

Undersökande gemenskap för kunskapsbildning och kritiskt tänkande

Liza Haglund
Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola

I denna text beskrivs hur man kan leda ett seminarium med utgångspunkt i C. S. Peirce begrepp ”community of inquiry” (undersökande gemenskap) och tanken om kunskapsproduktion som en social process. Utifrån några praktiska exempel beskrivs hur denna form kan bidra till kritiskt tänkande.

Nyckelord: kritiskt tänkande, undersökande gemenskap, seminarium

BAKGRUND

Som lärare på högskola och universitet är det naturligt att på olika sätt uppmuntra studenterna att tänka och reflektera över begrepp och perspektiv. Av detta följer inte nödvändigtvis att studenterna tänker bättre, vilket i det här sammanhanget betyder att i någon mening *tänka kritiskt*. ’Kritiskt tänkande’ har exempelvis definierats i termer av olika grundläggande förmågor så som konsten att avgöra om argument är sunda, det vill säga premissernas sanningsvärde, och logisk styrka, det vill säga hur väl premisserna stödjer slutsatsen (Hughes & Lavery, 2008). Ett alternativ är att se kritiskt tänkande i termer av så kallade ”perspektivskiften”, som på Södertörns Högskola, inom projektet *Kritiskt tänkande för en pluralistisk högskola*, lyfts fram som centralt för lärande i mångkulturella miljöer. Man har där främst fokuserat på studenternas skrivande.

I det följande kommer jag att kort skissera ett alternativ till dessa genom att ge exempel på hur man under seminarieliknande former kan leda en så kallad *undersökande gemenskap* vilken syftar till att utveckla kritiskt tänkande. Med seminarieform menas här, till skillnad från en föreläsning, att deltagarna förväntas kritiskt granska, diskutera och tillsammans reda ut frågor som relaterar till exempelvis en text. Mina erfarenheter att arbeta på detta sätt kommer från filosofiska samtal med barn och vuxna samt från min ordinarie undervisning på Södertörns högskola (jfr Murriss, 2001). I boken *Öppet sinne – stor respekt* (Haglund & Persson, 2004) beskrivs detta arbetssätt i relation till centrala begrepp i barnrättskonventionen.

Jag undervisar i pedagogik med interkulturell inriktning på avancerad nivå, och inom lärarutbildningens olika program i kurser såsom vetenskapsteori och metod, ledarskap, didaktik, samt barns existentiella frågor. Gruppstorlekarna varierar på dessa kurser men är vanligtvis mellan runt 20-28 studenter. Jag har även använt mig av en undersökande gemenskap i workshops med 30-50 lärare, och teaterensemblar med allt från 15 till 90 deltagare. Vi har också inom ramen för projektet ”Ung filosofi i skolan”¹ två år i rad gett distanskursen ”Kritiskt tänkande kring värdegrundsfrågor” (7,5 hp), där kunskap om hur man leder en undersökande gemenskap tillsammans med elever eller lärarkollegor utgör en del av kursinnehållet.

1 Projektet är ett samarbete mellan Riksteatern, Södertörns högskola och Luleå tekniska universitet, finansierat av Allmänna arvsfonden, 2010-2013, samt Ungdomsstyrelsen, 2010-2011.

* Författarkontakt: liza.haglund@sh.se

UNDERSÖKANDE GEMENSKAP

Med utgångspunkt i C. S. Peirce begrepp ”community of inquiry” och idén om kunskapsproduktion som en social process samt centrala idéer hos bland andra Dewey, utvecklade filosofen Matthew Lipman och hans kollegor teorier och metoder för att utveckla kritiskt tänkande i undervisningssammanhang (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). Från början låg fokus på grundskola, men senare har detta utvecklats till att gälla även högre utbildning (Pardales & Girod, 2006). Att tala om specifika metoder eller strategier riskerar att man förleds in i instrumentell syn på såväl lärande i allmänhet, och i ledandet av seminarier i synnerhet, när det snarare handlar om förhållningssätt och att skapa en pedagogisk relation (jfr. Hedin, 2006). Studenterna måste känna ett visst mått av tillit och vara villiga att delta. Att skapa en sådan miljö kräver ”takt” (Juuso, 2007), vilket ses som centralt i sammanhanget men som dock inte behandlas i denna text.

Deltagarna i en undersökande gemenskap förväntas agera enligt vissa värden eller dygder som formulerats via begreppen: *omtanke, samarbete, kritisk och kreativ*.

