

Att förhålla sig kritisk -

Reflektioner efter möten med Bergsskolans elever och personal

Rapport från ett utvecklingsarbete inom ramen för Skoldialogen, KK-stiftelsen
AnnBritt Enochsson, maj, 2003

Mötet

Bergsskolan är en liten skola på landsbygden någonstans i Sverige¹. Barnen är mellan 1 och 12 år och från 6 år och uppåt är de indelade i små, fasta, köns- och åldersblandade familjegrupper, som används vid temaarbeten, projekt, ansvarsområden och slöjd. Arbetslaget för dessa ”äldre” barn hade i ett projektarbete haft ambitionen att göra Bergsskolans arbetsformer ekologiskt och pedagogiskt hållbara inför framtiden. I den pedagogiskt hållbara idén ingick att ge stöd och vägledning åt aktivt sökande barn att själva skapa kunskap, ensamma och tillsammans med andra. Att lära sig hantera informationssökning och –bearbetning var en viktig del i detta arbete. Det var där jag kom in i bilden.

Jag hade i min forskning intresserat mig för barns informationssökning i skolan och hur de förhåller sig kritiska till det de möter på Internet. I ett arrangerat möte skulle arbetslaget och jag tillsammans fundera över hur man skulle kunna gå ett steg längre på Bergsskolan i det avseendet. Våra diskussioner kom till största delen att handla om det kritiska tänkandet och hur det kan utvecklas.

För arbetslaget var det viktigt att arbetet kunde rymmas inom skolans tema för året: Vatten. I samband med miljöarbetet, som kombinerats med ett ITiS-projekt, hade skolan fått en utmärkelse som innebar att de blev 10 000 kr rikare. Dessa pengar ville man använda till att bygga en damm efter förslag från eleverna. Eftersom våren och värmen börjat komma, tyckte de nu att det kunde vara lämpligt att ta itu med dammbygget. En del elever hade pratat om att ha fiskar i dammen och vi funderade tillsammans över hur dammbygget och fiskhållningen kunde utmanas, så att ett kritiskt förhållningssätt kunde uppmuntras och understödjas. Olika frågeställningar diskuterades, somligt förkastades direkt, annat belystes från olika håll. Slutligen enades arbetslaget om frågeställningen:

Kan vi bygga en damm så att fiskar kan trivas och må bra i den?

Det bestämdes att jag skulle återkomma några veckor senare för att delta i två temadagar, då eleverna arbetade i sina familjegrupper kring frågeställningar om dammbygget. Före temada-

¹ Bergsskolan heter egentligen något annat och är liksom övriga namn i rapporten alias för verkliga namn.

garna fick eleverna i läxa att fundera på frågeställningen hemma med följande kommentar till föräldrarna:

Vi tror att det finns mycket kunskap om detta hos er ute i stugorna. Vi vill därför ha hjälp av er och barnen att samla in dessa kunskaper. Diskutera hemma, skriv och rita era tankar och funderingar omkring forskarfrågan.

Ett kritiskt förhållningssätt i teorin

Att söka information på Internet skiljer sig från att söka information i ett bibliotek eller i böcker som finns på skolan, på det viset att det inte finns någon som helst granskning av det material som läggs ut. I vårt uppkopplade samhälle är det viktigt att elever lär sig att kritiskt granska den information de möts av, inte minst den de möter på webben. Det finns olika koncept i ämnet kritiskt tänkande, som alla har det gemensamt att de hävdar att både generella och ämnesspecifika förmågor är nödvändiga för en kritisk tänkare även om de betonar de olika förmågorna olika mycket. Nödvändigt är också att ha en ”critical spirit”, dvs. man måste ha en vilja att söka kunskap och ifrågasätta. (Siegel, 1988)

Två teorier om barns träning i kritiskt tänkande

Elder har tillsammans med Paul utarbetat en stadieteori om hur kritiskt tänkande utvecklas (Elder & Paul, 1996a; 1996b). Från den oreflekterade tänkaren går utvecklingen via den utmanade tänkaren, nybörjartänkaren, den praktiserande tänkaren och den avancerade tänkaren till mästaren. En oreflekterad tänkare kan ha utvecklat olika förmågor i tänkandet, men är inte medveten om dem. Mästaren tänker effektivt om sitt eget tänkande, kan lägga upp planer för sitt tänkande och förmågan till kritiskt tänkande är så djupt internaliserad att den i hög grad är intuitiv. En mästare har kontroll över sitt egocentriska tänkande. Det är viktigt för att kunna sätta sig in i andras perspektiv. (a.a.)

