects, they are in ceaseless flux (Scott 1995, s 9f).

## Politik och kulturellt medborgarskap

Vår idé är att universitetet i ett reflexivt samhälle fortfarande kan fylla rollen av en kritisk utpost. Men en sådan ambition kräver, som vi tidigare sett, att innebörden av ”kritik” ges en förnyad betydelse där reflexivitet tas som utgångspunkt för olika slags relationer – de vi benämnt som skillnaden mellan individ/institution och person/community. Det grundläggande argumentet för att betrakta universitetet som en del av en ”reflexiv modernitet” är de erfarenheter vi kan dra av utvecklingen av den högre utbildningen till en massutbildning. Det är i detta sammanhang som det politiska kan ges en radikal uttydning som de handlingar vilka ett community (universitetet) väljer att utföra, och som inte på förhand kan förutses utifrån fastställda program eller fundament. Det politiska innebär också personens konfrontation med dessa handlingar som ”utmaningar” han eller hon inbegrips i – utmaningar som utgör en del i tillblivelsen som person. Politik handlar i det sammanhanget om de upprepade ställningstaganden utifrån ett politiskt, moralisk, estetiskt omdöme som personen avkrävs inom ramen för en påtaglig osäkerhet om vari det rätta eller goda består.

Vi angör här den samhällsteori som befinner sig i ett gränsöverskridande mellan modernitet och postmodernitet och där själva reflexivitetsbegreppet antyder vari överskridandet består. I korthet handlar det om att kunna behålla en grundläggande idé om social överlevnad utan att därmed förutsätta att samhällsliga institutioner (ytterst staten) på något givet sätt kan garantera eller ange en nödvändig utveckling för överlevnad. Det är mot denna bakgrund som politikbegreppet ges den radikala innebörd vi antytt, och det är mot samma bakgrund som universitetet måste förstås som en plats för samhörighet/tillhörighet (*community*). Samhörigheten/tillhörigheten är dock inte given vare sig ifråga om vilka som är tillhöriga det gemensamma eller vari det gemensamma består. Det är sådana frågor som kräver personens omdömen och avgöranden och kan endast uttryckas i ett konkret handlande i de konkreta situationer som universitet möjliggör. Handlingar och situationer är i sin tur villkorade utifrån det som kännetecknar en reflexiv modernitet, eller det Ronald Barnett benämner ett, i sociologisk mening<sup>10</sup>, postmodernt universitet. Han menar att det framför allt finns fyra nyckelbegrepp för att förstå institutionella och individuella handlingar inom ramen för ett sådant – *osäkerhet* (uncertainty), *oförutsägbarhet* (unpredictability), *utmaningsbarhet* (challengeability) och *stridbarhet* (contestability). Om dessa begrepp skriver Barnett:

*Uncertainty* is that state of being in the world in which one is aware that one's state of mind is itself open-ended. Uncertainty is that state of being in which one cannot be certain. [...] *Unpredictability* is that state of knowing in which one cannot predict with any security what is likely to happen at some future moment in time. It is a much more bounded concept than uncertainty. It has point in situations where one would wish to form expectations about the world. [...] *Contestability* is that state of affairs in which our assumptions about the world are subject to counter-intuitive experiences. [...] Suddenly, something takes our breath away; we have the stuffing knocked out of us. The assumptions on which we depended, but of which we were hardly aware, are – in the same moment – both revealed and found inadequate. *Contestability* is that state of affairs in which a proposition or framework might be subjected to the counter-punch of a rival proposition or framework. It indicates a situation in which competing voices might wish to be heard and can be heard (Barnett 2000, s 65).

Om universitetet uppfattas som en del av en reflexiv modernitet, utmärkt av osäkerhet och öppenhet, så kan idén om den högre utbildningen endast uttryckas som en attityd, eller hållning, snarare än ett fast fundament varur säkra anvisningar om handlandet kan hämtas. Detta bekräftas exempelvis av utvecklingen mot en techno-byråkratisk excellens, som utgör ett specifikt svar på de reflexiva krav som ett kapitalistiskt marknadsorienterat samhälle reflekterar och, som samtidigt, universitetet svarar mot. Vår ambition är att ur en sådan situation formulera andra möjliga reflexiva relationer där inte i första hand ekonomiska, utan politiskt moraliska och estetiska, förutsättningar tas som utgångspunkt. Det går inte längre att låtsas inför omvärlden – finansärer och studenter – att den högre utbildningen och forskningen kan leverera en excellent, säker och oemotsäglich kunskap. Universitetet borde här ta på sig en annan roll.

Gerard Delanty menar, med referens till Barnetts beskrivning, att universitetens roll måste vara att ge samhället och individen en kulturell vägledning på motsvarande sätt som nationalstaten och ännu tidigare kyrkan en gång givit (och som också var en grundläggande tanke bakom von Humboldts idé om universiteten). Han argumenterar för att den högre utbildningen bör påta sig en kritisk roll genom att medverka i formandet av ett *kulturellt medborgarskap*.

With the diminishing power of national culture at least to provide a sense of cultural direction the university can take on this role. This, is to be stressed, is a cultural as opposed to a political task, since the university must restrict itself to the hermeneutic encounter of the mode of knowledge with the cultural model of society. [...] In short it is a question of cultural citizenship. [...]

Cultural citizenship refers to the relationship between self and other, that is the rules governing membership of cultural community. While the state – and more generally political community – is the domain of social, political and civic rights, the growing salience of cultural citizenship is more relevant to the university (Delanty 2001, s 156f).