- Omtanke = lyssnar, värderar, uppskattar och visar intresse för andras erfarenheter och perspektiv
- Samarbete = förhåller sig till och bygger på varandras idéer
- Kritisk = söker mening, tolkar, undersöker och värderar argument och kriterier
- Kreativ = gör jämförelser, söker alternativa förklaringar, växlar perspektiv, kopplar ihop idéer på nya sätt. (jfr SAPERE, 2013).

Detta kan ses som värden som vanligtvis associeras med det ”bildande seminariet”, och som kanske också bör kommuniceras explicit till deltagarna (jfr Öberg, 2011). Jag använder själv en matris som anger vilka förväntningar som finns beträffande studenternas deltagande.

STRUKTUR

En dimension av en undersökande gemenskap rör vilken struktur man väljer för seminariet. Nedan finns ett exempel på hur det kan se ut. I vissa fall, om man arbetar med laborationer till exempel, kan alla steg genomföras på plats.

Förberedelse hemma:

- Läs texten (det kan också handla om att exempelvis se en film, utföra ett experiment eller liknande)
- Formulera en fråga

På seminariet:

- Presentera din fråga i en mindre grupp
- Reducera antalet frågor genom att i den mindre gruppen diskutera och välja ut en fråga per grupp
- Samla gruppernas utvalda frågor på tavlan via redovisning av diskussionen. Eventuellt ändras oklara formuleringar tillsammans
- Välj en fråga genom röstning
- Tankepaus – fundera över möjligt svar på frågan (formulera en hypotes)
- Samtala (bikupediskussion och rundor varvat med samtal i storgrupp och tankepauser)
- Metasamtal i storgrupp (Har frågan besvarats? Om inte, vad har samtalet handlat om? Vilka begrepp har analyserats? Har det gjorts några centrala distinktioner?)

FRÅGAN SOM OBJEKT FÖR SEMINARIET

Utgångspunkten är att deltagarna ställer frågor till en inledande händelse. Händelsen kan bestå av en artikel, experiment, eller i korthet något som läraren valt mot bakgrund av kursens innehåll och mål. I en kurs i ledarskap för lärarstudenter (grundskolans senare år och gymnasiet) har studenterna läst en artikel av Colnerud (2004). Artikeln handlar om skolans värdegrund sett ur forskningsperspektiv och som ett praktiskt problem för lärare att hantera. De läste även Thornberg (2004) som diskuterar liknande frågor. Studenterna har i förväg formulerat en fråga som de vill reda ut. Seminariet inleds med att man gruppvis diskuterar sig fram till en gemensam fråga. Frågorna samlas in och skrivs upp så att alla kan se dem. Detta sker lämpligen genom att alla grupper redovisar delar av sin diskussion. I exemplet nedan redovisas hur första gruppen resonerade (egen minnesanteckning).

Läraren: Har ni enats om en fråga?

Student 1: Ja, eller en fråga löste vi direkt och sedan hade vi två som var typ samma fråga.

Läraren: Hur var de formulerade?

Student 2: Min fråga var, "Hur menar Colnerud att man kan skilja på religiösa och moraliska frågor?" och den andra var: "Varför ska man skilja på religion och moraliska frågor, enligt Colnerud?"

Läraren: Är ni säkra på att det betyder samma sak?

Student 3: Njae, men nästan.

Läraren: Vad är skillnaden?

Student 1: Min fråga handlar kanske mer om varför, eftersom jag inte tycker man kan göra en sådan uppdelning, medan i den andra frågan så köper man det, att man kan skilja på det och undrar hur man kan göra det. Ja, eller det kanske inte är någon skillnad i praktiken, men jag tycker verkligen det är en skillnad. Men kanske min fråga snarare handlar om det verkligen är möjligt att skilja på religion eller religiösa frågor, och moraliska.

