



AIL och kritiskt tänkande: högskolans viktiga uppdrag

Petri Kajonius

Examinationsuppgift PAL600

Konferensbidrag PUH, 2012

Kursansvarig: Kristina Johansson

Abstrakt

Universitet och högskolor har av Sveriges riksdag och regering fått i uppgift att fostra självständiga och kritiskt tänkande studenter och medborgare. Förmågan till kritiskt tänkande är förutom en värdering i vår kultur också en förtjänstfull väg till djupinlärande. Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i Kolbs (1984) inlärningsmodell för att beskriva och förklara hur det kritiska tänkandet kan utvecklas med stöd av ett perspektiv på arbetsintegrerat lärande (AIL). Kritiken som riktas i detta arbete är att reflektionens väg och mål idag på förhand ofta är givet studenterna, vilket skulle kunna resultera i att studenterna i själva verket blir osjälvständiga och okritiskt tänkande. Bidraget blir att såväl arbetssätt och synsätt kring kritiskt tänkande inom högre studier bör medvetandegöras mer tydligt. AIL-perspektivet kan tydliggöra det kritiska tänkandet bland studenter och lärare på Sveriges högre utbildningar.

Högskolans viktiga uppdrag

Lagtexten påvisar att regering och riksdag har valt att lägga stor tonvikt vid att undervisning vid högre lärosäten skall vara präglad av kritiskt tänkande och förmåga till självständigt tänkande. Toohey (1999) pekar på att detta är ett mål som myndigheterna, arbetsgivarna och akademien aktivt önskar av lärosätena. Studenternas kompetens måste innefatta kritiskt och konstruktivt tänkande för att kunna hantera samhällets ständigt pågående förändringar. EU:s direktiv om färdigheter som högskolorna måste främja sammanfattas i ”higher-order-thinking” (Thång, 2004). Detta är metakognitiva färdigheter, tänkande om tänkande.

*”Utbildning på grundnivå skall utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och **kritiska** bedömningar, förmåga att självständigt urskilja, formulera och lösa problem, och beredskap att möta förändringar i arbetslivet”*
(8 §, Högskolelagen 1992:1434)

Vidare står att läsa i Högskoleförordningen, bilaga 2 (1993:100):

*”För kandidatexamen skall studenten visa förmåga att söka, samla, värdera och **kritiskt** tolka relevant information i en problemställning samt att **kritiskt** diskutera företeelser, frågeställningar och situationer”*

Enligt Blooms teoretiska kunskapsmodell handlar detta uppdrag om att lära studenterna att utvärdera sitt lärande och att lära sig att ta ställning till faktaunderlag och premisser varpå man sedan baserar sitt handlande. Blooms översta tre kunskapsnivåer, analys, syntes och utvärdering, används ofta som en definition på kritiskt tänkande (Ennis, 1993). Ett genomtänkt användande av dessa antas generera ny kunskap. Kritiskt tänkande kan utifrån Blooms paradigm förstås som en hierarkisk struktur av kunskapshantering, där frågeställningar identifieras, grundläggande antaganden klagörs, och inferenser och dragna slutsatser utvärderas. Paus (1987) definition framlägger det kritiska tänkandet som en medvetenhet om egna antaganden och ett vinnläggande om att se saker ifrån andras perspektiv (Ennis, 1993). Kritiskt tänkande har i allra högsta grad visat sig kunna baseras empiriskt och är kvantitativt mätbart utifrån ett antal validerade skalor (Browne & Freeman, 2000).