Delantys placering av det politiska, då han fokuserar kultur som bas för medborgarskapet, betyder inte ett utrangerande av det politiska i någon absolut mening. Inom ett kulturellt medborgarskap finns, enligt vår tolkning, det politiska företrätt på det sätt vi tidigare skisserat, nämligen genom personens delaktighet i ett community (en specifik kultur, kallad universitet), snarare än i en permanent relation stat-nation. Ett kulturellt medborgarskap kan endast uppnås, bestämmas eller konstitueras, genom handlande – ett handlande som bottnar i personens övertygelse och vilja. Vilken utbildning och forskning, och vilken omvärdering av kritikbegreppet blir här möjlig för ett nytt universitet? Med en fortsatt referens till Barnett och det vi tidigare formulerat som *utmaning* och *utmaningsbarhet* är det inte längre möjligt att förstå universitetet som en plats för studenters lärande eller för ett avgränsat vetande. I det Barnett kallar ”a supercomplex world” har universitetet till uppgift att genom utmaningar irritera och störa, omskaka och förändra personen.

In a supercomplex world, the key challenge is not one of knowledge but one of being. Accordingly, the main pedagogical task in a university setting is not that of the transmission of knowledge but of promoting forms of human *being* appropriate to conditions of supercomplexity. Teaching becomes the discomfoting of minds *and* beings; but it becomes also the comfoting of minds and beings. Students are embarked on a never-ending process of self-doubt and self-reflection, but also of determinate action, of living purposively with wry acceptance amid half-sensed precariousness. [...] Now, under conditions of supercomplexity, higher education is obliged both to produce a dislocation among its students and to enable them not just to tolerate this location but to live effectively through it. The dislocation has now to embrace the three dimensions of being: knowing, self-identity and action. This is a complete education, in that it extends across the full dimensions of human being (Barnett 2000, s 164).

Barnetts idé om *dislocation*<sup>11</sup> som ett avgörande fokus för universitetet kan tas som utgångspunkt för en diskussion om innebörden av kritiskt tänkande i det nya universitetet. Vi skall i den fortsatta artikeln utveckla alternativ för att förstå vad det rimligen skulle kunna innebära idag att *vara* kritisk (jfr att *tänka* kritiskt). Vi skall göra detta genom att argumentera för att den högre utbildningen bör betraktas som ett offentligt rum med gränsöverskridanden

vad gäller vetenskap, kultur och politik, och genom en omorientering från ett etablerat kunskapsbegrepp till en idé om hur begreppet *erfarenhet* bättre skulle kunna återspegla de situationer och handlingar som utmärker universitetsvis- telsen.

## Kritiskt varande – ett radikalt demokratiskt universitet

Detta avsnitt har ambitionen att precisera handlingsbegreppet i förhållande till hur utbildning och undervisning kan förstås som en specifik (social) handling. Utgångspunkten för diskussionen är innebörden av att *vara* kritisk i ett universitet där utbildning ses som något utöver ett handlande som bygger på en kognitivt intellektuell rational. För denna argumentation skall vi använda begreppet erfarenhet. Vi skall också vidareutveckla betydelsen av ”community”, ”utmaning” och ”utmaningsbarhet”, och kommer då att ta studenten som grund för resonemanget.

### Community – Universitet som samhörighet/tillhörighet

Den högre utbildningen kan inte i första hand ses som en förlängning av marknadens villkor och intressen att utbilda individen. Det nya universitetet som en del av ett reflexivt samhälle måste snarare ses som en förlängning av det öppna och osäkra samhällets villkor och intressen. Universitetet blir på så sätt en plats för seriösa sociala experiment och utprövanden av villkor för överlevnad. Vi inser omedelbart de omfattande problem som ligger i att tolka universitetet som en sådan plats där den institutionella karaktären blir att avträda just rollen av att vara institutionaliserad, i meningen att vara givet och fast relaterad till en bestämd omvärld och en definitiv uppgift. Men, om nu argument kan ges för att omvärlden endast låter sig beskrivas som ständigt undflyende, så bör universitetet snarare uppfattas och utformas som ett bestämt ”community”, än som en traditionell institution – en förlängning av en redan tänkt politik. Denna bakgrund motiverar oss att pröva universitetet som en plats för gränsöverskridanden både på institutionell- och individnivå, där det politiska uppfattas som en hantering av osäkerhet och där osäkerheten uppfattas som ett ständigt närvarande villkor. Vår poäng med detta resonemang är att försöka påvisa att universitetet inte kan stilla sig med att endast vara ett ombud för redan etablerade innehåll eller idéer om innehåll – än mindre som en del i en framväxt techno-byråkratisk excellens. Ett sådant universitet är i för hög grad en endimensionell återreflex av ett omgivande

samhälles krav och saknar en egen kraft att träda in i samhället på egna villkor, med nya idéer och definitioner av det nödvändiga. Det saknar också det vi här särskilt efterlyser – möjligheten för studenten att vara en del i en större totalitet än ett vetenskapligt grundat utbildnings- och forskningsproducerande system. Det alternativ vi söker är universitetet som ett offentligt rum, som inbegriper handlingar i samhällets samtliga sfärer (vetenskap, politik, kultur) grundat på samhörighet/tillhörighet och ett ”kritiskt varande”. Vi skall här vidareutveckla resonemangen om *community* genom en referens till John Dewey.

Richard Bernstein (1985) hänvisar till Michael Sandel i en diskussion om hur Dewey använder detta begrepp, där Bernstein tillskriver Dewey en tolkning som Sandel kallar *constitutive conception of community*:

On this strong view, to say that the members of a society are bound by a sense of community is not to say that a great many of them profess communitarian sentiments and pursue communitarian aims, but rather that they conceive their *identity* – the *subject* and not just the object of their feelings and aspirations – as defined to some extent by the community of which they are a part (Sandel 1982, s 147, vår kursivering).<sup>12</sup>

