

Pedagogisk reflektion

Vad är kritiskt tänkande i högre utbildning? En reflektion med fokus på lärarutbildningen

*Christoffer Dahl, Högskolan Kristianstad,
fakulteten för lärarutbildning*

Bakgrund

Kritiskt tänkande är en kompetens som i stor utsträckning förknippas med högre utbildning. Om vi riktar blicken mot lärarutbildningen och mitt eget ämne svenska konstaterar jag att ordet ”kritiskt” förekommer i flertalet av våra kursplaner, till exempel ska studenten efter genomgången kurs ”kunna reflektera kritiskt kring språkförhållanden i Norden ur ett historiskt, intersektionellt och ämnesdidaktiskt perspektiv” (Högskolan Kristianstad, 2022). Men vad som avses med att ”reflektera kritiskt” är på intet sätt alltid självklart. Emellertid tycks detta vara ett generellt problem inom högre utbildning. Enligt flertalet forskare är det ofta otydligt och bitvis motsägelsefullt hur kritiskt tänkande definieras, bearbetas och fördjupas i undervisning (Bexell & Kalm, 2017; Moore, 2013; Berglund, 2022). Universitetskanslersämbetet menar exempelvis att lärarstudenterna inte ges tillräckliga möjligheter att utveckla sin kritiska förmåga (Utbildningsdepartementet, 2021). Min uppfattning är att vi som arbetar i lärarutbildningen behöver diskutera begreppet kritiskt tänkande och arbeta mer explicit och systematiskt med definitioner, metoder och bedömning i hela utbildningen, exempelvis genom konstruktiv länkning (Elmgren & Henriksson, 2015) mellan mål, undervisning och examination. Mot denna bakgrund är syftet i föreliggande kunskapsöversikt att reflektera kring forskning om kritiskt förhållningssätt i högre utbildning med ett särskilt fokus på lärarutbildningen. Mina frågeställningar är följande:

- Vilka likheter/olikheter kan urskiljas i hur kritiskt tänkande inom högre utbildning definieras och hur kan dessa förstås?

- Hur tillämpas kritiskt tänkande, till exempel med avseende på konstruktiv länkning, i högre utbildning och vilka didaktiska implikationer kan identifieras?

Tillvägagångssätt

Jag valde inledningsvis att söka efter svensk forskning i *Diva*, eftersom det huvudsakliga syftet är att kartlägga forskning om kritiskt tänkande i högre utbildning i Sverige, med fokus på lärarutbildningen. De sökkategorier som användes var: *Avancerad sökning-forskningspublikationer* och sökorden *kritiskt tänkande* samt *högre utbildning*. Konferensbidrag exkluderades, och, efter en genomläsning av abstrakts, valdes de titlar som var mest relevanta med hänsyn till min frågeställning: Leo Berglunds avhandling *Kritiskt tänkande som utbildningsmål. Från modernistisk filosofi till policy för högre utbildning* (2021), Lotta Bergman och Cecilia Ohlsson Jers artikel ”Vilken väg tar den kritiska granskningen? Studenter i samtal om en vetenskaplig artikel” (2014), Liza Haglunds artikel ”Undersökande gemenskap för kunskapsbildning och kritiskt tänkande” (2014), Maria Wolrath-Söderbergs artikel ”Kritisk självreflektion i komplexa frågor: Att hjälpa studenterna att ta makten över sitt tänkande” (2017) och Magdalena Bexell och Sara Kalms artikel ”Kritiskt tänkande i forskarutbildningen – handledares röster om ett betydelsefullt examensmål” (2017).

Avgränsningen grundar sig på att de valda studierna är förhållandevis nya och tar upp olika perspektiv på hur kritiskt tänkande kan definieras och tillämpas i dagens högre utbildning i Sverige. Berglunds avhandling handlar om hur kritiskt tänkande definierats över tid. Även Bexell och Kalms artikel diskuterar definitioner av kritiskt tänkande men ur handledares perspektiv i forskarutbildning i statsvetenskap. Bexell och Kalm refererar bland annat till Tim Moores *Critical thinking: seven definitions in search of a concept* (2013) som rör hur begreppet kritiskt tänkande tolkas av universitetslärare på grundnivå och i humanistiska ämnen. Här finns det både likheter och skillnader med Bexell & Kalms studie vilket gör Moores undersökning intressant som jämförelsepunkt. Vidare ville jag införliva fler artiklar med fokus

på kritiskt tänkande i lärarutbildningen. Vid centrum för universitetsutbildning fann jag bland aktuell högskolepedagogisk forskning följande artikel: Karen Forbes "Exploring first year undergraduate students' conceptualisations of critical thinking skills" (2018).