Högskolans varaktiga problem

Gardiner (1998) har sammanställt forskningen kring kritiskt tänkande på högskolorna i den anglosaxiska västvärlden och pekar ut några problem med den moderna undervisningen. Resultatet visar att flertalet studenter har brister i metakognitiva förmågor efter avslutade studier. Gardiner (1998) uppger som en trolig förklaring att endast 14 % av studenter på college-nivå upplever att de har fått någon slags undervisning i hur man studerar kritiskt, eller hur kritiskt tänkande utövas. Troligen är

det så att inget kritiskt tänkande av kvalitet kan produceras, utan att undervisningen medvetandegör tänkandet (Kolb, 1984). Det verkar som att de högre lärosätena misslyckas med den viktigaste ansatsen, att utrusta studenterna med en förmåga att kritiskt reflektera i ett snabbt föränderligt arbetsliv? Syftet med denna studie är peka på betydelsen av kritiskt tänkande inom högre utbildning och hitta ett förslag till förbättring.

Pithers och Soden (2000) pekar på att det kritiska tänkandet ofta får stå tillbaka till förmån för ämnesfokus. Bevis för detta framstår exempelvis i undersökningar där man låtit studenter innan examen och studenter som läst vidare efter examen göra kritiskt tänkande test, och inte funnit signifikanta skillnader (Pithers & Soden, 1999). En studie i en helsvensk kontext, benämner detta som svagt förekommande inom hela det svenska skolväsendet, med början redan i gymnasieåren (Norlund, 2009). Inte bara ämnesfrågor utan även procedurfrågor verkar enligt studien ta överhanden framför kritiskt tänkande. Denna typ av resultat verkar ha genererats under lång tid inom den anglo-saxiska traditionen av akademi (Sternberg, 1987).

Alvessons (2006) fyller i dessa resultat utifrån sin svenska horisont med hård kritik formulerad som att högskolan i Sverige håller på att bli en potemkinkuliss. Potemkin var en rysk minister vars specialitet var att få eftersatta samhällen att se blomstrande ut. Den prestige som följer med fullbordandet av kandidatexamen håller inte vad den utlovar, enligt Alvessons analys. Många av dagens utbildningar är uppvisningar i så kallade illusionsnummer, vilket också alltfler arbetsgivare har börjat inse.

Min personliga erfarenhet som tidigare student på särskilt samhällsvetenskapliga kurser gör gällande att studenterna ofta ges en färdig mall i kritiskt tänkande. Metaforen till hands är att studenten får en färdigslipad lins att se igenom för att kritiskt studera ett lärandeobjekt, medan själva linsen i mångt och mycket går fri från granskning. Vanligt är att linsen är starkt slipad av exempelvis klasskamp och maktdiskurs, feminism eller intersektionalitet. Studenterna ges sällan möjligheter att skrutinera den kritiska teorin som används. Utan möjligheterna till en renodlad divergent reflektionsprocess (Kolb, 1984) kan hela det nämnda syftet med kritiskt tänkande neutraliseras. I värsta fall kan hela forskningens grundansats som är att hitta så objektiva svar som möjligt på komplexa frågeställningar fallera.

AIL som ett stöd till kritiskt tänkande

Högskolan Väst som enda högskola i Sverige har fått i uppdrag att starta en forskarutbildning inom området arbetsintegrerat lärande (AIL). Arbetsintegrerat lärande innebär i sin bredaste betydelse att lärandevillkor skapas för att möjliggöra förståelse (Thång, 2004). Filosofiskt sett är AIL ett pedagogiskt perspektiv där det görs abstraktioner av erfarenheter. Ur en teoretisk synpunkt ligger denna syn på AIL väldigt nära Kolbs (1984) klassiska inlärningsmodell. Fokus i denna kunskapssyn är integrationen mellan känsla och tanke, handling och reflektion, upplevelse och strategi,

samt konkret och abstrakt kunskap. Denna cykliska relation tjänar som en idealtyp för hur lärande sker, och kan med fördel ses som kärnan i ett AIL-perspektiv. Denna studie använder AIL-perspektivet definitionsmässigt som medvetandegörandet av kunskap och färdigheter.