Det centrala i den samhörighet/tillhörighet det här är fråga om, är alltså de känslor och de aspirationer som motiverar personen att tillhöra ett kollektiv och som också utgör hans eller hennes identitet. Agnes Heller (1984) klargör denna aspekt då hon betonar att *community* som social kategori i första hand skall förstås som ett uttryck för integration, och att denna bygger på någon form av social avgränsning (*village, social stratum, group*). I vårt fall handlar denna avgränsning om universitetet. Den definition hon ger, lyder: ”a community is a structuralized and organized group or unit stratum in which a relatively homogenous system of values obtains, and to which the person necessarily belongs” (Heller 1984, s 34). Heller skiljer på olika innebörder av ”necessarily” och menar att denna nödvändighet att tillhöra *community* grundar sig på två skilda sociala funktioner. Den ena uppstår ur nödvändigheten att reproducera samhället och där denna reproduktions organisationsform skapar (utgörs av) *community*. Den andra formen uppstår som en del av en nödvändighet av social reproduktion. Grunden är med Hellers formulering istället ”derivatives of political action and/or individual development” – således en samhörighet/tillhörighet som uppstår genom individens medvetna önskan eller strävan att relatera sig till ett speciellt kollektiv (av åsikter och/eller individer). Den senare formen av *community* kan ses som en vid definition, och den förra som en snäv sådan. Den högre utbildningen kan förstås i båda

dessa termer där den snäva definitionen motsvarar relationen individ/institution medan den andra motsvarar person/community.

Den gemensamma innebörden av *community* är enligt definitionen ovan att de som tillhör den, delar ett antal grundläggande värden, i vårt fall universitetets. Skillnaden ligger, betraktat ur studentens perspektiv, i balansen mellan hans eller hennes och universitetets initiativ, handlingar och motiv. Ekonomins utveckling och framväxten av en mer marknadsanpassad högre utbildning, liksom tecken på en techno-byråkratisk excellens, är delar av masssamhällets framväxt. Detta kan ses som en identitetskris på ett såväl individuellt som kollektivt plan, liknande den kris Dewey (1927) formulerar i *The public and its problems*. Om man uppfattar *community* som grannskap eller lokalsamhälle, så menar Dewey att dessa nivåer i den sociala organisationen är för bräckliga för att skapa kritiska personer eller medborgare – kritiska i meningen att kunna kommunicera sina egna intressen samtidigt som de kan förhålla sig politiskt, moraliskt och estetisk värderande till det samhälle de önskar respektive vill ta avstånd från. Detta är centralt för definitionen av individen som en ”förflyttning” från student till person. Det Dewey ofta återkommer till i termer av *face to face relations* som grund för kommunikation innebär att det lokalt betingade livet måste förstås ur ett antal övergripande relationer till det samhälleliga livet i stort, eftersom människor är födda i relation till varandra, men inte till någon del i någon specifik samhörighet/tillhörighet. Deweys föreställning är att genom utbildning och undervisning kunna skapa en grund för medborgarna att tillräckligt mycket ingå i en gemensam identitet för att därigenom också kunna frigöra sig från denna. Han argumenterar för att detta skall ske, dels genom ett införlivande av kulturen (reproduktionskravet individ/institution), men ytterst genom en förmåga att delta i det offentliga samtalet och på den grunden fatta sina beslut vad gäller sympatier och antipatier för de värden som ”samhörigheten” vilar på (kravet på personlig tillblivelse i relationen person/community). Det reflexiva är på så sätt ett uttryck för ett *varande (a mode of being)* snarare än ett tänkande. Det hopp som på denna grund kan tillskrivas den högre utbildningen är att den skall kunna utgöra en motkraft i samhället varmed universitetets autonomi sätts i fokus. I den reflexivitet vi förutsätter finns/bör finnas, innebär alltså den institutionella situationen (tolkad som samhörighet/tillhörighet) idealt sett *autonomi* medan den individuella situationen (tolkad som personens handlingar) innebär *självreflexivitet*. Universitetet är idealt sett med andra ord autonomt samtidigt som studenten handlar självreflexivt. För båda dessa situationer gäller att begreppet kritik och kritisk är vägledande, och man skulle på denna grund kunna besvara frågan – vad är universitetets idé? – med: det är en samhörighet/tillhörighet, baserad på kritik och självkritik, och med uppgifter att i autonomins, och därmed en fristående auktoritets, skepnad



förse det övriga samhället med optimal kunskap och forskning i syfte att balansera och hantera osäkerhet, samtidigt som de som befolkar universitetet förändrar sin identitet. Det finns flera avgörande begrepp i det svar vi skisserat – det självkritiska och betoningen av osäkerhet är kanske mest fundamentala. Vi skall kommentera dessa begrepp och argumentera för en strategi för det nya universitetet, där personen genom utmaningar förändras i situationer som kännetecknas av utmaningsbarhet.

### Utmaning och utmaningsbarhet

Barnett (2000, s 117ff) anger osäkerhet (*uncertainty*) som det ethos som dagens universitet borde upprätthålla inom det han kallar ”the self-critical community”. Men han förkastar lika snabbt denna idé som möjlig eftersom de flesta kriterier för kritik idag, mer än någonsin, kan ifrågasättas. Därtill har universiteten inte någon vana att förhålla sig reflexivt till omvärlden. Vi menar dock att universitetet idag bör kunna tas som utgångspunkt för en självkritik som avser att ge samhället i övrigt ett underlag för reflexiva handlingar – handlingar som i slutänden har till syfte att bidra till en social utveckling där politiska, moraliska och estetiska omdömen dominerar handlingarna. Vi tror att detta är möjligt att förena med en hållning som betonar vetenskapens osäkerhet och en attityd i övrigt som är känslig för de risker som ligger i att totalisera världen och samhället i termer av framsteg och utveckling. Den risk det handlar om är att genom vetenskap utesluta politik och kultur, och att ge den rationalitet som kunskapen bygger på en instrumentell prägel. Om behovet av att undvika detta har vi argumenterat tidigare och vi har framhävt *personen* som ett avgörande fokus för sättet att förstå universitetets möjligheter. Barnett och många andra forskare vid fronten av ”higher education” levererar en uttalad och omfattande kritik av universitetet vad gäller strukturella och historiska tillkortakommanden, men de lider enligt vår mening brist på idéer (eller insikt) om hur de personer som befolkar universitetet skulle kunna utgöra en kraft för förändring. Därmed ställer de sig vid sidan av den språkliga förnyelse som skulle kunna vägleda seendet. Man ställer sig också vid sidan av den radikala demokrati som bibehåller kravet på systemkritik men som samtidigt inkluderar individen som en väsentlig utgångspunkt för förändring. Våra huvudsakliga argument för att snarare angöra denna typ av förnyelse och förändring är följande:

Om vi betraktar den högre utbildningen som en social handlingssfär där nya initiativ, snarare än reproduktioner av samhället, kan ta form, måste rimligen handlandet bygga på gränsöverskridanden. Gränsen mellan vetenskap, politik och kultur liksom gränsen mellan student och person måste då

innebära ett visst mått av utmaning genom starka upplevelser av att vara utsatt för en kraft som innebär en avgörande förändring, eller som Barnett formulerar det – ”suddenly, something takes our breath away; we have the stuffing knocked out of us. The assumptions on which we depended, but of which we were hardly aware, are – in the same moment – both revealed and found to be inadequate” (Barnett 2000, s 65). *Utmaning* och *utmaningsbarhet* (challengeability) vill vi ge en innebörd som ligger nära det engelska *experience* och svenskans ”erfarenhet”. Innebörden av att erfara har sin etymologiska rot i betydelsen att ”uppnå genom att fara” (Wessén 1985). Vi kan här tillägga med hänvisning till det dubbeltydiga i ordet ”fara” – uppnå genom att utmanas av faror (osäkerhet och risk).

Ett universitet med kännetecknen utmaning (själva handlandet) och utmaningsbarhet (den situation som genererar handlandet), förutsätter ett personbegrepp som inbegriper personens lidande, önskningar, förhoppningar och farhågor. Ett sådant universitet utmärks samtidigt av en reflexiv relation till samhället i övrigt och dess politiska intressen. Det nya universitet vi efterlyser har en uppgift att hantera osäkerhet för social överlevnad. Detta innebär också att det nya universitetet måste byggas på ett sätt som gör det möjligt för studenten/personen att ta ställning till vilket slags samhörighet/tillhörighet han eller hon vill ingå. Sådana val, byggda på eget omdöme, utgörs av situationer där personen genom sina handlingar (”studier”) relaterar till en omvärld men också till sig själv. Vi kan här upprepa frågan: vad är ett universitet? Och svara – en plats för erfarenhetens organiserande; ett kontingent, situationsdefinierat tillstånd, där handling och mening ges sin specifika betydelse genom identitetsskapande processer och där individen ses som en unik person och samtidigt som en del av ett större kollektiv. Därmed kan vi betrakta det nya universitetet som en del av samhällets demokratiska utposter, ungefär på det sätt som Dewey (1927) syftar på då han söker möjligheter till utvecklandet av en social identitet. Deweys erfarenhetsbegrepp står, vilket Bernstein (1985, s 53ff) påpekar med formuleringen ”thick experience”, i stark kontrast till ”the thin emasculated, subjectivistically tined conceptions”, där erfarenhet endast är en fråga om perception, i sin tur relaterad till en föreställning om lärande, kunnande och vetande. Demokrati och kopplingen till personens handlande som ett bekräftande av jaget, relaterat till en bestämd situation (i vårt fall universitetet) kallar Bernstein att vara *in media res*, eller *in the process of becoming* – en situation karakteriserad av både en öppenhet i personens tillblivelse och en historiskt framväxt tradition som bestämning av denna tillblivelse.

...a thicker, richer, situational notion of experience, whereby experience is capable of being funded with meaning and emotion and given its direction.

What emerges from Dewey is a distinctive image of human beings and human experience. We are always in media res, there are no absolute beginnings or finalities. We are always in the process of becoming shaped by and shaping our history and our traditions[...]. Dewey did emphasize the projective and future-oriented dimension of all thinking, and he was aware of the ways in which history and tradition are always effectively shaping what we are in the process of becoming (Bernstein 1985, s 54ff).

Dewey poängterar i sin demokratiuppfattning *experience*, inte som något införlivat eller lagrat i individens inre, utan som en situation som ger handling och mening en specifik (identitetsskapande) *riktning*. Det handlingsbegrepp som inryms i Deweys *experience* är handlingar där individen såväl som kulturen formas och där en öppen, men samtidigt normativt bestämd önskan om en specifik *framtid* är riktningsgivande för handling och skapandet av mening. Detta menar vi gäller som förutsättning både för universitetet som institution och som samhörighet/tillhörighet. Den osäkerhet vi påtalat som ett samhällsligt villkor kan/skall här uppfattas som grund för en framtidsinriktning. Det innebär att både acceptera en omvälvande osäkerhet genom att försätta studenten/personen i utmaningar, och att anta att social och kulturell överlevnad är möjlig (jfr flera teorier idag om universitetets omöjlighet att vara en stark, autonom institution, fortfarande i samhällets tjänst). Detta formande av personen och kulturen tar plats i det offentliga samtalet. Vi efterlyser för det nya universitetet ett offentligt samtal där ”thick experience” ges utrymme.

