

Knut Ove Æsøy

Refleksjon ein uttynna medisin?

Abstract

The main object of this article is to contribute to a more precise use of the concept reflection. The question is whether reflection has become an overused and diluted medicine in educational thinking. To answer this question I will examine the theoretical foundation of the concept, how it is understood and used. This article is a Habermas inspired interpretation of basic textbooks for teacher education. In these textbooks, reflection is presented as a good medicine for the professional teacher and that continuous reflection is a mean to improve the professional practice by developing consciousness in action. In conclusion, I will present a few recommendations on how to improve the understanding and use of reflection. My main goal is to provide reflection with a theoretical content and a clearer direction. Reflection is a search for knowledge, not based on experience and facts, but closely tied to philosophical thinking, critical theory and the ability to develop an overview.

Nøkkelord

Refleksjon, Jürgen Habermas, kunnskapsinteresser, orienteringskunnskap, meistringskunnskap, radikal kritikk, overblikk, medvitsregime, kritisk tenking

Innleiing

Ideen om uttynna medisin er henta frå homeopati. Dette er medisin som er hevda å vere meir aktiv, dess meir uttynna den er. Essensen, eller virkestoffet, er berre eit svakt minne som medisinen framleis har i seg. Spørsmålet er om refleksjonsomgrepet har blitt uttynna i pedagogisk tenking. Dette vil bli undersøkt ved hjelp av interpretasjon av nyare grunnleggande lærebøker for grunnskulelærerutdanninga. For å svare på kva som er virkestoffet i reflekteringa, vil eg gjere ei filosofisk undersøking etter tydinga av omgrepet. Artikkelen vil byrje med ei drøfting av omgrepet refleksjon ut frå eit filosofisk perspektiv. Eg vil særskilt legge vekt på Jürgen Habermas si forståing og bruk av refleksjon saman med hans analyse av ulike kunnskapsinteresser. Den neste delen er ein analyse av utvalde grunnleggande lærebøker for grunnskulelærerutdanninga. Eg vil tolke sitat frå desse grunnbøkene basert på dette filosofiske perspektivet. I avslutninga vil eg komme med anbefalingar for å auke virkestoffet i bruken av refleksjon i pedagogisk tenking.

Ein kvar bruk av eit omgrep over tid, vil føre til endring i omgrepet. Ei slik endring i innhaldet bør bli supplert av ei drøfting om essensen av omgrepet. Vi må ta eit skritt tilbake og få eit overblikk over både den pragmatiske bruken og den avgjerande forståinga

Knut Ove Æsøy, Østfold University College, Norge
E-mail: koa@hiof.no

Studier i Pædagogisk Filosofi | www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf | ISSN nr. 22449140

Årgang 4 | Nr. 1 | 2015 | side 63-74

av omgrepet refleksjon. Wikipedia kan bli oppfatta som eit uttrykk for ei generell overordna oppfatning av omgrepet slik det er i bruk. Det norske nettsida retta definisjonane inn mot fagfelte fysikk, filosofi og psykologi.¹ Etymologisk betyr omgrepet å bøye tilbake, eller å kaste tilbake. I fysikken er det snakk om refleksjon av fysiske fenomen. I psykologien handlar det i stor grad om sjølvinnsikt. I filosofisk samanheng er omgrepet forstått som ein metode for gjennomtenking. Det vil seie som rasjonelle logiske drøfting av filosofiske spørsmål. Dette er spørsmål som i utgangspunktet ikkje kan empirisk etterprøvast. Denne typen refleksjon gir støtte for orientering i livet. I profesjonstenking er refleksjon retta mot handlinga og det er snakk om både refleksjon i og over handling. Det er i dette landskapet at refleksjon har blitt innført som ein medisin i pedagogisk tenking. Spørsmålet er korleis nyare grunnleggande lærebøker for grunnskulelæraren oppfattar og brukar omgrepet. Eg vil antyda at medisinen til ei viss grad synes uttynna og at ein del av oppfatninga bør bli kritisert for å ha negative konsekvensar for profesjonsutøvinga. Intensjonen bak artikkelen er å rette refleksjonen mot spørsmål som handlar om søken etter meining, hensikta og retninga i livet, røyndomssyn, menneskesyn, kunnskapssyn og erkjenning. Dette er spørsmål og tema som er av interesse for ein kvar lærar i møtet med skulen, elevane og seg sjølv.