Avslutningsvis sökte jag i Högskolan Kristianstads söktjänst Summon för att komma åt en eller flera internationella kunskapsöversikter om kritiskt tänkande i lärarprogram eller i en utbildningsvetenskaplig kontext för att kunna jämföra med svenska förhållanden. Jag använde sökfrasen "critical thinking" och avgränsade ytterligare genom att välja vetenskapligt granskad forskning "peer review", "tidskriftsartikel", "teacher education", "utbildningsvetenskap" och valde kunskapsöversikten "Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review" (2019) av Hana Lorencová et al, eftersom den främst behandlar metoder för kritiskt tänkande i lärarutbildningen.

Definitioner av kritiskt tänkande

Vad säger forskning om hur kritiskt tänkande definieras i högre utbildning? I Bexell & Kalms empiriska studie intervjuas tretton erfarna forskarhandledare på statsvetenskapliga institutionen i Lund om vad kritiskt tänkande kan vara, utifrån frågeställningarna: (1) Vilka uppfattningar om kritiskt tänkande har handledare inom forskarutbildningen vid Statsvetenskapliga institutionen i Lund? (2) Hur ser dessa handledare på förutsättningarna att i praktiken lära ut och examinera kritiskt tänkande på forskarutbildningen? (3) I vilken utsträckning skiljer sig uppfattningarna om kritiskt tänkande åt, och vad kan detta bero på? De förmågor som enligt handledarna utmärker kritiskt tänkande är: Skepsis och granskning – förmåga att ställa kritiska frågor till det som studeras/diskuteras/utreds; Genomskinlighet - förmåga att visa hur man kommer fram till det man kommer fram till. Källkritik; Kreativitet och självständighet – förmågan att våga tänka "nytt"; Avtäckta maktstrukturer – förmåga att urskilja olika slags maktuttryck – kön, etnicitet, klass, sexualitet; Självreflexivitet – förmåga att ifrågasätta vetenskapliga premisser etcetera. Ett viktigt resultat är hur handledarnas kunskapssyn ligger till grund för hur de ser på kritiskt tän-

kande. Bexell & Kalm urskiljer två grupper: en grupp som representerar en positivistisk kunskapssyn, det vill säga en mer traditionell analytisk-filosofisk inriktning, och en grupp som representerar en postpositivistisk, det vill säga en mer poststrukturalistiskt orienterad inriktning. De postpositivistiska betonar till skillnad från positivisterna att syftet med kritiskt tänkande är att avtäckta maktstrukturer och att ifrågasätta förgivetagna uppfattningar medan positivisterna mer fokuserar på kritiskt tänkande i betydelsen analytisk förmåga.

Tim Moores "Critical thinking: seven definitions in search of a concept" (2013) undersöker också definitioner av kritiskt tänkande men inriktar sig till skillnad från Bexell & Kalm på en humanistisk kontext. Moore har intervjuat 17 universitetslärare inom historia, filosofi och litteraturvetenskap/cultural studies på grundutbildningar vid ett universitet i Australien och kommer fram till att kritiskt tänkande är förmågan att: ha ett skeptiskt omdöme, vara originell/självständig, läsa noggrant och inkännande, vara rationell, vara etisk och aktivistisk, tänka självreflexivt. Även om Moore undersöker en annan vetenskaplig disciplin och en lägre akademisk nivå uppvisar resultatet som synes många beröringspunkter med Bexell & Kalms studie: båda lyfter fram förmågor som skepsis, självständighet, rationellt tänkande samt självreflexivitet. Några viktiga olikheter är att lärarna i humaniora betonar förmågan att kunna läsa omsorgsfullt och inkännande. Därutöver framstår det som generellt viktigare för lärarna i humaniora att studenten utvecklar en etisk och närmast aktivistisk hållning.