### Kreativt intellekt, spekulativt förnuft och abnormala diskurser

Utifrån den ambition vi skisserat ovan för uppbyggnaden av ett nytt universitet – att bibehålla en kritisk insikt om osäkerhet och att samtidigt möjliggöra en (icke totaliserande) social utveckling där starka utmaningar (*thick experiences*) ingår – vill vi särskilt referera till Richard Rorty. Det han (Rorty 1979) till och från benämner som ett kreativt intellekt (*a creative intellect*) och ett spekulativt förnuft (*a speculative reason*) är förutsättningen för den sorts politiskt, moraliskt och estetiskt uppbyggliga samtal vi menar utmärker hans filosofi och som skulle kunna utgöra en inspiration till ett nytt universitet. Vi kan här också påminna oss Kants grundläggande diskussion om kampen mellan institutionerna. Sedan början av 1800-talet har vetenskap ensidigt översatts till naturvetenskap vars intresse, språk, tänkande och handlingar har präglat den karaktär som fortfarande är universitetens. Universitetets undanträngda områden, filosofi och humaniora, har i en rad avseenden liknats vid, och själva efterhärmat, naturvetenskapen. Detta innebär att ett

kreativt intellekt eller ett spekulativt förnuft inte odlats, vare sig som idé eller verklighet. Rorty går vägen via Thomas Kuhns distinktion mellan normala och abnormala diskurser för att åstadkomma ett språkbyte inom de sociala vetenskaperna. För de normala diskurserna gäller att det finns en konsensus bland deltagarna om vilka regler som skall gälla för att ställa frågor, att undersöka dessa och vilka slags argument som kan formuleras. En abnormal diskurs däremot bryter dessa regler i syfte att skapa kreativa, nya intryck, angreppssätt och värderingar av det som är föremål för den intellektuella betraktelsen. Vad som sker i en sådan tillåtelse av abnormala diskurser uttrycker Rorty (1979, s 320) som att det kan handla om "anything from nonsense to intellectual revolution, and there is no discipline which describes it, any more than there is a discipline devoted to the unpredictable, or of 'creativity' ". Ett nytt universitet utmärks av att inte bara tillåta detta slag av kreativt tänkande och abnormala diskurser – ett sådant universitet måste också aktivt argumentera för det och arrangera situationer där det är möjligt att pröva gränsen mellan fakta och värde; mellan objektivt och subjektivt och det kanske mest utmanande – gränsen mellan vetenskap och icke vetenskap som grund för de erfarenheter man anser nödvändiga för social överlevnad. Moraliska och estetiska aspekter av livet antas i ett nytt universitet kunna/behöva relateras också till andra grunder för personens omdöme, än det avgränsat vetenskapliga. Rortys intresse kan här tolkas som att de som befolkar universitetet skall vara beredda att inta attityder och hållningar som innebär ett motstånd mot att var determinerade av ett techno-byråkratisk system som avkräver en enbart formmässig excellens. Det innebär också ett universitet där *education* ersätts med *edification*, det vill säga där en av systemet given utbildning konfronteras med den uppbyggliga handling som ligger i skapandet av ett språk som inte längre är en del av det systemgivna.

Rortys utgångspunkt kan jämföras med Jean-Francois Lyotards (1984) kritik av vetenskapens och universitetets universella anspråk via det han benämner metanarrationer, och den efterlysning han gör av lokala narrationer som resultat av normala och abnormala diskurser/diskussioner. Rorty motiverar en sådan hållning med att endast lokala kontextualiseringar kan ge en relation till det som av personen uppfattas som angeläget och möjligt att förhålla sig till som "representativa" delar av världen, om man inte endast nöjer sig med personens svar på världen via ett systembundet språk och tänkande.<sup>13</sup> Detta liknar Deweys förordande av face-to-face-relationer och hävdande av "local communities" som grund för personens möjlighet att erfara på ett sätt som berör hela hennes vara, inte ett avgränsat handlande genom tänkande. Utvidgningen från det lokala (privata/personliga) till skapandet av större narrativa sammanhang, som överskrider den etablerade vetenskapens

narrationer, menar Rorty (ofta med referens till Dewey) bäst sker genom att betona det *sätt* varpå saker sägs och med vilka *argument* personen hävdar det sagda. Dessa argument kan inte isoleras vare sig till substantiellt eller performativt på förhand givna restriktioner. Rortys ”education as edification” innebär att personen anstränger sig att, och utmanas att, använda idéer, genom läsning av litteratur, forskning, samtal och skrivande för att skapa abnormala diskurser och att på så sätt förändra och omskapa sig själv. I vårt fall innebär detta att sättet att leva inom universitetet utmärks av att hålla konversationen igång, genom att förändra dess villkor. Det innebär också att personen genom abnormala diskurser, och den osäkerhet och utmaning som dessa medför, förflyttas och förändras i sin identitet. Det centrala är här inte personens lärande om världen, utan hennes *uttalanden* om den, hennes prövande och utmanande samtal där själva språket görs till universitetsvistelsens viktigaste instrument, och där det kreativa nya består i att ta initiativ till utmaningar av de normala diskurserna. Just detta att utifrån normala diskurser lyssna till och konfronteras med de abnormala utgör kärnan i det nya universitetets handlingar, det Rorty benämner ett kreativt intellekt. Avsikten är att på så sätt få det abnormala att övergå till att vara en normalitet, framkommen i en successiv process av legitimitet bland de som ingår i diskursen. Legitimerandet förväntas inte kunna ske på det sätt de (traditionellt) normala diskurserna antas kunna legitimera sin ställning – genom att bevisa sanningar på epistemologisk grund – och därutöver just inget annat än detta. Istället handlar det om att övertyga genom att kunna uttala starka och oväntade argument och omformuleringar på de områden där socialt viktiga frågor ännu inte fått sin upplösning.

Det nya universitetets avsteg från en epistemologisk tradition motiveras inte endast av de sätt varpå kunskap/erfarenhet kan utvinnas genom starka utmaningar i en, här kallad, social handlingssfär (som inbegriper vetenskap, politik, kultur). Motiveringen ligger också i vår tidigare definition av ”community”, som något individen medvetet väljer sin tillhörighet i, och det sätt varpå personen skapas och omskapas genom handlingar i en samhörighet/tillhörighet där abnormala diskurser utmanar de normala. Roger P Mourad (1997) påpekar i en diskussion om Rortys ”edification” på liknande sätt hur *personen*, genom ett *erfarande* av utbildning och forskning, alltid påverkas.

More significantly, it is an intellectual experience that enhances the inquirer’s perspective of reality in some way. The focus on inquiry as an experience of the inquirer also recognizes that the first reason why an inquirer is attracted to engage in inquiry is that the inquirer values the pursuit of knowledge for what it does for the inquirer’s quality of life (Mourad 1997, s 43).