Om man, som i exemplet ovan inte utgår ifrån att frågorna betyder samma så kan vi genom en undersökning av eventuella skillnader i formuleringar bli klarare över hur vi tänker. När jag frågar om de är säkra på att de betyder samma sak riktas uppmärksamheten på formuleringarna och små skillnader kan träda fram som betydelsefulla. Enkla frågor kan på så sätt styra undersökningen. Exempelvis kunde en grupp senare under samma tillfälle precisera frågan "Hur menar Colnerud att man kan skilja på religiösa och moraliska frågor" genom att lägga till "när det gäller objektet för undervisningen", en fras lånad från artikeln. Detta gjorde de efter att jag frågat om de var helt nöjda med sin formulering. Genom detta tillägg smalnades frågan av och man kunde bortse från forskningssammanhanget, vilket Colnerud också behandlar. Här finns,

med andra ord möjlighet att utifrån vetenskapligt definierade innebörder fånga en mer precis betydelse, än vad som eventuellt från början avsågs. I detta fall kunde frågan skiljas från ett till synes närliggande problem, men med avgörande skillnad med hänvisning till vilken typ av sammanhang som avsågs. Genom att ställa frågor om frågorna kan man med andra ord redan i denna fas stimulera studenterna att via distinktioner nå större klarhet och precision. Ovan har vi främst undersökt två saker:

- Vad betyder frågan?
- Liknar frågan andra frågor och finns det i så fall en intressant skillnad?

Min egen erfarenhet av detta moment är att studenterna blir uppmärksamma och korrigerar frågorna, och i bästa fall blir de även mer alerta på nyanser i begrepps användningen. Denna fas kan med fördel få ta avsevärd tid.

FRÅGOR SOM MEDEL FÖR UNDERSÖKNINGEN

Den andra dimensionen av en undersökande gemenskap rör hur undersökningen leds genom (till en början) lärarens frågor och uppmaningar. Syftet är att ställa frågor som leder till en undersökning av möjliga innebörder av såväl yttranden som specifika begrepp, teorier med mera. I början behöver man som lärare ta ansvar för processen men i förlängningen kan det drivas av studenterna själva. I grova drag leds sedan samtalet med utgångspunkt i fyra olika aspekter, av vilken denna text främst berör de tre första:

- 1) Tolkning
- 2) Jämförelser
- 3) Värdering
- 4) Utveckling

1) Tolkning kan ses som den mest grundläggande aspekten eftersom alla bedömningar av resonemang vilar på att vi har gjort en tolkning av yttrandet. Om någon haft ett längre inlägg kan jag exempelvis säga, ”Jag tror jag förstår hur du menar, kanske inte allt, men ska vi se om det är någon annan som kan göra en tolkning av vad du har sagt?”. Det visar sig ofta vara väldigt svårt att återge vad någon annan sagt. När jag fått ett förslag på tolkning brukar jag bolla tillbaka och fråga om det var en korrekt tolkning. Ett annat sätt är att jag ber om fler tolkningar direkt för att därefter bolla tillbaka och fråga vilken som passade bäst in på det man ville säga. På kurser där jag har haft många seminarier i denna form brukar studenter så småningom själva säga att de vill föreslå en tolkning av vad andra sagt. Tolkningsmomenten bör också bestå i att exempelvis leta olika tolkningar av frågan som i exemplet ovan eller av centrala begrepp, teorier och observationer.

Jag ställer därför ofta frågan: Kan man tolka detta på något annat sätt? Undersökningen drivs vidare av frågor kring vad som stödjer den ena eller andra tolkningen. Det kan också handla om alternativa tolkningar eller perspektiv på x, som i sig inte behöver vara uteslutande. Undersökningen drivs också genom frågor som stimulerar deltagarna att lyssna noggrant på varandra. Istället för att läraren tolkar inlägg eller ber en talare förklara ytterligare en gång till, så ges med andra ord denna uppgift med fördel till andra i gruppen. Ibland hjälper jag till genom att exempelvis säga ”Jag hörde minst ett argument, kanske var det fler. Kan någon formulera/ upprepa dem igen?”. På så sätt ökas möjligheten att det byggs en gemensam förståelse.

2) Att be studenterna göra jämförelser betyder här att be dem söka efter likheter och skillnader i yttranden eller i en teori eller i en viss begreppsanvändning. Vid det ovan citerade tillfället frågade jag också: "Finns det någon skillnad mellan vad Colnerud och vad Thornberg säger om värdegrundsarbetet?". Flera tyckte det fanns skillnader men ingen kunde på en direkt uppmaning säga vad det var. Deltagarna uppmanades då först till att leta efter skillnader, och när några sådana kommit fram fick de leta efter likheter.