Tydinga av refleksjon – ei orientering

Jürgen Habermas har tatt opp temaet om refleksjon og kunnskap. Boka *Knowledge and Human Interests* har som mål å “[...] help to recover the forgotten experience of reflection.”² Habermas oppfattar refleksjonen som ei erfaring mennesket kan gjere seg ved å stille spørsmål som søker å gje meining i røyndomen. I boka viser Habermas at ein del av årsaka til at refleksjon har vorte ein gløymt erfaring er menneske sine kunnskapsinteresser. Kravet til at kunnskap skal vere vitskapleg erkjent, går på bekostning av høve for å erkjenne kunnskap ved hjelp av refleksjon.³ Å identifisere kunnskap som vitskapleg erkjenning kallar han for «scientism». Vitskapen si tru på seg sjølv, handlar om å validere påstandar på grunnlag av fakta og ikkje basert på ein epistemisk refleksjon om kva kunnskap og vitskap er.⁴ Refleksjon er ikkje lenger sett på som ein av fleire vitskaplege metodar for å erkjenne eller utvikle kunnskap. Faktakunnskap har hatt stor suksess og gjer at forståinga av vitskap i dag handlar om å validere fakta basert på empirisk vitskap. Dette er ein type vitskap som i all hovudsak har som interesse å utvikle meistringskunnskap (Verfügungswissen). Refleksjonen er underlagt den vitskaplege interessa for å utvikle kunnskap som gjer at menneske kan meistre arbeidet og livet. Utviklinga har transformert reflekterande kunnskap (Reflexionwissen) til produksjonskunnskap (Produktionwissen).⁵ Habermas antyder med dette at

1 <https://no.wikipedia.org/wiki/Refleksjon> Lesedato: 07.11.15.

2 Jürgen Habermas, *Knowledge and Human Interests* (London: Heinemann 1972), vii.

3 Ibid., 80.

4 Ibid., 4-5.

5 Ibid., 47.

moderne tenking har mista av synet refleksjon som ein metode for erkjenning og i staden oppfattar refleksjon som ein metode for å støtte opp under empirisk forskning. Habermas viser at den moderne omfamninga av empirisk forskning gjer at vitskapen i seg sjølv får smalare arbeidsforhold. August Comte og positivismen si ekskludering av spekulasjon og anamnetisk tenking frå vitskapeleg aktivitet, kan oppfattast som ei byrjande uttynning av refleksjonsarbeidet. Spørsmål som det ikkje er mogleg å svare på ved hjelp av empirisk forskning får ikkje lenger posisjon som kunnskap, eller er oppfatta som ein lågare form for kunnskap utan vitskapeleg evidens.

Meistringskunnskap er kunnskap med interesse for kontroll. Trua på mennesket sin omforming eller erobring av naturen fører til ytre tryggleik og kontroll. Det er moderne naturvitskap som er modellen for denne typen kunnskap. Interesse for effektivitet, teknisk utnytting, prediksjon og manipulasjon blir kjerneverksemda. Dette gjelder vitskapelege spørsmål om naturen og menneske. Habermas omtaler Wilhelm Diltheys utvikling av historiefaget som ein positivistiske hermeneutikk. Diltheys forsøk på å skildre menneskelige handlingar slik dei verkeleg har skjedd, har meistringskunnskap som interesse. Hensikta med denne typen empirisk skildring av mennesket er å forstå for å auke den praktiske effektiviteten for mennesket.⁶ Skildringar og kartlegging av det empiriske mennesket har til hensikt å skape ytre tryggleik og kontroll. Medan naturvitskap har som mål å teknisk utnytte naturen, søker empirisk menneskevitskap ei praktisk effektivisering for og av mennesket. Formålet synes å vere å tilfredsstillte og lette livet for det arbeidande menneske.

Alternativet til meistringskunnskap kan bli omtalt som orienteringskunnskap.⁷ Habermas rettar denne kunnskapsinteresse mot mennesket sin søken etter fridom, forstått som emansipasjon. Dette kan bli kopla til det meiningssøkjande menneske. Dette er kunnskapsinteresser som handlar om spørsmål som drøftar meininga eller retninga på livet. Habermas gjer seg her til talsmenn for ein type kunnskap som er basert på refleksjon. Det handlar om å studere teori for teorien sin eigen del. Dette er ein type teoretisk kunnskap som er avgjerande for god praksis.

The fear of speculation, the ostensible rush from the theoretical to the practical, brings about the same shallowness in action that it does in knowledge. It is by studying a strictly theoretical philosophy that we become most immediately acquainted with Ideas, and only Ideas provide action with energy and ethical significance.⁸

Habermas hevdar at den einaste kunnskapen som verkeleg kan orientere handling er kunnskap som frigjør seg frå menneskelige interesser, og er basert på idear aleine. Det vil seie

6 Ibid., 195.

7 Ein som gjer dette er Jürgen Mittelstrass som skil mellom Verfügungswissen og Orientierungswissen. Den engelske omsettinga av desse omgrepa er "instrumental knowledge" og "orientation knowledge". Sjå Jürgen Mittelstrass "Education between ethical universality and cultural particularity", *Globalization and Education*. Pontifical Academy of Social Sciences Extra Series 7, Vatican City, (2006), 250.

8 Jürgen Habermas, *Knowledge*, 301.

kunnskap som er streng teoretisk.⁹ Ein streng teoretisk tilnærming til praksis vil utvikle orienteringskunnskap ved hjelp av refleksjon. Sjølv om denne typen kunnskap ikkje har interesse for produksjon og meistring, er den vesentleg for menneske. Etisk tenking og energiskapande teoriutvikling er med på å gje mennesket indre tryggleik og fridom. Habermas snakkar om refleksjonen si emansipatoriske kraft.¹⁰ I søken etter frigjerer blir kunnskap ei interesse i seg sjølv og ikkje eit instrument for å meistre røyndomen. Vi kan skilje mellom teori for praksis som utviklar meistringskunnskap, og teori som praksis som utviklar orienteringskunnskap.