Liknande skillnader i konceptioner av kritiskt tänkande, det vill säga en rationell/logisk och en etisk/samhällskritisk, urskiljer även Leo Berglund i "Kritiskt tänkande som utbildningsmål. Från modernistisk filosofi till policy för högre utbildning" (2021). Berglund undersöker konceptioner av kritiskt tänkande i följande kurser: Kritiskt tänkande, grundkurs om 7,5 hp vid Uppsala universitet, Att utbilda för kritiskt tänkande och kritikalitet, högskolepedagogisk kurs vid Södertörn/SLU (3 träffar) och Det kritiska tänkandets praktik, avancerad nivå om 15 hp vid Göteborgs universitet. Kursen i filosofi vid Uppsala universitet handlar om rationellt/logiskt kritiskt tänkande medan de andra två rymmer en "fördjupning och intellektualisering av det kri-

tiska tänkandet genom sin koppling till teman som ideologi och emancipation” (2021). Enligt Berglund fokuserar kurserna på olika aspekter av kritiskt tänkande: förnuft i filosofikursen, intellekt i den humanistiska kursen och samvete i den högskolepedagogiska kursen.

Kritiskt tänkande i undervisning

Hur arbetar lärare med kritiskt tänkande i sin undervisning? I ”Undersökande gemenskap för kunskapsbildning och kritiskt tänkande” (2014) visar Liza Haglund med hjälp av begreppet undersökande gemenskap hur studenter på ämneslärarutbildningen kan utveckla ett kritiskt tänkande. I begreppet *undersökande gemenskap* kombineras idéer hos Peirce och Dewey om kunskapsproduktion som en social process där kritiskt tänkande är en viktig faktor. Det betyder att studenterna visar respekt för varandras idéer och erfarenheter, samarbetar, tolkar, undersöker och värderar argument kritiskt, är kreativa och gör jämförelser, söker alternativa förklaringar och växlar perspektiv. Haglund exemplifierar med hur frågeställningar till akademiska texter kan bearbetas. Först får studenterna formulera varsin fråga till en akademisk text. Därefter diskuteras frågorna i en mindre grupp och en fråga väljs ut. Läraren redovisar samtliga grupperns utvalda frågor och oklara formuleringar diskuteras. En fråga väljs genom röstning och studenterna får fundera över möjligt svar på frågan i olika konstellationer samt eventuellt formulera en hypotes. Avslutningsvis förs metasamtal i storgrupp där man diskuterar om frågan besvarats eller inte. Om inte, vad har samtalet handlat om? Vilka begrepp har analyserats? Haglund menar att även om denna typ av textbearbetning är tidskrävande upplever många studenter att de dels blir medvetna om vikten av att tänka igenom frågeställningar noggrant, dels lär sig av varandra när de processar frågeställningarna tillsammans på olika nivåer.

För Maria Wolrath-Söderberg är utgångspunkten i ”Kritisk självreflektion i komplexa frågor: Att hjälpa studenterna att ta makten över sitt tänkande” (2017) att högskolor och universitet är bra på kritiskt tänkande som kan kopplas till sanningskunskap (episteme), såsom rationellt och logiskt tänkande, men mindre bra när det gäller fronetiskt kritiskt tänkande, det tänkande som rör värderingar och omdömesfrå-

gor – ett slags medborgerlig bildning. Wolrath-Söderberg argumenterar för att det är minst lika viktigt att kunna tänka kritiskt i värdefrågor som i vetenskapliga frågor. Mot denna bakgrund, menar Wolrath-Söderberg, att lärarna behöver arbeta med att utveckla studenters kritiska självreflektion. Till skillnad från ovan nämnda empiriska studier, som tar upp arbete med kritiskt tänkande i undervisningen, är detta en teoretisk diskussion med utgångspunkt i befintlig forskning om relevanta pedagogiska metoder som främjar kritisk självreflektion. Wolrath-Söderberg exemplifierar med den samhällsorienterade pedagogiken och *service learning* som innebär att universitet och lokala organisationer samverkar och att detta är en integrerad del i utbildningen. Studenterna bidrar med kompetens och inskolos i ett medborgaransvar. Andra exempel är *public scholarship* där universitet skapar mötesplatser för studenter, lärare och forskare och andra aktörer med problem som behöver lösas och *participatory critical rhetoric* som betyder att forskare tillsammans med studenter analyserar aktuell, autentisk retorik och att de inleder en konversation med debattörer och publik, med sina retoriska kritiska perspektiv. Wolrath-Söderberg tar även upp en specifik metod, *den topiska självreflekterande pedagogiken* som innebär att synliggöra tankestrukturer, och hur dessa formar vår världsbild med specifika värden och försanthållanden.