Denna artikel vill betona det kritiska tänkandets betydelse för just det kritiska tänkandet, inom akademien. Detta för att motarbeta den sjunkande standarden. Reflektion i undervisningen bör inte åläggas studenterna utan att man samtidigt delger ett kritiskt metakognitivt förhållningssätt. En av de mest betydelsefulla filosofiska skrifterna för en modern renässans av det kritiska tänkandet kan utgöras av Unger (1971). Med en metodisk skärpa exemplifieras hur lätt några av våra mest invanda kunskapsföreställningar kan dissekeras med skepticisomens skalpell. Ett välgrundat AIL-perspektiv utifrån Kolbs teori bör kunna innehålla tydliga element av denna reflekterande skepticism, särskilt kring det som vi ofta ser som självklart inom akademien. Jag pläderar för att vi kan och bör se AIL som en sköld mot dogmatismen som ofta smugit sig in i de akademiska leden. Om inte grunden i vår undervisning inom akademien bygger på ifrågasättande av vår egen så kunskap, uppfyller vi varken högskolans första eller andra uppdrag, det vill säga förmedlingen av kunskapen och forskningsutvecklingen. En början på detta arbete finns i Norlund (2009) och hjälper oss att förstå hur vi kan förbättra det kritiska tänkandet inom akademien.

| | |
|--|---|
| 1. Kritisk-analytisk (Analys av samband) | 2. Kritisk-integrerande (Synteser av perspektiv) |
| 3. Kritisk-evaluerande (Granskning av värden) | 4. Kritisk-ideologisk (Meta-utvärderingar) |

Figur 1. Typologi över kritiskt tänkande inom AIL (Norlund, 2009).

Jag föreslår att de samhällsvetenskapliga ämnena är tämligen inriktade på de två översta dimensionerna, nummer 1 och 2, vilket kan tolkas som analys av samband och perspektiv-tänkande. Däremot kastar jag ut frågan om det finns fokus och skicklighet kring dimension 3 och 4, kunskapsevaluering och metavärderingar av den kunskap vi lär ut? Blooms nämnda kunskapsmål pekar ut dessa två som kulmineringen på god kunskapsinhämtning (Ramsden, 2003). Detta bör således vara ett kriterium för bra undervisning. Ett arbetsintegrerat kunskapsperspektiv utifrån typologin ovan kan rimligen antas öka förmågan till kritiskt tänkande. Studien föreslår att en variant av AIL utifrån dimension 3 och 4 kan avhjälpa problemet kring det kritiska tänkandet - Att ställa sig skeptiskt till teorier, givna av högskolan själv, kan vara ett av de bästa sätten att förbereda en student för ett föränderligt och stundtals förvirrat samhällsliv. Om vi förbiser detta finns risk för att vi endast socialiserar in studenterna i det som vi själva tror, och hela AIL-perspektivets potential för kritiskt tänkande går obemärkt förbi.

Förslag till "kursändring"

Den nämnda forskningen pekar på att man kan förbättra det kritiska tänkandet i högre lärande, genom att medvetet föra in element av metakognition (Pithers & Soden, 2000). Kursmoment där man uttalat måste reflektera över exempelvis ämnesval, slutsatser, och metoder, ger effekt. Sternberg (1987) tar upp ett antal fallgropar som förhindrar kritiskt tänkande och som universitetsläraren ofta omedvetet faller i. Några av dessa punkter kan sammanfattas i att läraren, eller även ämnet, tar alltför stor plats i kursen. Sternberg föreslår att lärarens roll måste bli mer uttalat faciliterande. En belysande anekdot ifrån Schein (1999) berättar om en välrenommerad kollega som började alla sina universitetskurser med att strängt be studenterna ta reda på vad de vill, och sedan komma och hämta honom på kontoret när de känner sig redo. Detta tillvägagångssätt ställer förstås höga krav på läraren, men samtidigt är det precis det interaktiva klassrummet som är så väl anpassat för det kritiska tänkandet (Browne & Freeman, 2000). Endast bärande idéer ska överleva en god akademikers hårda prövning, under en skicklig ämneskunnig lärares överinseende. Flertalet studier visar på en ganska tydlig korrelation mellan lärarens inställning till sin pedagogik och kurs, och studenternas förmåga till kritiskt tänkande (Pithers & Soden, 2000).