Bengt Molander oppfattar meistringskunnskap først og fremst som handlingskunnskap i det å meistre ei avgrensa oppgåve, der verbal fakta er oppfatta som eit hjelpemiddel for å gjennomføre oppgåva.¹¹ Ved å oppfatte at den avgrensa oppgåva har mål, vil meistringskunnskap vere rasjonelle handlingar og tankar som skal føre til at målet kan bli realisert. Dette gjer meistringskunnskap målrasjonell. I motsetning ser orienteringskunnskap samanhengar og held på oversikta.¹² «Vi orienterar oss i världen, vi förfogar [meistrar] över bitar av den.»¹³ Skilnaden på meistrande og orienterande kunnskap kan samanliknast med det hermeneutiske skiljet mellom del og heilskap. Meistringskunnskap gjer oss i stand til å handtere avgrensa situasjonar, medan orienteringa set delane inn i ein større heilskap. Orienteringskunnskap gjev oss overblikk og retning. Overblikk tek føre seg spørsmålet om kva som er vesentleg, essensielt eller viktig i situasjonen. Dette kan til dømes vere livshaldninga som ligg til grunne for våre handlingar. «Det är alltså kunskap om hur man ordnar sitt liv och samhället för att leva så gott som möjligt.» Søken etter eit godt liv står i motsetning til ideen om at livet er noko vi skal meistre eller løyse. Molander oppfattar, refleksjon og radikal kritikk som metodar for å utvikle orienteringskunnskap. Den radikale kritikken er kjenneteikna av at den avslører sprekker og manglar i vår tenking, utan å kunne tette desse hulla.¹⁴ Ein slik radikal kritikk står i motsetning til kritisk tenking som er retta mot meistringskunnskap. Dette er ein type kritisk tenking som granskar avgrensa områder, søker problemløysing, utprøving og det å stille spørsmål omkring fakta om mennesket og menneske sine handlingar.

For Habermas er kritisk teori den vitskapsforma som opnar for orienteringskunnskap. Det vil seie at orienteringa handlar mellom anna om å avkrefte teoretiske sanningar og misoppfatningar. Denne typen kritisk tenking kan og bli retta mot individet og sjølvrefleksjonen. Ein kritisk eller skeptisk refleksjon kan avsløre illusjonar og fri oss frå misoppfatningar. Hellesnes hevdar at våre illusjonar er kopla til livshaldningar som håp, frykt, elsk, sjølvdyrking, partiske interesser og liknande.¹⁵ For å forstå våre illusjonar må vi lære å kjenne

9 Ibid., 301.

10 Ibid., 197.

11 Bengt Molander, *Kunnskap i handling* (Göteborg: Daidalos 1996), 168-170.

12 Ibid., 170.

13 Ibid., 173.

14 Ibid., 176.

15 Jon Hellesnes *illusjon?* (Oslo: Samlaget 2004), 42.

oss sjølv gjennom slike haldningar. Ein klar refleksjon fortel at berre vakne og rettferdige tankar kan frigjøre oss frå illusjonar. Dette er ein type kritisk refleksjon som krev stor grad av teoretisk medvit for å halde det skeptiske blikk retta mot våre misoppfatningar og samstundes gjere oss i stand til å avsløre desse misoppfatningane. Det vil seie at denne forma for refleksjon krev meir enn berre ein konstruktiv dialog i eit fellesskap. Refleksjon krev retning og teorigrunnlag.

Orienterande kunnskap er viktig i pedagogikk og grunnskulelærerutdanning, fordi skulen handlar om menneske si evne til å få eit godt liv. Skolen er ein eksistensiell institusjon som legg beslag på ein stor del av menneske sitt liv, frå tidlege barneår til vi blir kastet ut i vaksenverda. I grunnskulelærerutdanninga vil orienteringskunnskap mellom anna vere spørsmål som; Kva er meininga med utdanning? Kva er det eksistensielle formålet med aktiviteten? Kva er eit menneske? Kva for menneskelege interesser skal skulen støtte? Kva er kunnskap, og kva kunnskap er av interesse for mennesket? Kva er samanhengen mellom kunnskap og læraridentitet? Kva for ideologi og verdiar er styrande for skuleinstitusjonen sin måte å tenke på i dag? Kva for illusjonar er dominerande i skulen? Kva for røyndomssyn er dominerande i skulen? Kva er eit godt liv? Slike viktige spørsmål søker overblikket og retninga for verksemda. Nokre av svara på desse spørsmåla er formulerte, andre er tatt for gitte. Det finnes allereie lange teoretiske tradisjonar som reflekterer over slike spørsmål.