En intressant artikel i sammanhanget är ”Vilken väg tar den kritiska granskningen? Studenter i samtal om en vetenskaplig artikel” (2014) av Lotta Bergman och Cecilia Ohlsson Jers. Artikeln är intressant på så vis att den uppmärksammar hur undervisning i kritiskt tänkande kan innehålla didaktiska implikationer. Empirin utgörs av yrkesverksamma studenter i en fristående kurs om ledarskap och organisation. De yrken som finns representerade är sjuksköterska, förskollärare och mäklare och flera av studenterna har en ledande befattning. Syftet med studien är att undersöka hur studenterna utifrån textsamtal kan utveckla genreförståelse för den vetenskapliga texten och dess kontext. De drag som textsamtalet utgick från var tydlighet, genomskinlighet och grad av kontextberoende. Artikeln som studenterna granskade var ”Two types of learning environment” (Ellström, Ekholm & Ellström, 2008) och handlar om lärande i olika kontexter med empiri från sjukvården. Studenterna granskade även artikelns struktur, analys

och giltighetsanspråk. Som introduktion gick läraren igenom de vetenskapliga dragen och gav utrymme för studenternas frågor.

Emellertid visar resultatet att studenterna har problem med den kritiska granskningen av artikeln. Anledningen till detta är, enligt Bergman och Ohlsson Jers (2014), att studenterna inte fått tillräckligt med stöd för att självständigt kunna genomföra en kritisk granskning, såsom kunskaper om forskarens arbete och publiceringsvillkor, vilket påverkar synen på den vetenskapliga artikeln. Bland studenterna finns uppfattningen att forskare har andra agendor än att producera vetenskap av god kvalitet. Bergman och Ohlsson Jers menar att studenternas kritiska granskning därför inte blir kritisk i vetenskaplig mening utan snarare ger den uttryck för en negativ attityd. Slutsatsen Bergman och Ohlsson Jers drar är att det behövs väl underbyggda textsamtal för att studenterna ska kunna tänka kritiskt och utveckla en förståelse för dels hur forskare arbetar, till exempel om villkoren för produktion, distribution och konsumtion av vetenskapliga artiklar, dels vad som är typiskt för en vetenskaplig artikel i förhållande till andra genrer som studenterna möter i sin utbildning.

Karin Forbes (2018) artikel är en fallstudie där fyra förstaårsstudenter i utbildningsvetenskap intervjuas om hur de uppfattar begreppet kritiskt tänkande. Forbes ställer följande frågor: Hur uppfattar studenterna begreppet kritiskt tänkande? Vilka faktorer ligger till grund för hur studenterna förstår kritiskt tänkande? Vilka strategier kan användas för att utveckla studenterna kritiska tänkande. Resultatet visar på likheter mellan studenterna utsagor. Vad gäller första frågan framhäver samtliga vikten av att undersöka andras argument innan man själv tar ställning och drar slutsatser. Precis som i Bergman och Ohlsson-Jers studie blandar en del studenter ihop vetenskaplig kritik med negativ kritik. Enligt samtliga studenter är det viktigt att utveckla en kritisk förmåga som inte bara är ett verktyg i utbildningen utan ett verktyg för hela livet. Studenterna har olika erfarenheter av kritiskt tänkande från skoltiden och tycker dessutom att det finns en stor variation i hur kritiskt tänkande tillämpas beroende på vilket ämne man läser. Forbes slutsatser är att för att man som student ska kunna utveckla ett kritiskt tänkande behövs en mer explicit undervisning med vägledning, öv-

ningar och feedback. Studenterna behöver också träning i metakognitivt arbete och slutligen behöver olika ämnesdiscipliner diskutera sinsemellan hur man definierar och förhåller sig till begreppet kritiskt tänkande.