Att göra jämförelser är med andra ord centralt i kritiskt tänkande enligt Lipman (1991) och rör relationen mellan omdöme och de kriterier eller principer som ligger till grund för omdömet. Kriterier är en typ av skäl som i sin tur också kan utvärderas utifrån kriterier, så kallade meta-kriterier. Skäl utgör således grunden för jämförelser. Att säga att en forskares teori är bättre än en annan, säger inte så mycket om vi utlämnat vilka kriterier vi utgår ifrån. Det kan också vara enkelt att jämföra teorier men jämförelsen kan göras mer eller mindre bra. Att ställa frågor vad som utgör kriterier för en jämförelse, är att med andra ord att bjuda in studenterna till en form av metarefleksion. Som student är man med andra ord kanske van att studera kriterier i relation till bedömning av uppgifter och examinationer. Det säkerställer dock inte att man reflekterar över den egna användningen av kriterier.

När man gör olika typer av jämförelser kan det också innebära att man samtidigt identifierar underliggande antaganden (premissar). I ett av exemplen ovan ställdes exempelvis frågan "Hur menar Colnerud att man kan skilja på religiösa och moraliska frågor?" vilken tycks vila på premissen att det går att skilja på dem. När jag ställde frågan om Colnerud påstår att det går att skilja på detta, var det ingen som direkt hävdade att så var fallet. De fick lite tid att leta i texten och kom fram till att de olika kategorierna snarare skulle förstås som överlappande, och att åtskillnaden syftade till att kunna göra temporära skillnader.

3) Att värdera såväl argument som kriterier är centralt i en undersökande gemenskap. Under en tankepaus kan studenterna därför fundera över frågor så som exempelvis: Vad är kriterierna för en bra fråga inom detta ämne?

När jag exempelvis bad lärarstudenterna på den ovan nämnda kursen i ledarskap fundera över vilka kriterier de utgått ifrån när de valde fråga i sin grupp svarade en grupp att de först utgått från helt olika kriterier. Ett kriterium var att frågan skulle vara viktig för att bli en bättre lärare. Ett annat kriterium var att det skulle vara ett bra diskussionsämne. Ytterligare ett kriterium var att man skulle förstå ett begrepp eller en teori bättre. De hade sedan enats om att det skulle vara en fråga som var viktig för att bli en bra lärare. Frågan är om detta var det bästa kriteriet att utgå ifrån? Att ställa frågan om just de angivna kriterierna är de bästa, eller om möjligen några andra skäl/kriterier vore bättre att utgå från kan vara det som leder till faktiskt kritiskt tänkande. Förmågan att göra värderingar av kriterier, argument, teorier med mera är med andra ord centralt. Detta är viktigt att lyfta fram mot bakgrund att vi kan metareflektera utan att faktiskt värdera eller vara öppna för självkorrigering.

4) Den sista aspekten rör utveckling av de idéer som behandlas under seminariet och relaterar till synen att kritiskt tänkande tidigare har definierats alltför snävt. Kritiskt tänkande bör också förstås i relation till kreativt tänkande (Lipman, 1991). Det handlar bland annat om att utveckla och koppla ihop idéer på nya sätt. Genom frågor såsom exempelvis "Hur kan man se på det om man tänker helt annorlunda?" eller "Kan ni förbättra den här teorin?" ger man utrymme för kreativitet och nytänkande.

TANKEPAUSER, SMÅGRUPPSDISKUSSIONER OCH METASAMTAL

Genom att aktivt dra in deltagarna i att försöka förstå, jämföra, värdera och utveckla varandras inlägg skapas förutsättningar för att bli mer precis och komma djupare i diskussionen. För att klara av detta krävs att man stannar upp och tar sig tid att tänka. Tankepauser har därför en viktig funktion, liksom att man får tillfälle i smågrupper att diskutera sina tankar innan de lyfts i den stora gruppen. Det måste självklart även finnas sekvenser där idéerna får flyga förbi utan att stanna upp. Men om detta är norm riskerar man att undersökningen blir ytlig och fragmentarisk.

Undersökningen kan avslutas genom ett metasamtal där man behandlar punkter såsom: Har frågan besvarats? Är svaret entydigt? Vilka strategier användes för att besvara frågan? Om inte frågan besvarades, vad gjorde vi i stället? Det kan vara just i metasamtalen som man får syn på sitt eget lärande. Även här kan deltagarna sköta stor del av arbetet genom att försöka besvara frågorna ovan. Som lärare kan man gå in i slutet och lyfta sådant av vikt som inte kommit upp. Jag använder själv tankepauserna till att föra enklare anteckningar över aspekter jag vill lyfta om de inte kommer från studenterna själva.