Å reflektere over slike spørsmål er å søke ei teoretisk haldning. I pedagogisk tenking vil refleksjon som er retta mot orienteringskunnskap vere retta mot meininga med det å ha skule og vere lærar og elev. Det handlar ikkje om å vere kritisk til undervisninga i klasserommet, spørsmål om korleis vi kan auke effekten av læring eller det å kartlegge elevane for å kunne kontrollere elevane si læring. Grunnleggjande spørsmål inneheld ei kritisk haldning mot det gitte. Refleksjonen skal undersøke bakken vi står på og kva som styrer retninga på arbeidet. Kritisk tenking er ikkje berre kritiske merknader til det kjente. Kritisk tenking er den filosofiske uroa som sår tvil, slik at det vi oppfattar som lett får den rette tyngda i seg.¹⁶ Slik at det kjente ikkje lenger er like kjent. Ei slik kritisk tenking er med og endrar vår livshaldning og gjev retning for praksis. Dette gjer denne typen kunnskap til eit mål i seg sjølv og ikkje eit middel for å oppnå kontroll eller praktisk effektivitet. Denne evna til å verke inn på vår livshaldning gjer denne typen teoretisk kunnskap til styrande for vår handlingar.

Grunnleggjande lærebøker representerer den gitte tenkinga innan eit fagfelt og kan fungere som ein analysegrunnlag for å få innsikt i ein profesjon sin måte å tenke og handle på.¹⁷ *“Textbooks, in fact, play an important role in professional practice, standing as representations of disciplinary orthodoxy while providing a medium for writers to disseminate a vision of their discipline to both experts and novices.”*¹⁸ Ved å undersøke nyare grunnleggjande lærebøker for grunnskulelærerutdanninga kan eg finne døme på korleis omgrepet er opp-

16 Gunnar Skirbekk *Den filosofiske uroa - i spenninga mellom tvil og tru* (Oslo: Universitetsforlaget 2005).

17 Thomas Kuhn, *The structure of scientific revolutions* (Chicago: University of Chicago Press 1996), 136, doi: 10.7208/chicago/9780226458106.001.0001

18 Ken Hyland *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*, (Harlow: Longman 2000), 104.

fatta og brukt. Lærebøkene blir satt ut i livet gjennom kollegial forhandling med sikte på å rettleie nye studentar inn i profesjonsfeltet. Eg er ikkje interessert i forfattarane, men oppfatningar og bruk som bøkene representerer. Min hermeneutiske metoden er eit forsøk på å skildre, tolke og vurdere bruken av omgrepet refleksjon. Det er mange sitat i lærebøkene som inneheld omgrepet. Eg vil presentere nokre. Formålet med sitata er å klargjere mine kritiske merknader til oppfatningar og bruken av omgrepet.

Refleksjon som produksjonsmiddel for meistringskunnskap

Det synes å vere ei oppfatning i grunnskulelærerutdanninga om at refleksjon er mykje nytta og at det ikkje synes å vere klart kva som meinast med omgrepet.

“I løpet av grunnopplæringen til å bli grunnskulelærer, vil du ha reflektert mye. I utdanningen er det snakk om refleksjonsnotater, å reflektere over praksis, refleksjonsoppgaver, med mer. Problemet med refleksjonsbegrepet er at det ikke synes å være enighet om en definisjon (Denton, 2011; Grossman, 2009). Mens noen vektlegger at refleksjon krever adekvat med tid til å utforske et tema godt, er andre opptatt av metakognisjon som refleksjon, altså hvordan vi tenker om vår egen tenkning og gjør rede for våre mentale prosesser (Denton, 2011).¹⁹

Sitatet skil mellom to ulike oppfatningar av refleksjon. Den første definisjonen oppfattar refleksjon som det å utforske eit tema som krev tid. Den andre oppfatninga rettar refleksjonsomgrepet mot sjølvoppfatninga og det å gjere greie for våre mentale prosessar. Kapitlet, kor sitatet er presentert, endar med å presentere ein trinnvis modell for korleis lærarar skal opptre i praksis. Modellen er kalla «Lesson study syklus» eller lærings sirkel, og har som mål å forbetre praksis.²⁰ Spørsmåla handlar om å sette konkrete mål for elevane sin læring, planlegge undervisningstiltak, reflektere over tiltaka sin effekt og evaluere og vurdere og planlegge nye tiltak. Eit kvart tiltak skal vere gjenstand for ein kontinuerleg refleksjon.²¹ Dette er ein målrasjonell modell for effektivitet og økt produktivitet for elevane si læring. Dømet på slike undervisningsopplegg viser oppfatninga av refleksjon som eit produksjonsmiddel for å meistre klasserommet. «Refleksjon vil dermed innebære at vi studerer både våre antakelser som fører til våre valg og *konsekvensene av valgene våre* (Hva skjer når vi starter timen med denne filmen? Hva forstår elevene av innholdet? Hvordan bidrar filmen til å fremme læring for alle elever? Er det noen elever den ikke har noen effekt for? osv.).»²² Refleksjon er forstått som å analysere og vurdere konsekvensen av enkelttiltak og valg som blir gjort i klasserommet og kva som kan bli lært ved å følgje ein slik læringsprosess. Inter-

19 Elaine Munthe og May Britt Postholm "Læreres profesjonelle læring i skolen" i *Lærere i skolen som organisasjon*, red. May Britt Postholm, Elaine Munthe, Peder Haug & Rune Johan Krumsvik, (Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget 2012), 146.

20 Ibid., 150.

21 Ibid., 153.

22 Ibid., 147

essa for elevane si læring og utviklinga av praksisnære teoriar er med på å utvikle denne oppfatninga av refleksjonsomgrepet.