Avslutningsvis tar jag upp en studie som rör kritiskt tänkande ur ett internationellt perspektiv: ”Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review” (2019) av Hana Lorencová et al är en forskningsöversikt om effektiva undervisningsmetoder för kritiskt tänkande på lärarutbildningar. Materialet utgörs av 39 empiriska studier, företrädesvis interventionsstudier, gjorda 2001–2017, från främst USA (12), Turkiet (9) och Taiwan (5). Resultatet visar att olika former av kollaborativt lärande är gynnsamt för kritiskt lärande, såsom autentiska situationer, ”mentoring”/feedback samt dialog/diskussioner. Studenternas motivation och lärostilar är också betydelsefulla faktorer för utfallet av interventionen, men särskilt viktigt är hur kritiskt tänkande som koncept är integrerat i kursplaner samt att det finns tydliga lärandemål, systematisk undervisning med meningsfulla uppgifter och feedback från lärare och studenter.

Sammanfattande diskussion

Min forskningsgenomgång visar att det inte finns någon entydig definition av kritiskt tänkande utan flera som tillsammans med olika tonvikt utgör stommen. Särskilt viktiga egenskaper förefaller vara skepsis, självständighet, rationellt tänkande och självreflexivitet. En avgörande faktor för hur kritiskt tänkande kommer att definieras är kunskapssyn. Här visar min kartläggning att det finns ett slags spänningsfält mellan ett rationellt kritiskt tänkande (positivistiskt) och ett ideologiskt emancipatoriskt kritiskt tänkande (postpositivistiskt) och att detta spänningsfält kan urskiljas både inom en disciplin, det vill säga mellan olika lärare och forskare, samt mellan discipliner som vilar på olika vetenskapliga grunder. Ett talande exempel är hur Lundberg (2022) identifierar stora skillnader mellan hur kritiskt tänkande definieras i de tre kurser i just kritiskt tänkande: förnuft i filosofikursen, intellekt i den humanistiska kursen och samvete i den högskolepedagogiska kursen. När de intervjuade lärarna i undersökningarna av Bexell & Kalm samt Moore således nämner egenskaper som skepsis,

självständighet, rationellt tänkande och självreflexivitet som centrala definitioner av kritiskt tänkande kan man alltså misstänka att det beroende på kunskapssyn finns betydelskillnader mellan vad lärarna avser med dessa egenskaper. Med andra ord tycks många parametrar ligga till grund för hur studenternas kommer att definiera och därmed förhålla sig till kritiskt tänkande i sin utbildning. Ska detta resonemang kopplas till lärarutbildningen och svenskämnet, är det min erfarenhet att av dessa former av kritiskt tänkande är det i synnerhet ideologi/emancipation som ges utrymme, vilket hänger ihop med den postpositivistiska kunskapssyn, och mer exakt sociokulturell teori-bildning, som dominerar vid lärarutbildningen. Detta faktum är något som vi på lärarutbildningen behöver fundera över när vi använder begreppet kritiskt tänkande i olika formuleringar, kurser och kontexter. Hur definierar vi detta begrepp och varför? Vilka konsekvenser får vår definition för studentens konception?

Elmgren och Henriksson (2015) diskuterar konstruktiv länkning och vikten av att lärandemål, arbetsformer, läraktiviteter och delprov varierar och samspelar med varandra för studentens lärande. Min genomgång ger exempel på en variation av tillvägagångssätt som har bäring för lärarutbildningen. Haglund (2014) använder begreppet undersökande gemenskap som utgångspunkt för undervisning i kritiskt tänkande, Wolrath-Söderberg (2017) ger exempel på hur kritiskt tänkande kan genomföras i undervisning med hjälp av retoriska begrepp och Bergman & Ohlsson Jers (2014) undersöker textsamtalets potential för att stärka studenternas kritiska tänkande. Samtliga studier påvisar hur arbetet med kritiskt tänkande är en utmaning för de flesta studenter och därför är det särskilt viktigt att lärandemål, arbetsformer, läraktiviteter och delprov är explicita och noga sammanlänkade. Studenterna behöver därtill mycket stöttning vilket är tidskrävande men i längden avgörande för kvaliteten i studentens kritiska tänkande. Bland annat behöver studenten stöttning i att förstå att ett vetenskapligt kritiskt förhållningssätt inte är detsamma som ett allmänt negativt förhållningssätt. En ytterligare slutsats jag drar är att sociala faktorer är avgörande för huruvida arbetet med kritiskt tänkande i undervisningen blir konstruktivt eller inte. Att studenter och lärare visar respekt för varandras argument är en förutsättning för att gruppdiskussioner och feedback ska fungera produktivt. Majoriteten av studierna