Att Mourad väljer begreppet ”inquiry” istället för ”research”, kan ses som en betoning av personens direkta involverande i den forskande handlingen. Istället för ett sökande efter redan befintliga sanningar eller ett redan definierat problem (a re-searching) innebär ”inquiry” en av personen antagen utmaning att formulera och omformulera redan kända eller anade förhållanden och problem. Mourad framhåller också skillnaden mellan värdet av abnormala diskurser som ett i första hand internt värde – som i vårt fall rör universitetet som community och personen – och ett externt, socialt värde. Vad gäller möjligheten att motivera Rortys hållning också utifrån ett externt socialt värde vill vi i vårt utkast till ett nytt universitet avsluta med att referera till en handlingsfilosofisk grund hos Hannah Arendt. Hennes betoning av personen och det offentliga rummet ger möjlighet att bibehålla idén om universitetet som en utpost för en radikal demokrati där uppnåendet av det gemensamma/likheten kan samsas med varje persons individualitet/skillnad, genom att ge demokratin en innebörd som bottnar i pluralitet.

### Ett radikalt demokratiskt universitet

Demokrati och kopplingen till personens handlande som grund för tillblivelse, på både ett individuellt och kollektivt plan, innebär för oss en omformulering av den liberalistiska demokratins villkor och därmed också en omformulering av det offentliga samtalets villkor. Genom den kritik Arendt (1946) riktat mot Dewey på denna punkt, nämligen att Dewey (i likhet med Rorty) underskattar, eller helt negligerar behovet av att omformulera demokratins villkor, finner vi vägar för sådana omformuleringar inom ramen för en radikal demokrati, som vi menar är möjlig att återfinna i Arendts handlingsfilosofi. Joseph Beatty (1994, s 65ff) kopplar på denna punkt samman Deweys handlingsfilosofiska relation *thinking – action* med betoning på (social) intelligens med Hannah Arendts *thinking – moral reasoning*, med betoning på *resonerande*. Beatty menar att dessa utgångspunkter har en handlingsfilosofisk likhet genom att de framhäver nödvändigheten av ett offentligt rum som grund för handlandet, vilket också är grunden för vårt resonemang om universitetet som en demokratisk utpost. Vår poäng vad gäller Arendts respektive Deweys handlingsbegrepp är att de skiljer sig åt på en väsentlig punkt, men vi menar vidare att de, just genom denna skillnad, *tillsammans* utgör en god grund för att diskutera innebörden av en radikal demokrati, och ett universitet med en roll i denna demokrati.<sup>14</sup> Även om olikheterna endast är en fråga om gradskillnader, menar vi att Arendt tillför en avgörande aspekt genom att betona det moraliska resonerandet som en konkret del i det offentliga samtalet. Moraliskt resonerande bygger på en stark betoning av solidaritet

som grund för handling och den dubbla innebörd som ligger i att ”tänka på och resonera om andra”. Detta förutsätter ett tänkande dels om *sig själv*, men också på sig själv som någon annan. Arendts solidaritetsbegrepp hänger samman med det hon kallar representativt- eller politiskt tänkande – ”political thought is representative” (Arendt 1967, s 115). Politiskt tänkande innebär ett tänkande *med* andra människor, inte *mot* eller *för* någon. Skillnaden mellan att tänka med, respektive mot eller för någon, är en skillnad i reflexivitet, vilket kan betraktas som grund för hur innebörden av att vara kritisk kan formuleras. Att vara kritisk är förmågan att tänka ”med” någon, som innebär att personen tydliggör sig själv *både* som likhet och skillnad i förhållande till ”den Andra”. Solidaritet – att tänka ”med” någon – innebär också att *vara* ”med” någon (genom en samtidig likhet och skillnad) där personen med Arendts ord står inför uppgiften att försöka förstå vad som ”gör det uthärdligt för oss att leva med andra människor, som alltid förblir främlingar men bor i samma värld, och vad som gör det möjligt för dem att stå ut med oss”.<sup>15</sup> Att *förstå* innebär i sin tur en erfarenhet som går utöver det vi kan få kunskap om i traditionell (kognitiv) mening. Den politiska konsekvens Arendt här pekar på är att kunskap är en otillräcklig grund för solidarisk handling, eftersom den inte förbinder individens handlande med hennes tänkande (med andra) eller med någon genomlevd erfarenhet (*experience* i Deweys mening). Ingen kunskap, inte heller kunskap om moraliska normer, förmår sätta någon spärr mot ett icke-solidariskt beteende. Tänkandet manifesterar sig inte som kunskap utan just som förmågan att tänka politiskt – eller tydligare – att vara politisk, eller – i vårt fall – att vara kritisk. Med Arendts synsätt manifesterar sig detta som en förmåga till omdöme (*judgement*). Förmågan att på ett distanserat sätt tänka på sig själv som samtidigt lika och olika alla andra, är för Arendt en specifik ”medborgerlig rationalitet”. I denna utgör tänkandet en politisk förmåga som alla människor besitter – en förmåga som med Rorty (1985) innebär *the priority of democracy to philosophy*, i den meningen att tänkandet inte kräver någon filosofisk auktoritet, eller epistemologisk grund. Förutsättningen för tänkandet är individens förmåga att urskilja sig från världen i övrigt och denna förmåga är ett ontologiskt villkor, men också ett politiskt.

Både ontologiskt och politiskt handlar det därmed om villkoren för individens identitet, det vill säga villkoren för det som förenar och gör individen identisk med ”medvärlden”, men som samtidigt skiljer ut individen som den unikt odelbara ”in-dividuell” personen. Uttryckt på annat sätt är detta en situation ”where the distinct *who* meets the shared *what*” (d’Entrèves 1994, s 152ff). Medvetenhet om identitet/skillnad (mellan mig och världen, och mellan mig och andra) är riktningsgivande för personens politiska tänkande.