Denne typen refleksjon er kopla til forskning og vitskap. Den same trinnvis modell blir presentert med mål å gjere læraren til forskar i eiga verksemd. Refleksjonen skal hjelpe læraren til å utvikle eit forskarblikk i klasserommet.

«En lærer som har forskningsblikk på egen virksomhet, vil basere sine refleksjoner på en systematisk innsamling av informasjon om hvordan situasjonen er og hvordan ulike tiltak ser ut til å virke. Kunnskap basert på slik informasjon kan og bør omsettes til konkret handling, som så igjen bør vurderes kritisk og systematisk. Slik starter en systematisk refleksjon over virksomheten, og det startes en lærings sirkel.»²³

Sitatet rettar refleksjonen mot innsamling av fakta som den vitskaplege aktiviteten. Den kritiske vurderinga er oppfatta som ein metode for å forbetre praksis. Særskilt spørsmålet om korleis eit tiltak verkar vil krevje ein refleksjonsmetode som er retta mot vitskapleg forskning som kan påvise effekt. Denne typen vitskap har som mål å utvikle teori for praksis og eit ønskje om å vere nyttig. Om teoriane er basert på forskning som skal påvise effekten for læring, vil dette vere kunnskap som er nært knytt til meistringskunnskap og produksjon. Eit slikt teoriomgrep vil sakne interessa for orienteringskunnskap.

Refleksjon som tolking av menneskelege handlingar

I Habermas si forståing av vitskapleg aktivitet vil moderne hermeneutikk og samfunnsvitskapleg forskning ha som interesse å utvikle meistringskunnskap. Dette blir først og fremst gjort ved å skildre og kartlegge menneskeleg praksis. Slike skilringar er uttrykt som informasjon som kan støtte utøvarane si evne til å meistre praksis. Kvalitativ empirisk forskning vil kunne ende med å presentere denne forma for kunnskap. Boka *Skoletid* skildrar ei gruppe elevar frå første klasse til fem år etter at dei har avslutta grunnskulen.²⁴ Målet er å utvikle «elevkunnskap» som kan vere nyttig og inspirerende for lærarutdanninga.²⁵ Denne typen kartlegging vil indirekte kunne bli oppfatta som ei hjelp for å utvikle betre føresetnader for at læraren skal meistre å effektivisere læringa i klasserommet. Ei slik kunnskapsinteressa for fakta er med på å rette refleksjonen mot tolking av menneskelege handlingar. Eit døme på dette er henta frå boka *Lærerearbeid for elevenes læring*. Her blir tolking av forskingsresultat presenterer som refleksjonar. «Av dette [elever vert overlatt til seg selv] følger noen refleksjoner. Oppfølgingen, kontrollen og vurderingen av elevenes aktiviteter og arbeid er ikke

23 May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen *Læreren med forskerblikk* (Kristiansand: Høyskoleforlaget 2011), 47.

24 Harriet B. Nielsen *Skoletid* (Oslo: Universitetsforlaget 2009).

25 Ibid., 11.

omfattende nok i alle klasserom.»²⁶ Bakgrunnen for refleksjonen er at empirisk forskning har påvist at elevar blir overlata til seg sjølv av læraren. Tolkninga er at dette ikkje er bra for produksjon av læring og tiltaka som skal hjelpe er erkjent ved hjelp av refleksjon. Refleksjonen oppmodar læraren til å utvikle tiltak for kontroll og kartlegging av elevane. Dette er eit døme på tolking av menneskelege handlingar som gjer refleksjonen til ein vurderingsteknikk for å auke produksjonen og effekten av læring i klasserommet.

I *Elevenes læringsmiljø – Lærerenes muligheter* blir refleksjon brukt når det ikkje er noko referanse eller forskning som kan stadfeste påstanden.

«Den første refleksjonen er at det ser ut til at læreren, gjennom sine valg og handlinger, kan være med på å påvirke en rekke av de forholdene som relateres til elevenes læringsmiljø. [...] Den andre refleksjonen er at elevenes opplevelse av læringsmiljøet er viktig for å kunne si noe om hvordan lærerens valg og handlinger har påvirket kvaliteten på læringsmiljøet. [...] Den tredje refleksjonen er at ulike elever kan oppleve læringsmiljøet i klassen forskjellig.»²⁷

Eg vil hevde at dette ikkje er ein refleksjon, men ein tanke eller ei tru. Å kalle det for ein refleksjon er med på å uttynne oppfatninga av omgrepet. Påstandane er eit forsøk på å seie noko om relasjonar, individuelle behov og undervisning i klasserommet. Påstandane ville ikkje endre innhald om refleksjonsomgrepet er bytta ut med at forfattere trur eller tenker dette. Ved å bruke refleksjon synes utsegna å få meir tyngde. Eg tolkar denne bruken av refleksjon som eit teikn på at omgrepet er anerkjent som positivt. På liknande vis summerer overskrifta «Avsluttende refleksjon» kva som kjenneteiknar grunnskulelærarutdanninga, og informerer om at læraren manglar eigne etiske retningslinjer, men at Utdanningsforbundet arbeidar med å utvikle ein slik standard.²⁸ Dette er døme på bruken av omgrepet refleksjon som tyder på liten forståing av kva kunnskapsinteresser refleksjon er retta mot. I staden for synes omgrepet å vere synonymt med å tolke, tru, tenke eller summere opp fakta.