Kritiskt tänkande för Elder och Paul (1996a; 1996b) handlar om metakognition – att tänka om sitt eget tänkande, vilket innebär att en nybörjartänkare inte har förmåga att tänka kritiskt. Richard Pauls idéer har givit upphov till *Critical Thinking Movement*, som förordar att barn bör tränas i kritiskt tänkande. Träningen utgår från tre kategorier i tänkandet. Dessa är (1) affektiva strategier som handlar om oberoende, mod, rättvisa mm, (2) kognitiva strategier på makronivå som bland annat handlar om att kunna ta in andra perspektiv samt (3) kognitiva strategier på mikronivå som handlar om att kunna skilja sant från osant mm (Paul, 1990). Inom varje kategori finns en stegring.

En annan rörelse som arbetar för att barn ska träna sitt kritiska tänkande är *Philosophy for children*, som grundats av Matthew Lipman. Lipman (1991) använder dock andra begrepp för det kritiska tänkandet. Det andra kallar kritiskt tänkande väljer Lipman att kalla sammansatt tänkande (higher-order-thinking). Det sammansatta tänkandet i sin tur består av kritiskt tänkande, som står för det logiska analyserandet, det kreativa tänkandet där känslor och värderingar spelar en stor roll. Han har därmed en egen definition av just termen ”kritiskt tänkande”. Han renodlar kritiskt tänkande till att stå endast för resonerande och kritisk bedömning.

Kritiskt tänkande och kreativt tänkande är grundpelarna i sammansatt tänkande och de två delarna vävs alltid in i varandra. Lipman menar att det inte finns något kritiskt tänkande utan inslag av kreativt tänkande och vice versa.

Vad begreppet kritiskt/sammansatt tänkande står för är olika forskare inte helt överens om, men Lipman har ändå försökt att dra ut en slags essens ur olika definitioner (Lipman, 1991). Den kärna han hittar är att sammansatt tänkande är begreppsmässigt rikt, följdriktigt organiserat och ständigt utforskande. Det behöver inte i alla sammanhang innehålla alla tre delarna, men delarna måste existera för att en person ska anses ha ett sammansatt tänkande.

Enligt Lipman har barn och vuxna har i grunden samma förmåga till reflektivt tänkande, men den vuxne har mycket större erfarenhet. Alla vuxna drar inte alltid nytta av denna erfarenhet.

Det som skiljer Paul och Lipman i det här avseendet är att medan Paul beskriver en stegvis utveckling där nybörjartänkaren är nybörjare inom samtliga delområden som ingår i ett kritiskt tänkande och som nybörjartänkare är man omedveten om sitt eget tänkande och därmed ingen riktig kritisk tänkare, medan Lipmans teorier om avancerat tänkande är klart uttalat icke-hierarkiska (Lipman, 1991). Det blir endast meningsfullt att tala om hierarkier i en kontext. Ingen kognitiv förmåga är bättre än någon annan. Han jämför med ord. Inget ord är mer värt än något annat. Det är sammanhanget som avgör vad som är bra eller dåligt, bättre eller mindre bra. Lipman delar upp tänkandet i olika förmågor som var för sig kan vara ganska enkla att förvärva. Det som gör att ett visst tänkande är mer utvecklat än ett annat är förmågan att synkronisera och dirigera de olika förmågorna. Man behöver inte ha uppnått ett visst antal delförmågor för att kunna nå en högre nivå av tänkande och det är heller inte nödvändigt att förmågorna lärs in i en viss ordning.