En biprodukt ifrån denna diskurs är också jämlikhetsperspektivet. Kritiskt tänkande är ett av de universella språk vi har inom akademien och kan sannolikt transcendera etniska, kulturella och demografiska gränser (Lahdenperä, 2004). Den icke-initierade studenten har med hjälp av denna tillgängliga metodik en slags grand-theory att ta till i alla samhällets sammanhang. Det finns en effektiv påverkan ifrån denna typ av akademiska socialisation som är värd att eftersträva, enligt Kirsch (2004). Studien avser inte att diskutera detta mer ingående, utan lyfter det som en forskningstanke för framtiden.

Avslutningsvis föreslår jag att man medvetet inför AIL-perspektivet i den kritiska metodiken i undervisningen. Det är också helt i linje med Akademiens ursprungliga tanke ifrån Platons dagar och det kritiska samtalets födelse (Molander, 1999). Det kritiska tänkandet angränsar till filosofisk skepticism (Unger, 1971). Man kan argumentera för att detta är en tidlös metod inom bland annat pedagogiken för att utvinna kunskapsutveckling (Dienstag, 2009). Antikens visdomsideal ligger mycket nära den beskrivna ansatsen kring kritiskt tänkande, föreslår denna studie. Detta skulle kunna utgöra kärnan i ett modernt, kritiskt AIL-perspektiv. Införandet av detta kritiska AIL-perspektiv skulle i så fall kunna ses som ett återupplivande av ett slags Sokratiskt samtal av vår postmoderna tid, sett genom Kolbs teoretiska prisma.

Referenser

Alvesson, M. (2006). Tomhetens triumf: om grandiositet, illusionsnummer & nollsummespel. Stockholm: Atlas/Liber

Browne, N. & Freeman, K. (2000). Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms. *Teaching in Higher Education*, Vol. 5, No. 3, 2000

Dienstag, J. F. (2009). *Pessimism*. New Jersey: Princeton University Press

Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, Vol 32, No 3

Gardiner, L. T. (1998). Why We Must Change: The Research Evidence. *Higher Education Journal Thought and Action*, 1998, p.71-88.

Kirsch, F-M. (2004). Interkulturell pedagogik i teori och praktik. I P. Lahdenperä (red). Lund: Studentlitteratur

Kjellén, B. & Tegnberg, A. (2004). Arbetsintegrerat lärande. I J. Theliander m. fl. (red). Lund: Studentlitteratur

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall

Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos

Norlund, A. (2009). PUH Pedagogiska utvecklingsprojekt i högskolan - 2009. Rapport från Västra Götalands Högskolor, No. 7, 2009

Pithers, R. och Soden, R. (1999). Assessing vocational tutors' thinking skills. *Journal of Vocational Education and Training*, 51, 23-37

Pithers, R. T. & Soden, R. (2000): Critical thinking in education: a review, *Educational Research*, 42:3, 237-249

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. 2. ed. London: Routledge Falmer

Schein, E. (1999). *Process consultation revisited: building the helping relationship*. Harlow: Addison-Wesley

Sternberg, R. J. (1987). Teaching critical thinking: eight ways to fail before you begin. *Phi Delta Kappan*, 68, 456–9

Thång, P-O. (2004). Arbetsintegrerat lärande. I J. Theliander m. fl. (red). Lund: Studentlitteratur

Toohey, S. (1999). *Designing Courses for Higher Education*. London: Open University Press

Unger, P. (1971). A defense of skepticism. *The Philosophical Review*, Vol. 80, No. 2, April, 1971