Boka *La Stå!* avsluttar kvart kapittel med krav om at studenten skal reflektere over eller diskutere nøkkelord.²⁹ Nokre kapittel brukar omgrepet reflektere, medan andre skriv at studentane skal diskutere nøkkelorda. Dette er ingen klar distinksjon mellom orda. Den redaksjonelle innleiinga i boka nyttar omgrepet refleksjon.

26 Peder Haug "Rammer for lærerarbeidet" i *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, red. May Britt Postholm, Elaine Munthe, Peder Haug & Rune Johan Krumsvik (Kristiansand: Høyskoleforlaget 2011), 246.

27 Inger Bergkaster, Lasse Dahl og Kjetil Andreas Hansen *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter – en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse* (Oslo: Universitetsforlaget 2009), 15.

28 Frøydis Oma Ohnstad "Lærerenes profesjonen og profesjonsetikk" i *Lærere i skolen som organisasjon*, red. May Britt Postholm, Elaine Munthe, Peder Haug & Rune Johan Krumsvik, (Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget 2012), 216.

29 Ray Svanberg og Hans Petter Wille (red.) *La stå! læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (Oslo: Gyldendal akademisk 2009).

«En ting er å lese en fagtekst. En viktig fortsettelse er å la det faglige innholdet synke inn og bli en del av din faglige portefølje, som er en faglig kompetanse du tilegner deg i løpet av studiet. Denne kompetansen er vanskelig å få uten refleksjon. Men refleksjon skjer ikke uten at du setter av tid til det.»³⁰

Målet for refleksjonen er at studentane skal gjere omgrepa til ein del av sin kommunikative åtferd. Nokre nøkkelorda handlar om tema som er retta mot orienteringskunnskap. Andre nøkkelord handlar om strategiar og undervisning for læring. Kvar student må ta seg tid til å reflektere over nøkkelorda. Ein anna intensjon med denne typen refleksjon er å opne for at studentane skal få tenke over og komme fram til eigne oppfatningar omkring desse søkeorda. Dette gjer at refleksjonen opnar for at individet eller fellesskapet skal kunne konstruere sine eigne oppfatningar. Den normative trua på toleranse og mangfald fører til at refleksjonsomgrepet blir evna til å komme med personlege oppfatningar. Slike oppfatningar kan vere med å konstruere og utvikle nye teoriar og visjonar i skulen.³¹ Retninga på refleksjonen er i slike samanhengar retta mot orienteringskunnskap, men den er i liten grad fylgt opp av ein streng teoretisk utgreiing av nøkkelorda. Refleksjon blir på denne måten eit middel til å lære noe nytt og det å tenke sjølv. Dette kan vere å tenke over nøkkelord eller det å vurdere eigne handlingar. Tanken er at vi kan lære noko nytt når vi reflekterer over våre handlingar.³² Påstanden er ei tolking av John Deweys teori og er nært knytt til ideen om å reflektere over handling som ein reflekterande praktikal. Det blir ikkje drøfta kva for spørsmål eller retning denne refleksjonen skal ta. Hensikta med denne forma for refleksjon er først og fremst å kunne uttrykke den handlingskunnskapen som læraren utviklar i praksis. På denne måten kan læraren verbalisere og dokumentere den kunnskapen som viser seg i praksis.

Refleksjon som sjølvrefleksjon

Sjølvrefleksjon er presentert som spørsmålet om å forstå vår egen handling. Dette er først og fremst eit læringsspørsmål. Kva er det som gjer at vi lærer det vi lærer? I enkelte høver handlar sjølvrefleksjon om å forstå eigne fordommar. Refleksjon er å bli klar over vår egen fordommar i møte med andre menneske. Dette kan tolkast som eit uttrykk for at refleksjonen handlar om å avsløre våre illusjonar. I boka *Elevmangfold i skolen* er sjølvrefleksjon oppfatta som eit middel for toleranse. «Selvrefleksjon dreier seg om å bli bevisst egne holdninger og mulige fordommer mot mennesker som er forskjellig fra deg selv uansett hvem du er.»³³ Det normative kravet om toleranse handlar i boka, først og fremst om etnisitet og kjønn. Eit døme på slike fordommar er vår forståing av omgrepet kjønn. «Noe av det

30 Ibid., 23.

31 Ibid., 6.

32 May Britt Postholm "Organisering og ledelse av læringsaktiviteten", *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, red. May Britt Postholm, Elaine Munthe, Peder Haug & Rune Johan Krumsvik (Kristiansand: Høyskoleforlaget 2011), 159.