Förmågan att tänka politiskt fordrar att det skapas förhållanden som möjliggör att människor i dialog med sig själva och omvärlden kan undersöka vad de säger och vad de gör. Detta är det radikalt demokratiska universitetets centrala idé, där personens förmåga att relatera sig till världen som en upptäckt skillnad samtidigt är det som förenar henne med andra. Det politiska tänkandet liknar därvid Rortys skifte från education till edification och användandet av abnormala diskurser. Kännetecknande för politiskt tänkande är varken intelligens eller moralisk rättskaffenhet. Det politiska tänkandets villkor visar sig enligt Arendt genom att, ”när alla tanklöst dras med i vad alla andra gör och tror på, tvingas de som tänker ut ur sina gömslen eftersom deras vägran att sälla sig till mängden är iögonfallande och därmed blir till en form av handling”.<sup>16</sup>

Rortys krav på abnormala diskurser, Arendts krav på politiskt omdöme, och deras, liksom Deweys, krav på att acceptera flera *communities* (i vårt fall som olika delar av universitetet) hör till en radikal demokratisk grundförutsättning för att bidra till en social överlevnad. Sammanfattningsvis går vår efterlysning ut på att universitetet bör ses som ett offentligt rum där ett politiskt tänkande är möjligt, vilket i sin tur innebär att dessa rum möjliggör ett specifikt handlande. Detta innebär med andra ord en situation där studenten inte endast upprättar ett intellektuellt förhållande till ”den Andra” som en kognitiv insikt i, eller ett lärande om något. En radikal demokratisk utbildning förutsätter personen som *närvarande*, en här-och-nu-situation – där bildningens ”Allting” utgör det nya universitetets grund. Denna grund skapar och omskapar personens tillblivelse som en relation av likhet och skillnader mellan det egna jaget, andra och världen, på samma sätt som det omskapar likhet och skillnader i de normala och abnormala diskurserna. Vi har i denna artikel haft för avsikt att pröva nya innebörder till ord, begrepp och perspektiv på universitetet. Det är framförallt två områden som fokuserats. Det ena området avser behovet av att överskrida de handlingssfärer som det moderna samhället traditionellt satt upp med mer eller mindre tydliga gränser mellan vetenskap, politik och kultur. Vi har hävdats ett kulturellt medborgarskap som i sin enklaste form innebär att ”hela” personens kapacitet som varelse tas i anspråk – alltså inte endast hennes intellektuella förmågor. Det andra område vi lyft fram avser innebörden av ”kritiskt tänkande” där vi, i enlighet med gränsöverskridandets idé, förordat ett tänkande om universitetet som en plats där *varandet*, själva vistelsen vid universitetet, består av utmaningar. De argument vi använt för framskrivningen av ett nytt universitet med dessa kännetecken har hämtats från teorier om en reflexiv modernitet där reflexivitet skall uppfattas som ett ömsesidigt beroende mellan olika subjekt där beroendets karaktär består i osäkerhet, risk och utmaning. Just utmaningen och



universitetets grad av utmaningsbarhet är det som ytterst skiljer det nya från det gamla, där det gamla universitetets belastning är att vara fången i en institutionaliserad roll med avsaknad av autonomi och kreativitet. Våra argument för det nya universitetet skall inte uppfattas som ett förordande av kunskapstraditionernas död, utan snarare som ett sätt att återuppliva universitetets radikala bildningsidé, och att också motivera till handling utifrån en självkritisk hållning. Med erfarenhetsbegreppet har vi önskat ge en utvidgad betydelse också för det intellektuella, men då genom att relatera det till viljan och känslan för den sak som är föremål för intellektuell betraktelse (inquiry). Mest har vi kanske i det avseendet önskat meddela en kritik av den anonymisering av personen som massutbildning kommit att innebära. Den poäng vi sett med massutbildning är att den i ett reflexivt samhälle där osäkerheten vägleder samtidigt som den utmanar, ger utrymme för en större betoning av varje persons omdöme och delaktighet.

#### Noter

1. Vi vill tacka Berit Karseth, Oslo universitet, för inbjudan till seminariet ”Tensions in higher education: The role of the academic institution and its members”. Vid seminariet deltog, förutom Berit Karseth, bland andra Gerard Delanty och Sheila Slaughter, och diskussionerna under seminariet har varit en inspirationskälla för oss i skrivandet av denna artikel.
2. För ett antal kvalificerade inlägg om högre utbildning i Sverige, på temat demokrati, se *Utbildning & Demokrati*, volym 9 nr 1, 2000.
3. Peter Scott (1995) använder när han talar om massutbildning en definition av Martin Trow, som innebär att elitsystem är sådana som omsluter färre än 15 procent av en årskull, masssystem är sådana som omsluter mellan 15-40 procent av en årskull medan universalsystem är sådana som omsluter fler än 40 procent av en årskull. Vi väljer att använda samma definition, och konstaterar att under 70-talet kom andelen av en årskull (de födda 1950) som övergick till högre studier i Sverige att närma sig 20 procent (SOU 1993:85), vilket gör att vi på den grunden allt sedan 70-talet kan karakterisera den högre utbildningen som en massutbildning. Idag börjar dock andelen av en årskull som övergår till högre utbildning överstiga 40 procent (HSV: 2002-02-26, *Högskoleutbildningens regionala fördelning*), vilket enligt definitionen skulle innebära att den högre utbildningen kan karakteriseras universalutbildning. Detta stärker ytterligare motivet att försöka omformulera konsekvenserna av en expanderande massutbildning, som en potential för social utveckling snarare än ett (akademiskt kapitalistiskt) hinder.
4. SOU 1973:2, *Högskolans betänkande*.
5. Högskoleverket 2002:7 R.
6. Se exempelvis Rådet för högskoleutbildning 1999, SOU 2000:82.
7. Barnett har också medverkat i en studie av det svenska högskolesystemet – se Rolf, Ekstedt och Barnett (1993), *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*.
8. Jämför Giddens (1990, s 110).
9. Beck ser individualiseringen som en konsekvens av utvecklingen inom det moderna samhället. Det moderna, som i en traditionell moderniseringsfas utmärks av industrialismens

och vetenskapens dominans över såväl den ekonomiskt-tekniska utvecklingen som den politiskt-sociala, kan inte längre förstås som en utveckling i förhållande till någon förmodern motpol. Moderniseringens egna, självproducerande villkor – det ”motmoderna” (*Gegenmoderne*) är vad som finns kvar som föremål för modernisering (jämför Ramsay 1991, s 21).