Avslutningsvis kan sägas att många studenter uppskattar att bli utmanade i sitt tänkande, men också att samarbeta i den här formen. Det har visat sig i såväl utvärderingar som i spontana kommentarer. Från ett lärandeperspektiv och i relation till generella lärandemål i högskolelagen ser jag den största poängen att det aktiva arbetet med tolkning har stark potential att utveckla kritiskt tänkande och begreppsförståelse. Många upptäcker att de kommer längre i sitt eget tänkande när de utmanas med frågor, och när de får ta del av andras tolkningar av vad de sagt. Eller som en student sa: ”Men gud, jag tyckte det var superklart vad jag menade, men nu förstår att det var det verkligen inte”. Det kan med andra ord ske en *differentiering* mellan begrepp med närliggande betydelser (Halldén, Scheja & Haglund, 2013).

I fall där jag haft flera kurser på samma program, såsom exempelvis förskoläraryrket och fritidsprogrammet på Södertörns högskola, har jag noterat att studenter som på vanliga seminarier inte kommer med så många egna inlägg bidrar mer muntligt när de bedrivs som undersökande gemenskap. En möjlig förklaring är att det ges så många fler tillfällen att delta i samtalen genom den variation av möjliga inlägg som uppmuntras. Det kan till exempel vara lättare att pröva att tolka andras inlägg och att sammanfatta, än att initiera egna ämnen. Vikten av att kunna lyssna och förstå andra är möjligen också en underskattad dygd vilken i detta forum blir framträdande. Detta relaterar till det sociala klimatet och att en del studenter kan vara tveksamma till eller direkt ogilla samarbete och grupparbete i alla dess former, eftersom de anser sig få dra för stort lass. I denna form får även den mest strukturerade och pålästa studenten såväl upptäcka sina medstudenters skilda förmågor, som glänsa med sin egen analytiska förmåga. De är dessutom en intellektuell utmaning att reda ut andras kanske långa, komplicerade resonemang. Många upptäcker att det är ganska svårt att göra tolkningar. Min erfarenhet är att detta bidrar till en bra stämning i gruppen och en vilja att tänka tillsammans. Men det ska tilläggas att det är tidsödande och inte helt klart i vilken uträkning den avsatta tiden står i proportion till vinsten. En del studenter uppskattar inte den här typen av ”pet” i formuleringar eller att man ska tolka vad som sägs. Metasamtalen kan därför vara avgörande för en del för att man ska få syn på det intellektuella arbetet som faktiskt utförts. Jag har i min egen undervisning noterat en högre grad av problematiserande inlägg och vilja att vara mer precis i text och tal. Huruvida detta ska förstås som en generell kompetens som utvecklats och som också kan användas även i andra sammanhang, eller enbart är ett utslag av att man lärt sig spela spelet låter jag vara osagt.

REFERENSER

- Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9 (2), 81-98.
- Haglund, L & Persson, A. (2004). *Öppet sinne – stor respekt.Handledning. Att föra filosofiska samtal med barn*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Halldén, O., Scheja, M., & Haglund, L. (2013). The contextuality of knowledge: An intentional approach to meaning making and conceptual change. In S. Vosniadou (Ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 71-95). New York: Routledge.
- Hedin, A. (2006). *Lärande på hög nivå: Idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Uppsala: Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI), Uppsala universitet.
- Hughes, W & Lavery, J. (2008). *Critical Thinking: An Introduction to the Basic Skills*. Ontario: Broadview press.
- Juuso, H. (2007). *Child, Philosophy and Education. Discussing the intellectual sources of Philosophy for Children*, PhD thesis. University of Oulu. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 91.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Murris, K. (2001). What Philosophy with Children is not: responses to some critics and constructive suggestions for dialogue about the role of P4C in Higher Education. Hämtat från: http://www.philosophy-ofeducation.org/conferences/pdfs/MurrisSymposium_Introduction.pdf
- Pardales, M., & Girod, M. (2006). Community of Inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3).
- Thornberg, R. (2004). Värdepedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9 (2), 99-114.
- Öberg, L. (2011). Det bildade seminariet. I A. Burman (red.), *Våga veta: Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Södertörn Studies in Higher Education, 2.

WEBBSIDOR

- SAPERE: <http://www.sapere.org.uk/>
<http://sophia.eu.org/Research/What%20we%20know%20about%20research%5B1%5D.pdf>