Excellent tänkande, menar Lipman, innehåller ytterligare en komponent utöver sammansatt tänkande, nämligen komplext tänkande. Komplext tänkande kombinerar metod och innehåll. Till skillnad från kritiskt och kreativt tänkande som inriktar sig på bedömningar, inriktar sig det komplexa tänkandet på att hitta lösningar på problem. Komplext tänkande är en form av metakognitivt tänkande och tar hänsyn till kontexten. Lipman säger att metakognition ”need not be equivalent to critical thinking” (s.121 Lipman, 1991) utan är en del av ett komplext tänkande. Paul använder en annan vokabulär och för honom skulle excellent tänkande snarare vara mästarens tänkande, vilket innebär ett abstrakt tänkande.

Ett eget ämne?

Både Lipman och Paul hävdar att varje ämne har sitt eget kritiska tänkande. Trots detta förordar Lipman filosofi som ett eget ämne, vilket kan tyckas märkligt. Jag skulle vilja jämföra detta med data/datorkunskap. Idag är datorn ett självklart och därmed osynligt redskap för äldre barn och tonåringar. De har sett datorer användas i vardagen i många år. De skulle inte förstå meningen med datorkunskap på det sättet som det bedrevs i den svenska skolan på 80-talet. För de yngsta barnen som jag träffat i förskolan är däremot datorn mer synlig. När jag frågar dem vad man behöver kunna för att söka på Internet, fokuserar de flesta av dem på datorkunskap såsom att hantera mus, tangentbord och sladdar. För flera av dessa barn skulle ett ämne som datorkunskap vara relevant. När det gäller kritiskt tänkande har vi kanske inte

kommit lika långt i förhållande till det informationsöverflöd vi lever i. Den kritiska reflektionen har ännu inte blivit självklar och osynlig. Kanske behövs separat träning. Men separat träning innebär inte nödvändigtvis att det ska in en timme kritiskt tänkande på schemat. Det som är viktigt som jag ser det, är att läraren ökar sin medvetenhet om hur didaktiken ser ut och kan väva in träning när tillfälle ges. Samtidigt som det är viktigt att veta vad man strävar mot.

Flickor och pojkar

Traditionellt definieras världen utifrån kriterier som ställts upp av män, som växt upp i det västerländska samhället. Även jag har naturligtvis präglats av detta. När jag i mitt avhandlingsarbete (Enochsson, 2001) tittade på barns kritiska tänkande i förhållande till Internet, slogs jag av att de analyser jag gjort på barnens uttalanden inte stämde överens med den bild jag gjort mig av klassrumsarbetet. I mina första analyser hade jag utgått från ett typiskt traditionellt tänkande baserat på teorier från utvecklingspsykologer som Piaget, Vygotskij kombinerat med företrädare för Critical Thinking som Lipman (1991), Elder & Paul (1996a; 1996b). Med feministen Clinchys (1996) teorier fick jag ett verktyg att analysera även flickornas utsagor och handlande på ett mer rättvisande sätt.

William Perry Jr. (1970) står för den traditionella synen på utveckling av ett kritiskt tänkande. Han presenterade ett utvecklingsschema där nio olika faser i utvecklingen delas in i tre nivåer. I grova drag kan sägas att på den lägsta nivån finns dualisterna, som ser allt i svart-vitt. Det finns ett rätt och ett (eller flera) fel. Relativisterna på nästa nivå kommer in i gråzonen. Kunskap och värderingar är relativa. Slutligen förstår man att den egna identiteten är knuten till att själv ta ställning, som grundas i tolkning av kunskaper och erfarenheter och som kräver personliga bedömningar. Då har man kommit till den tredje nivån. De tre nivåerna överlappar varandra till en del och varje nivå består av tre faser, varför det finns många fler nyanser än de här beskrivna. Vad som framkommer i Perrys studie är att det kritiska tänkandets utveckling går från en låg nivå mot en högre. Detta är ett traditionellt sätt att se på utveckling och kan jämföras med till exempel Kohlbergs (1981) syn på moralisk utveckling. Perry Jr. (1970) hänvisar även till Kohlberg som en av sina inspiratörer.