10. Jämför Turner (1991): *Theories of Modernity and Postmodernity*.
11. Jämför Giddens (1990) uttryck ”disembedding”.
12. Michael Sandel citerad i Richard Bernstein (1985, s 55).
13. Som bekant går Rortys (1979) diskussioner ut på en kritik av det representativa tänkandet. Vi använder här ordet representativa som uttryck närmast för ”personlig giltighet”.
14. Vi använder här uttrycket ”radikal demokrati” utan hänsyn till någon formell definition. Avsikten är endast att med uttrycket kunna förtydliga vissa aspekter av de resonemang vi tidigare fört om det nya universitetet kopplat till frågor om demokrati. För en formellare bestämning av olika innebörder av ”radikal demokrati” – se Ljunggren (1997).
15. Arendt: ”Understanding and Politics”, *Partisan Review*, XX/4 (juli-aug. 1953), s 377, citerad i Hansen (1995, s 268). Att andra människor inför den enskilda individen ”alltid förblir främlingar” skall tolkas både som ett ontologiskt och ett politiskt betingat villkor.
16. Arendt ”Thinking and Moral Considerations”, citerad i Hansen (1995, s 264).

## Referenser

- Arendt, Hannah (1946): The ivory tower of common sense: [Recension av Dewey, John: *Problems of Men.*] *The Nation*, Oct 19, 1946.
- Arendt, Hannah (1967): Truth and politics. I Peter Laslett & Walter G Runciman, red: *Philosophy, Politics and Society*, Oxford: Blackwell.
- Barnett, Ronald (1990): *The Idea of Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Barnett, Ronald (2000): *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: Open University Press.
- Beatty, Joseph (1994): *Thinking and Moral Considerations: Socrates and Arendt's Eichmann*. I Lewis P Hinchman & Sandra K Hinchman, red: *Hannah Arendt – Critical Essays*, s 57-78. Albany: State University of New York Press.
- Beck, Ulrich (1992): *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bernstein, Richard J (1985): Dewey, democracy: The task ahead of us. I John Rajchman & Cornel West, red: *Post-Analytic Philosophy*, s 48-58. New York: Columbia University Press.
- d'Entrèves, Maurizio, Passerin (1994): *The Political Philosophy of Hannah Arendt*. London and New York: Routledge.
- Delanty, Gerard (2001): *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.

- Dewey, John (1927/1991): *The Public and Its Problems*. Athens: Swallow Press, Ohio University Press.
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Hansen, Phillip (1995): *Hannah Arendt – politik, historia och medborgarskap*. Göteborg: Daidalos.
- Heller, Agnes (1984): *Everyday Life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Högskoleverket (2001): *Nya data från universitets- och högskolregistret om nybörjare och registrerade läsåret 2000/01*. Rapport 2001-11-09. Stockholm: HSV.
- Högskoleverket (2002): *Högskoleutbildningens regionala fördelning*. Rapport 2002-02-26. Stockholm: HSV.
- Högskoleverket (2002): *Utbildning anpassad efter arbetsmarknadens behov. Så arbetar högskolan*. 2002:7 R. Stockholm: HSV.
- Kant, Immanuel (1798/1992): *The Conflict of the Faculties* [Der Streit der Fakultäten]. Lincoln & London: University of Nebraska Press.
- Ljunggren, Carsten (1997): Radikal demokrati. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 6(2), s 125-156.
- Lyotard, Jean-Francois (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Mourad, Roger P (1997): *Postmodern Philosophical Critique and the Pursuit of Knowledge in Higher Education*. Westport: Bergin & Garvey.
- Nussbaum, Martha (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Prop 2001/02:15. *Den öppna högskolan*.
- Ramsay, Anders (1991): *Individualiserad ojämlikhet – om Ulrich Becks individualiseringsstes och dess relevans för ungdomsforskningen*. Stockholm: Ungdomskultur vid Stockholms universitet.
- Readings, Bill (1996): *The University in Ruins*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Rolf, Bertil; Ekstedt, Eskil & Barnett, Ronald (1993): *Kvalitet och kunskapsprocess i högre utbildning*. Nora: Nya Doxa.
- Rorty, Richard (1979): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Rådet för högskoleutbildning (1999): *Börjar Grundbulten rosta?* Stockholm: Rådet för högskoleutbildning.
- Rorty, Richard (1985): Solidarity or objectivity? I John Rajchman & Cornel West, red: *Post-Analytic Philosophy*, s 3-16. New York: Columbia University Press.

- Sandel, Michael J (1982): *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, Peter (1995): *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Slaughter, Sheila & Leslie, Larry L (1997): *Academic Capitalism*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- SOU 1973:2. *Högskolans betänkande*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1993:85. *Ursprung och utbildning. Social snedrekrytering till högre studier*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2000:82. *Högskolans styrning Utredning om högskolans styrning – en utvärdering*. Stockholm: Fritzes.
- Turner, Bryan S, red (1991): *Theories of Modernity and Postmodernity*. London: Sage.
- Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(1)/2000. Örebro: Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- von Hentig, Hartmut (1997): *Bildning eller utbildning?* Göteborg: Daidalos.
- Wessén, Elias (1985): *Våra ord. Deras uttal och ursprung*, Uppsala: Esselte Studium.