33 Elaine Munthe "Mangfold i skolen", i *Elevmangfold i skolen 5-10* red. May Britt Postholm, Elaine Munthe, Peder Haug & Rune Johan Krumsvik, (Kristiansand: Høyskoleforlaget 2011), 25.

viktigste en lærer kan gjøre, er å reflektere over sine *egne* kjønnsbriller, for de er ikke alltid så lette å få øye på.»³⁴ Når Hellesnes skriv om illusjonar, er ikkje kjønn, etnisitet eller toleranse tema som refleksjonen skal vere retta mot. Forståinga frå læreboka av kjønn og etnisitet er ein del av eit etisk krav om toleranse. På denne måten blir etiske haldningar presentert som krav eller standardar for kva som er rett måte å tenke og handle på. Dette fører til imperativ om kva som er rett oppførsel av ein lærar i møtet med ulike elevar. Påstandar om toleranse og mangfald kan ende med å kontrollere læraren sine haldningar og handlingar, i staden for å opne for høve for frigjøring gjennom refleksjon. Dette kan igjen føre til at læraren sin etiske refleksjon ikkje lenger handlar om å tileigne seg orienteringskunnskap om kva eit menneske er, kva rettvisе kan vere eller kva er å vere ein god person. Habermas oppfattar sjølvrefleksjon med interesse for autonomi, forstått som ein ibuande evne til å ta etiske val. Ei evne som gjer at menneske er fri til å ha ansvar for egne handlingar. "In self-reflection, knowledge for the sake of knowledge comes to coincide with the interest in autonomy and responsibility (Mündigkeit)."³⁵ Emansipasjon som kunnskapsinteresse er ikkje kulturelt tinga, men er ei grunnleggande interesse som kan bli rasjonelt erkjent både ut frå naturen og ut frå menneske sitt kulturelle brot med naturen.³⁶ Det vil seie at vår etiske rasjonalitet er utvikla nettopp gjennom utviklinga av det kulturelle mennesket sin emansipasjon frå naturen. Ein slik type argumentasjon er i seg sjølv eit døme på eit logisk resonnement som kan oppfattast som ei reflekterande erkjenning.

Refleksjon som eit medvitsregime

Ei siste uttynning er knytt til den normative trua på refleksjon som berre god. Eg vågar å påstå at trua på den kontinuerlege refleksjonen kan ha negative konsekvensar for mennesket og i dette tilfellet læraren. Bruken og oppfatninga av refleksjon fører til ein nær samanheng mellom refleksjon og det å vere medviten. Medvitet og refleksjonen over handling er det som skal forbetre læraren. «[...] det er mulig å utvikle seg som lærer gjennom bevissthet og refleksjon om egen undervisning, gjerne i dialog med andre lærere.»³⁷ Kravet om å reflektere over handling kan føre til eit krav om at inga planlegging, ingen fordommar, ingen avgjersler eller handlingar bør bli gjort i klasserommet utan eit kontinuerleg reflekterande medvit. Det ender som eit medvitsregime som brukar refleksjonsomgrepet som ei vedvarande forventning om at læraren tenker gjennom, vurderer, analyserer, summerer og konsekvensutgreiar ei kvar avgjersle og handling. «Medisinen er høy pedagogisk bevissthet

34 Harriet B. Nielsen "Kjønn på ungdomsskolen", i *Elevmangfold i skolen 5-10* red. May Britt Postholm, Elaine Munthe, Peder Haug & Rune Johan Krumsvik, (Kristiansand: Høyskoleforlaget 2011), 208.

35 Jürgen Habermas, *Knowledge*, 197.

36 *Ibid.*, 312.

37 Thomas Nordahl og Terje Manger "Kapittel 3: Samhandling, kommunikasjon og engasjement" i *Livet i skolen 2 grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, Lærerprofesjonalitet*, red. Sølvi Lillejord, Terje Manger og Thomas Nordahl, (Fagbokforlaget Bergen 2011), 96.

og tett oppfølging (Markussen, Brandt, & Hatlevik, 2003).»³⁸ For mykje bruk av same medisin kan vere negativ for skulen. Læraren kan oppleve eit slik krav til medvit og refleksjon som utmattande. Når refleksjon er oppfatta slik eg har vist døme på over, er det mykje som tydar på at bruken av refleksjon ikkje vil kurere alle utfordringar i skolen, men kunne skape nye som vi i dag berre kan spekulere om.

Ei slik tru på medvitet og refleksjon som produksjonskraft vil gå på bekostning av bruken av praktisk klokskap, dømmekraft, sensitivitet, skjønn, intuisjon og kroppskunnskap i klasserommet. Dette er kunnskapsformer som har nærleik til orienteringskunnskap. Det er slike former for kunnskap-i-handling som viser seg i overblikket til den profesjonelle utøveren i praksis. Til dømes er etiske rasjonelle handlingar basert på ein slik type kunnskap.³⁹ Medvitsregime saman med scientismen vil redusere høve for andre former for kunnskap. Dette gjelder både orienteringskunnskap og handlingskunnskap.

Kravet til medvit og refleksjon for produksjon er òg tilstade i menneskesynet. «Et dannet menneske handler på bakgrunn av gjennomtenkte, begrunnede valg og står til ansvar for sine egne handlinger.»⁴⁰ Ei slik oppfatning av danning passar inn i det bilete som eg har teikna av refleksjonsomgrepet. Å skulle handle på bakgrunn av gjennomtenkte grunngevingar er det eg tolkar som målet med refleksjonsomgrepet. Ansvaret er retta mot kravet om å handle ut frå medvitne og rasjonelle val om å meistre ei kvar avgrensa oppgåve som læraren står ovanfor. Eit slikt lærarideal er ikkje berre urealistisk, men kan i lengda vere negativ for menneskesynet og forståinga av kva det vil seie å vere lærar. I staden for å snakke om den reflekterande praktikaren, foreslår Molander at vi snakkar om den lærande praktikaren.⁴¹ Ei slik læring-i-handling inneheld både handlingskunnskap, meistringskunnskap og orienteringskunnskap.