Perry Jr. (1970) uttalar sig inte om kvinnorna, men han gör heller inte mycket väsen av att han uteslöt de få kvinnor som från början ingick i studien därför att de inte passade in i mönstret. Han talar i termer av generella resultat och hans uttolkare har i de flesta fall utgått från att han resultat är giltiga för hela mänskligheten (Goldberger, 1996), och Clinchy (1990) menar att hans schema betraktas av psykologer som en "naturlig" kunskapsutveckling. I projektet *Women's Ways of Knowing (WWK)* försöker Goldberger och Clinchy tillsammans med Belenky och Tarule utvidga och kritisera Perrys Schema (Ibid.).

Clinchy (1990) beskriver två typer av metodisk kunskap. Det är separat (separate) kunskap och kopplad (connected) kunskap. Den separata kunskapen går ut på särskiljande. Som "separat kunskapare" försöker man distansera sig från det man vill undersöka. Ett sätt att göra det är att inta en motsatt ståndpunkt och argumentera för den. Detta har varit ett vanligt sätt att argumentera i akademiska miljöer och Clinchy menar att många kvinnor är främmande för detta sätt att förhålla sig, att spela djävulens advokat. Enligt Clinchy är ett kritiskt tänkande av

detta slag eftersträvansvärt, och separat kunskap är kraftfull. Det är den separata kunskapen som Perry beskriver, menar Clinchy.

I många universitetsklassrum är detta sätt att diskutera det enda accepterade, men Clinchy (1990) vill lyfta fram "a different voice", ett uttryck hon lånat från Gilligan (1995). Den separata kunskapen är en form av kunskap män har lätt att ta till sig. Kvinnor däremot använder sig oftare av kopplad kunskap. När en person, som domineras av kopplad kunskap, diskuterar är det viktigaste att försöka förstå och sätta sig in i den andres perspektiv. Det är ett sätt att utöka sin egen kunskap. Det är tillåtet med känslor och den andres perspektiv värderas inte i första hand. En kopplad kunskapare kan i motsats till en separat kunskapare försvara det perspektiv hon undersöker. Det är viktigt att utveckla båda typerna av kunskapande. I den separata kunskapen är känslan förklarad fredlös. (Clinchy, 1996)

Ett kritiskt förhållningssätt i praktiken

Under hela året hade vattentemat varit genomgående i undervisningen och personalen hade i början av höstterminen haft inspirationsdagar då temat initierades. Eleverna hade då fått ge förslag på vad de kunde använda de 10 000 kronorna till, fundera över vad man kan göra med vatten och ställa egna frågor om vatten. Under hösten hade eleverna sedan praktiserat på olika "arbetsplatser" med anknytning till vatten. Arbetsplatserna var stationer, som lärarna i arbetslaget ledde. Den sammanhållande metaforen var ett segelfartyg, som varje elev fick på en bild där de kunde fylla i vad de gjort och vad de lärt sig. Vid de olika stationerna hade man gjort experiment med vatten, dissekerat fiskar mm, och på så sätt kunnat väva in elevernas frågeställningar. Alla elever besökte alla stationer i sina sammanhållna familjegrupper.

Temadagarna vid mitt besök i början av april bestod även de av ett stationssystem där varje familjegrupp besökte varje station i tur och ordning. Fokus var på dammbygget. Två familjer i taget gick runt till olika stationer där man bland annat arbetade med värderingsövningar, gjorde skisser till hur dammen kunde se ut samt sökte information på Internet om dammar och fiskhållning. Jag följde hela tiden verksamheten vid Internetstationen dit alla elever skulle ta med resultatet av sin läxa med frågan om man kunde bygga en damm där fiskar kunde leva och må bra.

Att diskutera olika svar man hittar

Anna och Eva ansvarade för verksamheten vid Internetstationen. De inledde samtliga pass med att fråga eleverna vad de hade med sig för förslag hemifrån om hur fiskar skulle kunna leva och må bra i dammen. Nedan följer några utdrag ur mina anteckningar.

En av de äldre pojkarna har damm hemma och han har tittat i en damm-tidning. Han har förslag både på vilka fiskar som kan passa och hur dammen kan se ut. Han har mycket fakta om vilket djup som krävs för olika klimat och fiskar. Anna frågar eleverna vem som gjort tidningen. Det visar sig att det är en tillverkare av dammtillbehör. Anna frågar då om eleverna tror att de som gjort tidningen *vill* att man ska bygga dammar, men får ett dåligt gensvar.