identifierar gruppkonstellationer, vägledning och feedback som särskilt gynnsamma arbetsformer för att studenterna ska kunna utveckla ett kritiskt tänkande. Denna variation av arbetsformer, där hög grad av studentaktivitet framhålls, är således något som undervisande lärare kan ta fasta på när de planerar undervisning och kurser.

Avslutningsvis tycker jag att Leo Berglund (2021) tar upp en didaktisk implikation som de flesta högskole- och universitetslärare säkert funderat på och som förtjänar vidare reflektion. Han talar om den pedagogiska paradoxen att i högre utbildning ska studenten inordna sig i en akademisk diskurs med institutionaliserade regler för att samtidigt utveckla en kritisk förmåga att tänka och handla självständigt inom ramen för denna diskurs. Berglund menar att detta ofrånkomligen leder till splittringar och inkonsekvenser och ger flera exempel på hur undervisningsformer och kurslitteratur kan kritisera en viss typ av vetenskap samtidigt som de ger uttryck för liknande mönster som kritiseras. Här kan metareflexivitet nämnas eftersom detta begrepp framstår som centralt i det pedagogiska arbetet med kritiskt tänkande i undervisningen, genom att studenten får utveckla en örnblick – att lyfta blicken och reflektera kring undervisningens innehåll och struktur ovanifrån. För att återkoppla till lärarutbildningen används begreppet metarefleksion och metakognition i hög grad i kurslitteraturen i flera av våra kurser men det händer nog alltför sällan att ett metareflekterande förhållningssätt realiserar i själva undervisningen. Till exempel kan man som Berglund (2021) nämner problematisera utbildningsmål som bestämmer vad utbildningen ska ha för effekter på mottagaren. Det förefaller vara ett klokt sätt att tillämpa kritiskt tänkande.

Referenser

Berglund, L. (2021). *Kritiskt tänkande som utbildningsmål. Från modernistisk filosofi till policy för högre utbildning*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Bergman, L., & Jers, C. O. (2014). Vilken väg tar den kritiska granskningen? Studenter i samtal om en vetenskaplig artikel. *Högre utbildning*, 4 (1), 35–47. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/790>

- Elmgren, M., & Henriksson, A. (2015). *Universitetspedagogik. Studentlitteratur.*
- Forbes, K. (2018). Exploring first year undergraduate students' conceptualisations of critical thinking skills. *International Journal of teaching and learning in higher education*, 30 (3), 433–442.
- Haglund, L. (2013). Undersökande gemenskap för kunskapsbildning och kritiskt tänkande. *Högre utbildning*, 4 (1), 67–73.
<https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/792>
- Högskolan Kristianstad (2022). *Kursplan Svenska för ämneslärare I*. <https://www.hkr.se/kurs/%C3%84SV11R/kursplan>
- Kalm, S., & Bexell, M. (2017). Kritiskt tänkande i forskarutbildningen – handledares röster om ett betydelsefullt examensmål. *Högre utbildning*, 7(2), 1–17. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/1026>
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou S., & Dimitriadou C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education*, 44 (7), 1–16.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1216741>
- Moore, T. (2013). Critical thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38 (4), 506–522.
- Utbildningsdepartementet (2021). *Ökad kvalitet i lärarutbildningen och fler lärare i skolan*. <https://www.regeringen.se/48e736/contentassets/e2180d7c973c449097dbcab00eda65b3/okad-kvalitet-i-lararutbildningen-och-fler-larare-i-skolan.pdf>
- Wolrath-Söderberg, M. (2017). Kritisk självreflektion i komplexa frågor: Att hjälpa studenterna att ta makten över sitt tänkande. *Högre utbildning*, 7 (2) 77–90. <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/1024>