Refleksjon – frå meistring til orientering

Oppfatninga og bruken av refleksjon tydar på at omgrepet er gjort om til eit middel for å auke effektiviteten og produksjonskrafta i klasserommet. Vi trenger meistringskunnskap om kva som skal gjerast i klasserommet, men dette har lite med refleksjon å gjere. Sitata tydar på at bruken famnar om mange ulike måtar å tenke på og synes å mangle interesse for kva spørsmål og kunnskap refleksjonen er retta mot. I enkelte tilfelle er refleksjonen retta mot orienteringskunnskap. Målet synes då å vere å opne for at individet eller lærarfellesskapet skal komme fram til eigne forståingar av nøkkelord. Det tydar på at refleksjonen handlar om at kvar enkelt skal konstruere eigne oppfatningar, i staden for å tolke eit teorigrunnlag som er strengt teoretisk. Interesse for refleksjon som sjølvrefleksjon handlar om å

38 Peder Haug "Å være lærer" i *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*, red. May Britt Postholm, Elaine Munthe, Peder Haug & Rune Johan Krumsvik, (Kristiansand: Høyskoleforlaget 2011), 27.

39 Bengt Molander, *Kunnskap*.

40 Sølvi Lillejord "Kapittel 2: Å vokse inn i samfunnet" i *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, red. Sølvi Lillejord, Terje Manger, Thomas Nordahl og Trude Helland, (Bergen: Fagbokforlaget 2010), 55.

41 Bengt Molander, *Kunnskap*, 152.

avsløre våre fordommar. Her er eg usikker på om retninga på refleksjonen handlar om orienteringskunnskap. Drøfting av kjønn eller etnisitet er døme på refleksjonar som er basert på faktakunnskap og med tydelege normative forventingar til læraren om å vere tolerant. Oppfatninga og bruken vil kunne ende som eit medvitsregime som kanskje best er uttrykt i ideen om ein kontinuerlig refleksjon over alle tiltak.

Så, kva skal vi gjere for å unngå dette? Dette spørsmålet kan synes ironisk i ein artikkel som er kritisk til refleksjon som eit spørsmål om kva som bør bli gjort. Mine anbefalingar er ikkje basert på refleksjon, men vurderingar eg gjer på bakgrunn av teoretiske orienteringar omkring kunnskap, refleksjon og tolking av lærebøker. Den første anbefalinga er å redusere bruken av omgrepet. Molander skriver at vi trenger eit refleksjonsomgrep som «[...] *inte* åker snålskjuts på «tänkande på vad man gör» i største allmänhet.»⁴² Å reflektere er ikkje det same som å tenke. Bruken bør bli erstatta med ord som tolke, planlegge, vurdere, evaluere, diskutere, tenke, summere, utvikle, eller berre vere klar over. På denne måten kan litt av frikøyninga stoppe opp. Den andre anbefalinga er å gje refleksjonen retninga mot orienteringskunnskap. Vi trenger å kritisere vår oppfatning av omgrepet og søke teori som kan peike ut retninga for refleksjonen. Den tredje anbefalinga er gje eit teorigrunnlag som er basert på refleksjon over orienteringsspørsmål. Denne artikkelen inneheld kjelder som til ein viss grad kan fungere som eit slikt teorigrunnlag.

Refleksjon er ikkje ein kur for alt. Det finnes ingen kur for alt og medvitet og meisterringkunnskap er ikkje alltid den beste medisinen for eit godt liv. Refleksjon er først og fremst ein erkjenning metode for søken etter meining og overblikk i livet. Det handlar om å stille grunnleggjande spørsmål, mellom ann om mennesket, røyndomen, kunnskap og erkjenning. Slike spørsmål har ein viktig posisjon i utdanningssystemet. Skulegangen er ein eksistensiell aktivitet. Ved å rette refleksjon mot slike spørsmål kan kanskje den eksistensiell dimensjon få ein større plass i pedagogisk tenking. Ei slik styrking og konsentrering av refleksjonsomgrepet kan kanskje gjere det til ein god medisin. Med rette virkestoff kan den vere eit viktig bidrag til god pedagogisk praksis. Ein slik refleksjonen vil ikkje gjere at vi meistrar alle situasjonar, men kan skape ein indre tryggleik og livshaldning som er viktig for å bli ein god og profesjonell lærar.

For å avslutte med ei erfaring Molander delar i si bok *Kunnskap i handling* som er medverkande til at denne artikkelen er skriven. «Min egen erfarenhet säger mig emellertid att möjligheten till reflektion under det att jag underviser og skriver filosofi är nästan lika noll. Andra får vittna om sina erfarenheter.»⁴³ Av og til må det sterk medisin til for å vekke mennesket til uro.

42 Bengt Molander, *Kunnskap*, 142.

43 Bengt Molander, *Kunnskap*, 144.