Eleverna konstaterar att de hittat olika uppgifter om vilket djup som behövs i dammen. Det varierar mellan 80 och 120 cm. En av de äldre pojkarna föreslår att det kanske beror på olika jordar eller på om man är ungefärlig eller exakt. En flicka tror att det rätta är något mittemellan, alltså ett medelvärde av de funna rekommendationerna.

Anna: Hur kan man ta reda på det?

P1: Fråga nå'n som vet!

Inspirerande provokation

Efter de inledande diskussionerna spelar Anna och Eva upp en scen där Eva är fiskare och Anna djurrättsaktivist. Anna tycker att fiskarna i havet ska få leva och inte fiskas upp medan Eva inte alls har sådana betänkligheter. Anna säger också att hon tycker att fiskar ska vara i frihet och inte i dammar på en gård. I en av grupperna reagerar en av de yngre flickorna med att säga att hon tycker att de ska ha en ordentlig damm på skolgården så att fiskarna trivs. Men hon tycker inte att man ska fiska dem.

Lärarna tar upp frågeställningen om vad människor kan tycka olika om att ha fiskar i en damm. Diskussionerna går lite trögt, men pedagogerna föreslår att de ska leta på Internet för att se om de hittar olika synsätt i frågan. Dag två när de möter tredje och fjärde gruppen talar pedagogerna mer strukturerat om sökningen, och Anna frågar efter förslag på hur man kan öka kunskapen i fråga om dammbygget och fiskarnas trivsel. Eleverna föreslår att man kan ringa och fråga någon eller leta på Internet. Anna går vidare och frågar hur man kan hitta saker på Internet. De talar om att titta på diskussionsplatser och att söka på ”+fiskar +bygga”. Utåt sett fungerar sökningen bättre dag två på så sätt att det inte uppstår samma förvirring som den första dagen. Eleverna verkar ha klarare för sig vad de ska göra vid datorn, men det konkreta resultatet blir inte större.

Tanken var att eleverna skulle kunna hitta provocerande eller motsägelsefull information om fiskhållning, men det visade sig vara svårt. En av de äldre pojkarna hittade en sida från Jordbruksverket med regler för djur i fångenskap. Det var ganska stränga regler och diskussionen kom upp ifall elever och personal verkligen skulle kunna klara av att följa alla reglerna.

Att fånga tillfället

En pojke säger plötsligt att hans mamma har sagt att fiskar inte känner när de fått en krok i munnen. Två flickor har just läst på www.djurratt.nu att fiskar har hjärna och kan känna smärta. Eva spär på Johans argument. Jag föreslår att man kan ”fråga om fisk” – en tjänst vi hittat tidigare. Flickorna tycker att Eva kan skriva, vilket hon gör, men de hjälps åt att formulera frågorna:

Har fiskar samma känslor som människor?

Kan fiskar tänka?

Gör det ont i fisken när draget fastnar i munnen?

Undertecknat Bäckén²

Tyvärr fungerade inte funktionen ”fråga om fisk” på Internet, och det bringades aldrig någon klarhet i frågan, men det är heller inte säkert att en forskare kunnat svara på frågan. En nog så viktig aspekt är att överhuvudtaget börja fundera över saker och ting för att kunna utveckla ett kritiskt tänkande. (Lipman, 1991; Paul & Elder, 1997)

Reflektioner

I den beskrivning som framställts ovan kan man tydligt se att pedagogerna försöker få eleverna att tänka till och att lyfta fram olika synsätt, men att det är svårt att få eleverna att riktigt tänka till. I diskussionerna i arbetslaget efteråt framgår att situationen kändes konstruerad och att de vanligtvis arbetar på längre sikt och försöker ta tillfällen i akt när kontroversiella ämnesområden tas upp av eleverna själva. Efter en summering av temat som helhet blir det tydligare att de faktiskt fört diskussioner med eleverna ganska ofta under året, men även under temadagarna fångades ett antal diskussioner upp. Ett exempel är diskussionen om fisken får ont av kroken i munnen.

Exemplet om dammens djup illustrerar skillnader mellan pojkar och flickor enligt Clinchys (1996)sätt att se. Pojken betonar att man får försöka ta reda på mer fakta för att kunna ta ställning, medan flickan försöker ta in flera perspektiv och föreslår en medelväg.

På Bergsskolan har man inte avsatt tid till att träna kritiskt tänkande som ett separat ämne, utan man har valt att fånga situationer som kan stimulera ett kritiskt tänkande. I stationssystemet under temadagarna ingick även att arbeta med värderingsövningar. Att träna på att stå för sin åsikt är även det en del i att utveckla ett kritiskt tänkande. Likaså att visa upp sina egna bilder av hur en damm kan tänkas se ut som också var en del i temaarbetet. Det som framkom i diskussionerna efteråt var att arbetslaget behöver öka sin medvetenhet om vad man faktiskt gör.

Inför temadagarna funderade arbetslaget tillsammans över hur man kunde ställa en fråga till eleverna som kunde stimulera deras kritiska tänkande. Som en följd av denna frågeställning som eleverna fick fundera på hemma uppstod en del diskussioner om vad som kunde vara bra eller mindre bra. Man hade inte alls tänkt på det sättet inför initieringen av vattentemat. Och vid en återblick på vad som dokumenterats från inspirationsdagarna upptäcktes att alla frågor både från pedagoger och elever, förutom frågan om vad som skulle göras med pengarna, var rena faktafrågor med ett ”rätt” svar.

² Bäckén var namnet på familjegruppen

Att gå vidare

Beroende på hur man ser på en människas utveckling vare sig det gäller kunskapsutveckling eller utveckling av kritiskt tänkande, får den grundinställning man har konsekvenser för handlandet. En syn där utvecklingen ses som en trappa, där man inför varje nytt trappsteg inväntar den totala utvecklingen på innevarande trappsteg (t ex Paul) skiljer sig stort från en syn där utvecklingen kan ta olika vägar och där man kan utvecklas olika mycket inom olika områden (t ex Lipman). Träning eller didaktiken i kritiskt tänkande kommer att se olika ut beroende på vilken modell man tror på. Trappstegmodellen innebär troligtvis att läraren lägger upp en plan där eleverna tar ett litet steg i taget. Den andra modellen kan innebära att man, som personalen på Bergsskolan, fångar de tillfällen som ges. Min egen forskning har också visat att även unga människor har en förmåga att utveckla former av kritiskt tänkande (Enochsson, 2001). Detta är ett stöd för att Lipmans modell är en rimligare modell att hålla sig till.

För att kunna fånga de tillfällen som ges, krävs att åtminstone pedagogen har en klar och tydlig bild av vad strävansmålet är och vilka olika delar som ingår i denna träning. Även eleverna bör ha en målbild för att veta vart de är på väg och för att bli motiverade att nå dit. I inledningen till avsnittet om ett kritiskt förhållningssätt skrevs att för att bli en kritisk tänkare var det nödvändigt att ha en vilja att söka kunskap och ifrågasätta. Hur kan denna motivation åstadkommas?

Utifrån de miljöer jag sett där eleverna utvecklats sådana egenskaper är min erfarenhet att en sådan motivation behöver uppmuntras av pedagogen. I samhället finns en djupt rotad bild av skolan att läraren bestämmer och att så lite som möjligt ska ifrågasättas. Denna bild bär de flesta elever med sig till skolan. Så länge inget annat signaleras är det underförstått att det är det som gäller. Vill man ha en miljö där kunskapssökande och ifrågasättande är självklarheter måste man jobba aktivt för att det ska bli så. Förhoppningsvis kan detta komma att ändra sig.

Rent konkret skulle detta kunna innebära att man vid planering av ett temaarbete funderar över en eller flera övergripande frågor som utmanar elevernas tänkande. Sett ur ett utvärderingsperspektiv behövs naturligtvis frågor av faktakarakter, t ex "Vad används vatten till?", men det utesluter inte mer utmanande frågor av typen: "Om vi var tvungna att minska vår vattenkonsumtion till hälften, vad skulle vi låta bli att göra här på skolan?" Att göra som arbetslaget gjorde - ge eleverna i uppgift att fundera hemma tillsammans med föräldrarna - ger större möjligheter till fler reflektioner.

Att uppmuntra till frågande är ett annat bra sätt. En risk finns att elevernas frågor stannar vid frågor av faktakarakter. Det blir då pedagogens uppgift att utmana elevernas tänkande och att även stimulera dem till att ställa frågor av annan art. Frågor av faktakarakter leder oftast till att eleverna söker efter "rätt" svar och den kritiska analysen uteblir på grund av att alla fakta säger samma sak. I samband med debatten om Internet talas ofta om möjligheten att fuska i skolarbetet genom att plagiera andras arbeten. Genom att ställa egna, äkta frågor som inte är av faktakarakter, minska dessutom risken att hitta liknande arbeten på nätet. Kanske ska det också synliggöras för eleverna vad det är för skillnad på olika frågor?

I de redovisade teorierna om kritiskt tänkande betonas förutom vikten av logiska strategier även känslans roll. Går man från faktafrågor till värderingsfrågor krävs även att man arbetar

med övningar där känslan spelar stor roll som att våga uttrycka egna åsikter och att känna trygghet i gruppen. Det kollektiva samtalet, som Nissen (2002) saknar i det datoriserade klassrummet, behöver få utrymme så att man får träning i att lyssna till andras åsikter och hinna reflektera över dem tillsammans.

Slutligen är det viktigt att allas röster lyfts fram och att vi är öppna för att det kritiska tänkandet kan ta sig andra uttryck än vi är vana vid. Clinchy lyfter fram kvinnorna, men det finns även andra marginaliserade grupper i samhället som använder sig av andra uttryck. Människor från andra kulturer än den dominerande kan vara en sån grupp. Barn en annan.

Referenser

- Clinchy, Blythe McVicker (1990). Issues of gender in teaching and learning. *Journal on Excellence in College Teaching*(1), 52 - 67.
- Clinchy, Blythe McVicker (1996). Connected and separate knowing. I N. R. Goldberger, J. M. Tarule, B. M. Clinchy, & M. F. Belenky (red.) *Knowledge, difference and power - essays inspired by women's ways of knowing* (s. 205 - 247). New York: Basic Books.
- Elder, Linda, & Paul, Richard (1996a). Critical thinking: A stage theory of critical thinking: Part i. *Journal of Developmental Education*, 20(1), 34 - 35.
- Elder, Linda, & Paul, Richard (1996b). Critical thinking: A stage theory of critical thinking: Part ii. *Journal of Developmental Education*, 20(2), 34 - 35.
- Enochsson, AnnBritt (2001). *Meningen med webben - en studie om internetsökning utifrån erfarenheter i en fjärdeklass*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet, Karlstad.
- Gilligan, Carol (1995). *Med kvinnors röst (in a different voice, 1982)* (P. Wiking, övers.). Stockholm: Prisma.
- Goldberger, Nancy Rule (1996). Looking backward, looking forward. I N. R. Goldberger, J. M. Tarule, B. M. Clinchy, & M. F. Belenky (red.) *Knowledge, difference and power - essays inspired by women's ways of knowing* (s. 1 - 24). New York: Basic Books.
- Kohlberg, Lawrence (1981). *The philosophy of moral development: Essays on moral development*. (Vol. 1). San Fransisco: Harper and Row.
- Lipman, Matthew (1991). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nissen, Jörgen (red.) (2002). *"säg it - det räcker"*. Stockholm: KK-stiftelsen.

- Paul, Richard (1990). *Critical thinking handbook, 4th-6th grades : A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies & science*. Rohnert, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, Richard, & Elder, Linda (1997). Critical thinking: Implications for instruction of the stage theory. *Journal of Developmental Education*, 20(3), 34 - 35.
- Perry Jr, William G. (1970). *Intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Siegel, Harvey (1988). *Educating reason*. New York: Routledge.